



Studia Kulturowo-Edukacyjne

2018 Tom XIII numer 1

SKE
STUDIA KULTUROWO-EDUKACYJNE
(POPZEDNIA NAZWA – PEDAGOGIKA KULTURY)
ISSN 2084–4832

PATRONAT NAUKOWY:

Zespół Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej
Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk

Rada Naukowa:

Tatjana Bugelowa-Dubayova – Prešovska Univerzita v Prešove
Maria Chepil – Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. Iwana Franki w Drohobyczu
Janusz Gajda – Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie
Roman Jaciv – Lwowska Narodowa Akademia Sztuk Pięknych
Dzierżymir Jankowski – Wyższa Szkoła Humanistyczna w Lesznie
Oresta Karpenko – Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. Iwana Franki w Drohobyczu
Dorota Klus-Stańska – Uniwersytet Gdański
Dariusz Kubinowski – Uniwersytet Szczeciński
Zbigniew Kwieciński – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu
Tadeusz Lewowicki – Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie
Zbyszko Melosik – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Andriy Nahachewsky – University of Alberta w Edmonton
Jerzy Nikitorowicz – Uniwersytet w Białymstoku
Marian Nowak – Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II w Lublinie
Edward Nycz – Uniwersytet Opolski
Katarzyna Olbrycht – Uniwersytet Śląski w Katowicach – Filia w Cieszynie
Emil Orzechowski – Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
Eugenia Potulicka – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Mirosław Sobecki – Uniwersytet w Białymstoku
Alina Szczurek-Boruta – Uniwersytet Śląski w Katowicach – Filia w Cieszynie
Tomasz Szkudlarek – Uniwersytet Gdański

Recenzenci: Ryszard Skrzyniarz, Agnieszka Weiner

Zespół redakcyjny:

Anna Żukowska – redaktor naczelny, redaktor ds. edukacji plastycznej

Wojciech Bobrowicz – sekretarz redakcji, DTP

Wojciech Czerski – webmaster

Mirosław Grusiewicz – redaktor ds. edukacji muzycznej

Urszula Lewartowicz – redaktor ds. edukacji kulturalnej

Zbigniew Pakuła – redaktor ds. edukacji tanecznej

Agata Świdzińska – redaktor ds. edukacji międzykulturowej

Rafał Wawer – redaktor ds. edukacji medialnej

Wiesław Żardecki – redaktor ds. edukacji teatralnej

ADRES REDAKCJI:

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Zakład Pedagogiki Kultury

20-004 Lublin, ul. Narutowicza 12

www.ske.umcs.lublin.pl

e-mail: zpk@zpk.umcs.lublin.pl

Wersja pierwotna – elektroniczna

Fotografia na okładce: W. Bobrowicz

Spis treści

Od Redakcji	7
<i>Anna Marta Żukowska</i> , Twórczość artystyczna i działalność pedagogiczna profesora Leona Dołżyckiego (w 120 rocznicę urodzin).	9
<i>Beata Kamińska-Kłós</i> , Miejsce muzyki w edukacji i wychowaniu dzieci i młodzieży.	15
<i>Paweł Urban</i> , XVIII-wieczny rękopis <i>Requiem in Es</i> Fieberta ze zbiorów kościoła św. Mikołaja w Bielsku-Białej.	37
<i>Alicja Lisiecka</i> , Przedmioty artystyczno-techniczne w programach Wyższych Kursów Nauczycielskich w dwudziestoleciu międzywojennym	61
<i>Janina Chmielowiec</i> , Motywacja osiągnięć edukacyjno-zawodowych pracowników oświaty	77
<i>Sylvia Jasińska</i> , „Jaki jest obraz współczesnego nauczyciela wychowania przedszkolnego?” – rozbieżności pomiędzy jego kompetencjami, postrzeganiem i oczekiwaniami społecznym, a prestiżem zawodowym	93
<i>Krzysztof Różański</i> , Cultural competences of translators on the example of translation accuracy of the <i>Suits</i> TV series available on the Netflix	115
<i>Kamila Szymańska</i> , Animacyjne konteksty sztuki Nowego Cyrku	131
<i>Martyna Węglińska</i> , Rozwijanie kreatywności wśród dzieci poprzez zajęcia współczesnego teatru tańca	147
<i>Kacper Zubkiewicz</i> , Widz szkolny w teatrze – motywy uczestnictwa i aspekty edukacyjne. Wstęp do zagadnienia	155
<i>Sylvia Jasińska</i> , Recenzja książki Anna Jean Ayres, <i>Integracja sensoryczna a zaburzenia uczenia się</i> , (przekład) Juliusz Okuniewski	167

Od Redakcji

Kolejny tom „Studiów Kulturowo-Edukacyjnych”, który oddajemy w ręce Czytelników otwierają teksty usytuowane na pograniczu sztuki i edukacji. Pierwszy z nich, przybliży sylwetkę nieco już zapomnianego artysty i pedagoga lat międzywojennych prof. Leona Dołżyckiego, człowieka, który wniósł do szkół polskich znaczny wkład w rozwój wychowania estetycznego. Drugi artykuł, autorstwa Beaty Kamińskiej – Kłos ukazuje miejsce i rolę muzyki w edukacji i wychowaniu dzieci i młodzieży, podkreśla też wieloaspektowe znaczenie obcowania uczniów z muzyką. Nieco inny kontekst prezentuje publikacja Pawła Urbana. Autor zwraca uwagę na utwór muzyczny autorstwa bliżej nieznanego kompozytora o nazwisku Fiber, odnaleziony w archiwum kościoła św. Mikołaja w Bielsku Białej. Tekst ten jest tym cenniejszy, iż stanowi przyczynek do badań dawnych zasobów archiwów kościelnych. Alicja Lisiecka podjęła interesujący temat dotyczący szkolnictwa artystyczno-technicznego w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Janina Chmielowiec w swoim artykule przedstawia badania, których celem było określenie poziomu motywacji osiągnąć edukacyjno-zawodowych pracowników oświaty zatrudnionych na stanowisku nauczyciela. Celem artykułu Sylwii Jasińskiej jest przedstawienie obrazu nauczyciela wychowania przedszkolnego – rozbieżności między posiadanymi przez niego kompetencjami, oczekiwaniami społecznymi, a prestiżem zawodowym. Krystian Różański ukazuje rezultat badań, które dotyczyły trafności tłumaczeniowej na przykładzie seriali produkcji amerykańskiej dostępnych w polskiej wersji językowej. Największy akcent Autor położył na tłumaczeniowy kontekst kulturowy. Próbę uchwycenia wspólnych kontekstów animacji społeczno-kulturalnej i pedagogiki cyrku czyni w swojej publikacji Kamila Szymańska. Autorka ukazuje kolejno; historię cyrku, zjawisko Nowego Cyrku, metodę pedagogiki cyrku oraz jej związek z działaniami animacyjnymi. Kolejne dwa artykuły poświęcone są problematyce

teatru w kontekście edukacji. Martyna Węglińska zwraca uwagę na rozwijanie kreatywności dzieci poprzez zajęcia współczesnego teatru tańca w edukacji szkolnej i pozaszkolnej. Opisuje przebieg i efekty autorskiego projektu, który był cyklem kilkumiesięcznych zajęć, podczas których dzieci tworzyły własny spektakl taneczny przy wsparciu instruktora. Problematykę dotyczącą roli teatru w edukacji szkolnej podejmuje również Kacper Zubkowicz. Tom zamyka opracowana przez Sylwię Jasińską recenzja książki Anny Jean Ayres, Integracja sensoryczna a zaburzenia uczenia się, (w przekładzie Juliusza Okuniewskiego 2018), w której autorka prezentuje teorię neurologiczno-behawioralną stanowiącą zbiór wskazań do działania utożsamianego z terapią integracji sensorycznej wspierającej dzieci i młodzież z zaburzeniami uczenia się.

Treść prezentowanych artykułów polecamy refleksyjnej uwadze naszych Czytelników, których opinie i sugestie z pewnością znajdą swoje odbicie w kolejnych tomach „Studiów Kulturowo-Edukacyjnych”.

Żywiąc nadzieję na dalszą współpracę z Państwem, pozostaję z poważaniem:

Redaktor naczelna

Dr hab. Anna Żukowska prof. UMCS

Anna Marta Żukowska

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Twórczość artystyczna i działalność pedagogiczna profesora Leona Dołżyckiego (w 120 rocznicę urodzin)

*Jedyną prawdą obowiązującą artystę jest prawda formy.
Leon Dołżycki*

Leon Dołżycki urodził się 20 marca 1888 roku we Lwowie w rodzinie inteligentnej. Jego ojciec Adolf był profesorem matematyki w jednym z lwowskich gimnazjów. Po ukończeniu seminarium nauczycielskiego w latach 1907–1912 studiował malarstwo w Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie, w pracowniach profesorów Ferdynanda Ruszczycy i Józefa Mehoffera. Już wówczas otrzymywał liczne wyróżnienia, nagrody konkursowe i medale za prace malarskie (Jubileuszowa wystawa Leona Dołżyckiego, 1957, s.2). W czasie studiów wyjeżdżał kilkakrotnie za granicę, m.in. do Berlina, Monachium, Drezna, Wiednia i Rzymu. W 1912 roku przebywał w Paryżu, gdzie studiował dzieła impresjonistów i kubistów. W latach dojrzałych odwiedzał nie tylko Paryż (1925, 1928, 1933), lecz także inne wielkie stolicy artystyczne, zwiedzając niemal całą Europę (Wielka encyklopedia malarstwa..., 2011, s.114). Początkowa faza jego twórczości naznaczona jest jeszcze wpływami impresjonizmu, który poznał w czasie pobytu w Paryżu ale w latach 1918–1922, należąc do grupy Formistów Polskich, wyraźnie geometryzował i syntetyzował swoje kompozycje, obrysowywał formy silnym konturem, co przydawało im zwłaszcza w przypadku prac graficznych ekspre-

sjonistycznego wyrazu (Wielka encyklopedia malarstwa, 2011, s. 114). W 1925 roku wraz z Władysławem Lamem, Tadeuszem Dobrowolskim, Adamem Han-nytkiewiczem i Henrykiem Jackowskim zorganizował w Poznaniu Stowarzyszenie Artystów Wielkopolskich „Plastyka”. Stowarzyszenie to kształtowało poznańskie środowisko artystyczne w latach 1925–1937. W tym czasie wystawiał swoje prace również z krakowskim ugrupowaniem „Jednoróg” założonym przez Jana Hrynkowskiego i Felicjana Szczęsnego Kowarskiego, do którego należeli też Jan Rubczak, Jan Wacław Zawadowski, Eugeniusz Eibisch, Jerzy Fedkowicz, Ludwik Misky i Leonard Pękalski. Dbali oni przede wszystkim o dobry warsztat malarski, skupiając się na problemie koloru i walcząc o „rzetelną” formę. Ich działalność wyprzedzała nurt koloryzmu w malarstwie polskim (<https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Jednorog;3917475.html>). Na tym etapie twórczości artysta zaczął sięgać po temat pejzażu – głównie nadmorskiego oraz motywy sportowe, stosując oszczędne środki malarskie i wąską gamę kolorystyczną. W latach 30. pod wpływem postimpresjonizmu francuskiego, a następnie nurtu kolorystycznego, jego malarstwo nabrało większego wyrazu zachowując jednocześnie zdobytą w okresie formistycznym dyscyplinę konstrukcji.

L. Dołżycki pracował również jako scenograf w Teatrze Wielkim w Poznaniu inscenizując liczne opery i dramaty: „Halkę” – 1919, „Madame Butterfly” – 1919, „Damę Pikową”, „Wieczór Trzech Króli” – 1920, „Pajace” – 1920, „Aidę”, „Cyrulika Sewilskiego” – 1921, „Straszny dwór”, „Starą baśń”, „Młyn diabelski», „Iris» (1931), „Quo vadis” (1932). Na okres ten przypada rozkwit teatru poznańskiego, do czego w znacznym stopniu przyczyniły się nowe, twórcze koncepcje artysty. Był też wykonawcą scenografii do operetek: „Fiołek z Montmartre, u” (1930), „Kobieta, która wie czego chce” (1933); baletów: „Peer Gynt”, „Wesele w Ojcowie” (1920). Opracował również dekorację do wystawionych na poznańskiej scenie fragmentów „Legionu” i „Nocy listopadowej” (1919), a także „Sędziów”. Sporadycznie współpracował z teatrami jeszcze po II wojnie światowej, np. w 1951 dla Opery Śląskiej w Bytomiu opracował scenografię „Napoju miłosnego” (<http://encyklopediateatru.pl/osoby/39041/leon-dolzycki>).

Jednocześnie artysta tworzył i wspólnie wystawiał z ugrupowaniami artystycznymi takimi jak: „Awangarda”, „Nowa Generacja” i wspomniany już „Jednoróg”, a także w salonach Instytutu Propagandy Sztuki w Warszawie. Zorganizował kilkanaście wystaw indywidualnych m.in.: we Lwowie (1918), Poznaniu (1920, 1922, 1938), Krakowie (1922, 1932), Bydgoszczy (1933) i Warszawie (1934). Partycypował we wszystkich wystawach zagranicznych reprezentujących współczesną sztukę polską, organizowanych pod kierownictwem Mieczysława Tretera w Wenecji, Wiedniu, Berlinie, Talinie, Moskwie, Helsinkach, Sztokholmie, Bu-

dapeszcie oraz na terenie Grecji i Bułgarii. Wystawiał również na Olimpiadzie w Amsterdamie i Brukseli, na Biennale Sztuki w Wenecji i Wystawie Światowej w Nowym Jorku. Był inicjatorem wielu wystaw artystycznych i naukowych. Jako kierownik Instytutu Krzewienia Sztuki przygotowywał wiele ekspozycji monograficznych m.in. W. Grabowskiego, W. Strzemińskiego, T. Czyżewskiego, P. Potworowskiego, W. Taranczewskiego, Z. Waliszewskiego, gdzie wygłaszał odczyty na temat sztuki współczesnej (Katalog. Malarstwo, rysunek...1965).

Równolegle do działalności artystycznej Leon Dołżycki z pasją oddawał się pracy pedagogicznej. Jeszcze przed ukończeniem studiów rozpoczął pracę jako nauczyciel i pracy tej pozostał wierny przez całe życie. Tuż po powrocie z Francji do kraju w 1913 roku, na podstawie zdanego egzaminu przed komisją powołaną przez władze Uniwersytetu Jagiellońskiego, uzyskał świadectwo uprawniające do nauczania rysunku w szkołach średnich. Uczył rysunku w Państwowym Gimnazjum im. K. Bergera w Poznaniu, pracował w Państwowej Szkole Sztuk Zdobniczych w Bydgoszczy (1922–1924), a następnie do 1928 roku w Gimnazjum Matematycznym. Okres poznański był dla profesora etapem pracy niezwykle twórczym i obfitym w sukcesy pedagogiczne. Metody nauczania, jakie preferował, szczególnie w zakresie malarstwa, okazały się prekursorskie i znalazły szerokie zastosowanie w pracy dydaktycznej.

W latach 1932–1938 L. Dołżycki był kierownikiem Państwowego Ogniska Metodycznego dla nauczycieli rysunków w Poznaniu i Toruniu oraz Instruktorem Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w zakresie rysunku (Jubileuszowa wystawa Leona Dołżyckiego, 1957, s.3). Ogniska metodyczne funkcjonowały głównie przy szkołach, gdzie edukacja plastyczna prezentowała wysoki poziom nauczania. W swoich referatach częstokroć poruszał kwestię korelacji międzyprzedmiotowej, czego przykładem był wygłoszony, a następnie opublikowany w czasopiśmie „Praca Ręczna w Szkole” i „Kształt i Barwa” referat p.t. *W jaki sposób łączy się nauka rysunków z innymi przedmiotami w szkole średniej ogólnokształcącej* (Żukowska, 2003, s.95,96). Pod jego kierunkiem odbywały się lekcje pokazowe, na których realizowano co trudniejsze tematy programowe. Omawiano plany nauczania i sposoby ich realizacji; inicjowano konferencje metodyczne, wygłaszano referaty, opracowywano pomoce naukowe. Zwiedzano również wzorcowe pracownie rysunku i malarstwa, co stawało się podstawą do dyskusji, jak należy organizować warsztat plastyczny i nauczanie przedmiotu. W latach 1939–1944 Leon Dołżycki brał udział w kompletach tajnego nauczania na poziomie szkoły średniej ogólnokształcącej, organizowanych przez gimnazjum Adama Mickiewicza, gdzie uczył rysunków w wymiarze 25–40 godzin tygodniowo. Również w latach okupacji hitlerowskiej, w roku 1943, zor-

ganizowano w Warszawie, w mieszkaniu Twarowskich przy ul. Hożej, wystawę sztuki współczesnej, z udziałem artysty i innych wybitnych malarzy – Czyżewskiego, Sokołowskiego, Taranczewskiego, Wejmana, Potworowskiego. Po wojnie L. Dołżycki osiedlił się w Krakowie. W 1945 roku objął w krakowskim Związku Polskich Artystów Plastyków stanowisko sekretarza zarządu. Pomimo złego stanu zdrowia aktywnie działał: uczestniczył w wystawach ogólnopolskich i okręgowych ZPAP; podjął pracę w Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie jako profesor malarstwa; w „Przeglądzie Artystycznym” inicjował i redagował kolumnę szkolnictwa artystycznego, a także publikował na łamach kwartalnika „Szkola Artystyczna”. Pracując w Akademii nauczał studentów przede wszystkim kolorystycznego budowania obrazu, zwracał uwagę na „trafność malarskich rozstrzygnięć” i na szlachetność materii malarskiej. Rozwijał u swoich uczniów wrażliwość na barwę, i mimo że później większość z nich odeszła od szkolnych konwencji, nabyta w uczelni kultura kolorystyczna pozostała im na zawsze jako cenne dziedzictwo. L. Dołżycki był profesorem wymagającym ale zawsze życzliwym. Lubił w czasie zajęć wspominać czasy swego pobytu w Paryżu i nawiązane tam stosunki z najwybitniejszymi malarzami epoki. W 1946 roku zorganizował Związek Nauczycieli Rysunku. Widząc ogromną potrzebę kształcenia nauczycieli specjalistów dążył do utworzenia studium pedagogicznego przy Akademii Sztuk Pięknych Krakowie, co udało mu się wkrótce zrealizować. Podjął się opracowania i zredagowania programu z zakresu metodyki i dydaktyki, równocześnie został powołany na stanowisko kierownika studium (Akademia Sztuk Pięknych, 1948, s.17). W latach 1952–1961 L. Dołżycki pełnił funkcję dziekana Wydziału Grafiki Propagandowej i kierownika Katowickiego Oddziału ASP (Głazek, 2007, s.11). W roku 1956 uzyskał tytuł profesora nadzwyczajnego, a w 1959 – tytuł profesora zwyczajnego. Od 1960 roku artysta sprawował funkcję prezesa okręgu katowickiego ZPAP. Do końca życia działał też w Okręgowym Zespole Metodyczno-Programowym Szkolnictwa Artystycznego w Katowicach (Więckowska-Lazar, Rak, 1984, s.12). U schyłku życia związał się z Pszczyną, gdzie mieszkał niemalże do śmierci (Jolanta Pierończyk, 2014, s.2). W tym okresie brał udział w kilkunastu wystawach zbiorowych i indywidualnych oraz ostatniej jubileuszowej na Zamku w Pszczynie w 1965 roku. W recenzji tejże wystawy, zamieszczonej w „Ilustrowanym Kurierze Polskim” napisano: „Jubileuszowa wystawa Leona Dołżyckiego malarstwa, grafiki i rysunku zaskakuje nas różnorodnością tematyki i sposobem malowania. Jak w kalejdoskopie przejawiają się w pracach tego artysty coraz to nowe układy form, treści i kierunków. [...] Typowym obrazem w stylu formizmu jest Śmierć Pierrota. Malarz pokazał tragiczny gest komedianta, którego ciało o wydłużonych i ostrych kształtach

upada na śnieg. Tylko niezbędne formy plam oraz uzupełniający je kolor składa się na wielką siłę tego dzieła.” W innym miejscu można przeczytać: „Ewolucja Dołżyckiego jest ciągła, stwarzająca co pewien okres nową jakość, doskonalszą od poprzedniej, niech posłuży tu za przykład finezyjne studium barw w pejzażach. [...] Kolor jest bardzo subtelny lecz na całej płaszczyźnie płótna robi wrażenie jednolitej wibrującej barwami plamy (Jeros, 1958). Leon Dołżycki otrzymał wiele wysokich odznaczeń państwowych: Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski, Medal X-lecia PRL, Złotą Odznakę „Zasłużony w rozwoju województwa katowickiego”. Był również laureatem nagród wojewódzkich. Zmarł 20 września 1965 roku w Krakowie. Pochowany został na Cmentarzu Rakowickim.

Bibliografia

- Akademia Sztuk Pięknych w Krakowie. Organizacja uczelni i program studiów 1948 (materiały archiwalne krakowskiej ASP).
- Głazek D. *Trwanie i zmiana. Akademia Sztuk Pięknych w Katowicach 1947 – 2007* [w:] *Od grafiki propagandowej do Ronda Sztuki. Jubileusz 60-lecia ASP w Katowicach*, pod red. Mieczysława Judy, Katowice 2007.
- Jubileuszowa wystawa Leona Dołżyckiego, Malarstwo. Grafika. Rysunek*. Katalog. Katowice 1957.
- Jeros, Leon Dołżycki malarz poszukujący. *Recenzja jubileuszowej wystawy prac Leona Dołżyckiego*, „Ilustrowany Kurier Polski” | 21.04.1958 – 22.04.1958
- Ligocki A. *Wystawa twórczości pięciu wykładowców katowickiej ASP – Leon Dołżycki, Bogusław Górecki, Józef Mroszczak, Rafał pomorski, Aleksander Rak*. Katalog. Katowice 1980.
- Malarstwo i rysunek Leona Dołżyckiego* (katalog), Katowice 1965.
- Pierończyk J. *Legenda TVP Józef Kopocz na wystawie w Pszczynie*, „Dziennik Zachodni” 9 maja 2014.
- Wielka encyklopedia malarstwa polskiego*, Słowo wstępne prof. dr hab. Jan K. Ostrowski, Kraków 2011.
- Więckowska-Lazar J. Rak A. *Dzieje Akademii Sztuk Pięknych w Katowicach*, Katowice 1986.

Netografia

- <http://encyklopediateatru.pl/osoby/39041/leon-dolzycki> [dostęp:12.09.2018].
- <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Jednorog;3917475.html>.) [dostęp:20.07.2018].

Abstrakt

Artykuł poświęcony jest życiu, twórczości artystycznej i działalności pedagogicznej wybitnego malarza i animatora wychowania estetycznego, profesora Leona Dołżyckiego, który nie tylko wniósł duży wkład w rozwój polskiej sztuki ale też pewne jej idee zaszczerpił młodzieży szkolnej i akademickiej. Dziś nie-

co zapomniany, niegdyś zaliczany do grona świetnych malarzy awangardy artystycznej czasu międzywojennego. Znany pedagog wielu szkół i wyższych uczelni artystycznych w całej Polsce. Twórca ceniony przed II wojną światową: laureat licznych nagród, reprezentant Polski na prestiżowym Biennale Sztuki w Wenecji. Był jednym z pierwszych pedagogów tworzących katowicki oddział krakowskiej Akademii Sztuk Pięknych. 120 rocznica urodzin artysty stanowi doskonały przyczynek do przypomnienia zasług tej nietuzinkowej postaci.

Słowa kluczowe: Leon Dołżycki, malarz, grafik, scenograf i pedagog, twórczość artystyczna i pedagogiczna.

Artistic creation and pedagogical activity of Professor Leon Dołżycki (On the 120th anniversary of his birthday)

Abstract

The article is devoted to the life, artistic creation and pedagogical activity of the outstanding painter and animator of aesthetic education, professor Leon Dołżycki, who not only made a significant contribution to the development of Polish art but also instilled some of its ideas in school and academic youth. Today a bit forgotten, once considered to be one of the great painters of the artistic avant-garde of the interwar period. He is a well-known teacher of many art schools and colleges in Poland. An artist valued before World War II: winner of numerous awards, representative of Poland at the prestigious Biennale of Art in Venice. He was one of the first educators forming the Katowice branch of the Academy of Fine Arts in Krakow. The 120th anniversary of the artist's birthday is an excellent contribution to recalling the merits of this extraordinary figure.

Keywords: Leon Dołżycki, painter, graphic artist, set designer and pedagogue, artistic and pedagogical work

Beata Kamińska-Kłos

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Wydział Edukacji Muzycznej

Miejsce muzyki w edukacji i wychowaniu dzieci i młodzieży

Postulaty, założenia, cele i funkcje edukacji muzycznej

Myślą przewodnią tego opracowania jest muzyka. Będziemy ją odmieniać przez wszystkie przypadki, będziemy chwalić jej zalety i można by postawić pytanie: dlaczego? Otóż, muzyka jest uniwersalnym językiem, językiem zrozumiałym na całym świecie. Nie potrzeba podróżować na koniec świata, wystarczy posłuchać muzyki z końca świata, aby móc powiedzieć wiele o zamieszkujących tam ludziach, o ich zainteresowaniach, temperamencie. Dlatego warto poświęcić własny czas muzyce, warto zainwestować własny czas w zrozumienie muzyki. Rekomendacje te dotyczą każdego: starszego i młodszego; bardziej i mniej wykształconego; ucznia, pracownika czy emeryta. W naszych rozważaniach zajmiemy się tymi najmłodszymi, tymi którzy mają najmniejsze doświadczenie i niezakorzenione jeszcze umiejętności w tej dziedzinie, ale jednocześnie tylko wśród nich można znaleźć ukrytych, muzycznych geniuszy. Każdemu dziecku potrzebna jest muzyka. „Muzyka jest obecna w życiu człowieka od najdawniejszych czasów i towarzyszy różnym ludzkim poczynaniom od zarania dziejów” (Konaszkiewicz 1987, s. 8). To muzyka wzywała do walki, to ona towarzyszyła ceremoniom religijnym i tym o zabarwieniu patriotycznym, to ona stanowiła rozrywkę po pracowitym i męczącym dniu. „W każdym okresie życia człowieka obecna jest muzyka, ale zajmuje ona różne miejsce

i może pełnić odmienne funkcje. Rozwój muzyczny ujawnia się bardzo wczesnie. W okresie życia płodowego dziecko przejawia pierwsze reakcje na bodźce akustyczne i na muzykę. Optymalny czas rozwoju muzycznego przypada pomiędzy pierwszym a trzecim, piątym a siódmym i około dziewiątego roku życia” (Górniok-Naglik 2000, s. 53). O tym jak ważna jest muzyka w życiu niemowlęcia świadczy kołysanka śpiewana dziecku przez matkę. Ma taka kołysanka niebagatelny wpływ na stan emocjonalny dziecka, co z kolei dowodzi, że już niemowlę rozumie muzykę, intuicyjnie odbiera jej kod. „Wszystkie dzieci rodzą się geniuszami, a my przez pierwsze sześć lat ich życia pozbawiamy je tego geniuszu” (Dryden, Vos 2003, s. 22).

Rozumienie dobiegających do dziecięcych uszu dźwięków dotyczy nie tylko muzyki, ale należy zauważyć, że większą ciekawość wywołują dźwięki w jakiś sposób uporządkowane, charakterystycznie się powtarzające, innymi słowy – posiadające znamiona muzyki. „Muzyka to odgłosy przyrody: szemrzące strumyki, szum drzew, śpiew ptaków, zawodzenie wiatru, to ‘koncert’ spadających kropli deszczu brzęczący o szyby i parapety, to odgłosy nawoływania pasterzy, dźwięk fujarki, to wreszcie odgłosy ulicy: klaksony, alarmy, uliczni grajkwie, zgrzyty i świsty kół, tętent kopyt, turkot pędzącego pociągu, to wszelkie odgłosy domu – od pobrzękiwania pokrywek i garnków po delikatne dźwięczenie ozdobnych dzwonczków, gongów i instrumentów muzycznych, służących domowemu muzykowaniu” (Górniok-Naglik 2000, s. 53).

Badania nad terapeutyczną funkcją muzyki poważnej, szczególnie muzyki barokowej dowodzą jej olbrzymiego wpływu na rozwój człowieka. „Naukowcy z Uniwersytetu Georgia odkryli ścisły związek pomiędzy słuchaniem muzyki poważnej przez dziecko, a późniejszym rozwojem intelektualnym. Zgodnie z zaleceniem gubernatora stanu Georgia, każde dziecko otrzymuje w dniu narodzin płytę kompaktową z nagraniem muzyki poważnej, z zaleceniem słuchania jej przez godzinę dziennie” (Górniok-Naglik 2000, s. 63). Jeżeli się nad tym głębiej zastanowić, to nie ma w tym niczego nadzwyczajnego. Ludzki organizm słysząc rytmiczne dźwięki będzie starał się wejść z nimi w rezonans. Zacznie rytmicznie oddychać, a oddech jest tą (jedyną, którą możemy regulować w sposób świadomy) czynnością fizjologiczną, przy pomocy której możemy oddziaływać na inne organy jak np. serce. Spokojna, rytmiczna praca organizmu wprowadza go w stan relaksacji, który jest dla dziecka prawdziwym błogosławieństwem.

„Poprzez kontakt z muzyką rozwijają się u dziecka dodatnie cechy charakteru, zdolności poznawcze, a cała osobowość kształtowana jest harmonijnie i wielostronnie” (Górniok-Naglik 2000, s. 64). Należy zauważyć, że rozwój dotyczy zarówno cech powiązanych z muzyką, jak i tych będących w całkowitym ode-

rwaniu od niej. Czasami brak związku z muzyką jest tylko pozorny i po głębszej analizie może się okazać, że taki związek przyczynowo-skutkowy istnieje.

„Do wartości wychowawczych muzyki można zaliczyć: kształtowanie kultury muzycznej, doskonalenie smaku muzycznego, rozwijanie umiejętności słuchania, rozumienie własnej psychiki, obyczajów, warunków życia; rozbudzanie zainteresowań i sympatii do ludzi, kształtowanie umiejętności wypowiadania się, odczuwanie piękna, oddziaływanie na dyspozycję dziecka do pracy oraz na pamięć, rozwijanie poczucia więzi grupowej, samodzielności” (Górniok-Naglik 2000, s. 65–66). Wartości te są niemierzalne. Trudno określić np. o ile wzrośnie odczuwanie piękna po regularnym i systematycznym słuchaniu muzyki. Niewątpliwie jest natomiast to, że zauważalne są u takich osób zmiany w szeroko pojętym charakterze. „Kontakt dziecka z muzyką umożliwia rozwój pełni człowieczeństwa, a ponadto pobudza i rozwija u dziecka różnorodne zdolności umysłowe, uczuciowe i praktyczne” (Górniok-Naglik 2000, s. 66). Ogólnie mówiąc, staje się osobowością. Jest indywidualnością, rozpoznawalną przez swoje otoczenie, poprzez swój indywidualny sposób bycia, swój indywidualny sposób zachowania. Aby kształtować u uczniów pewną strukturę wartości, postaw, potrzeb, aspiracji, poglądów, motywacji, temperamentu jednostki, zdolności i zainteresowań czyli to z czego składa się osobowość (por. Pitula 2010, s. 10) nauczyciel, powinien posiadać określone cechy, „wśród których wymienić można cierpliwość, życzliwość, opiekuńczość, sprawiedliwość, szacunek dla innych osób” (Walkowiak, Jarocka-Piesik 2016, s. 154).

Bardzo ważnym aspektem jest komunikowanie się nauczyciela z uczniem, który może wpłynąć budująco jak i destrukcyjnie na młodego człowieka. Proces komunikowania się z uczniem powinien być następujący: „formułowanie komunikatów w języku dostosowanym do wieku i możliwości lingwistycznych i intelektualnych uczniów; stosowanie formuły podstawowej i rozbudowanej empatii; zachowanie kontroli nad emocjami; operowanie głosem (stosowany ton, różnorodne środki wyrazu)” (Kruszewski 2005, s. 124). Należy wspomnieć również o kompetencjach komunikacyjnych nauczyciela, które powinny warunkować poziom osiągnięć dydaktycznych uczniów i tak, np. na „poziom motywacji ucznia do uczenia się wpływają w równej mierze motywatory materialne (stosowanie różnego rodzaju nagród), co symboliczne (tzw. dobre słowo, miły gest)” (Przetacznik-Gierowska, Włodarski 1998, s. 131). Przywołane powyżej cechy osobowości nauczyciela winny być gwarantem skutecznego przebiegu procesu komunikowania się nauczyciela z uczniem w sytuacjach edukacyjnych (por. Pitula 2010, s. 56). Zauważyć należy, że kształtować osobowość u innych może tylko ktoś, kto sam odpowiednią osobowość posia-

da. Nie oznacza to, że uczeń ma powielać cechy nauczyciela. Znaczy to mniej więcej tyle, że uczeń, pod okiem nauczyciela, samodzielnie powinien kreować swoją osobowość, kreować siebie, gdyż „osobowość to pojęcie w szczególach wieloznaczne, ogół charakterystycznych dla danej jednostki cech psychofizycznych różnego pochodzenia” (Wieszyłowski 1979, s. 365). Jednym ze szczególnie istotnych zadań wychowania dzieci i młodzieży jest wszechstronne kształtowanie ich osobowości. Rozwój osobowości jest osiągnięciem wielostronnych zainteresowań, doświadczeń, orientacji w świecie i pracy nad sobą (por. Szuman 1969, s. 138).

Skoro głównym wątkiem opracowania jest muzyka, to powinniśmy zastanowić się w jaki sposób wykorzystać ją w procesie kształtowania osobowości dziecka. „Wychowanie muzyczne jest dziedziną szczególnie predysponowaną do kształcenia twórczych cech w strukturze osobowości dziecka, które w miarę jego rozwoju mogą być transponowane na inne dziedziny życiowej aktywności” (Hurlok 1985, s. 63). To, jaki wpływ zajęcia muzyczne w szkole będą miały na rozwój dziecka, zależy od wielu czynników. Jednym z nich jest forma takich zajęć. Powinna być zachowana odpowiednia proporcja pomiędzy formami: odtwórczą i twórczą. Czynności odtwórcze, pozwolą na zapoznanie się z tym co wcześniej inni już wymyślili i zrobili, natomiast czynności twórcze uruchomią kreatywność własną, zmobilizują do zrobienia czegoś, czego jeszcze nikt nie zrobił, a nawet jeżeli zrobił, to my o tym nie wiedzieliśmy, nie znaliśmy tego. „Poprzez kontakt z muzyką rozwijają się u dziecka dodatnie cechy charakteru, zdolności poznawcze, a cała osobowość kształtowana jest harmonijnie i wielostronnie” (Górniok-Naglik 2000, s. 64). Istotną rolę w kształtowaniu osobowości odgrywa wiele czynników, jednym z nich jest aktywność własna podmiotu. „Aktywność własna jest w świetle współczesnej teorii rozwoju osobowości jednym z ważniejszych czynników jej kształtowania. Cechuje je samorzutność i samodzielność działania, którego przyczyna tkwi w potrzebach dziecka. Aktywność tego rodzaju przejawia osoba, która podejmuje działania z własnej inicjatywy, osobiście kieruje realizacją własnych potrzeb, a przebieg swych działań współkontroluje i współłocenia” (Szuman 1956, s. 566).

Wobec tego nowa zreformowana szkoła powinna być miejscem przyjaznym dziecku. Powinna ukazywać wartości ukierunkowane na kształcenie charakterów i poczucia odpowiedzialności moralnej i społecznej. Dziecko w nowej szkole powinno dostrzec sens własnego życia i możliwości samorealizacji. Jednakże przy wszystkich obowiązkach, jakie szkoła nakłada na każdego ucznia, nie wolno zapomnieć o przesłaniu Johanna Heinricha Pestalozziego, że „uczenie się nie ma sensu, jeżeli dziecko pozbawi się radości ze zdobywania wiedzy i doświadczeń”.

Przeżycie i radość są stanem, który wyzwala u dziecka w chwili obcowania ze sztuką (Szatan 2004, s. 181).

Z analizy podstawy programowej i programów nauczania wynika, iż troska o wszechstronny i harmonijny rozwój osobowości młodego człowieka to cel priorytetowy. W Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku, poz. 356, np. możemy przeczytać: „Muzyka jest szczególną dziedziną sztuk pięknych, która stymuluje wielostronny, harmonijny i całościowy rozwój ucznia. Poprzez realizację wszystkich jej funkcji: wychowawczej, poznawczej, kształcącej, kompensacyjno-terapeutycznej, estetycznej, integrującej, ludycznej i kreatywnej, przyczynia się do kształtowania osobowości młodego człowieka otwartego na świat i wyzwania, które niesie współczesność” (Rozporządzenie... 2017, s. 21).

Programy edukacyjno-wychowawcze szkoły powinny być przemyślane i aktualizowane, ponieważ stale wzrasta udział dzieci i młodzieży w procesach edukacji równoległej. Interesująca oferta zajęć powinna obejmować dzieci od chwili przekroczenia przez nich progu szkoły podstawowej. To właśnie w tym okresie intensywnie kształtują się zainteresowania i potrzeby dzieci. Badania prowadzone na gruncie psychologii rozwojowej oraz psychologii muzyki wskazują, że jest to okres niezwykle ważny dla rozwoju wrodzonych zadatków uzdolnień muzycznych (por. Trempała 1984, s. 89).

Nie bez znaczenia jest wiek ucznia, którego poddajemy procesowi „muzycznej obróbki”. Oczywiście każde dziecko potrafi śpiewać i śpiewa od urodzenia. Jest to śpiew spontaniczny, śpiew w którym dziecko naśladuje innych. W procesie edukacji muzycznej poprzeczka podniesiona zostaje znacznie wyżej. Tutaj dziecko nie tylko śpiewa, ale powinno wiedzieć jak śpiewać, poznać podstawy teoretyczne śpiewu. Mówimy o śpiewie, ale w domyśle mamy również inne formy aktywności muzycznej (ruch przy muzyce – rytmikę, grę na prostych instrumentach muzycznych itp.). „Dla efektywności umuzykalnienia najistotniejszy jest wiek rozpoczęcia systematycznej edukacji muzycznej. [...] Dziewiąty rok życia, to wiek, w którym dziecko kończy etap nauczania zwany początkowym. Według niektórych badaczy rozwoju muzycznego jest to granica, po przekroczeniu której zdolności muzyczne ulegają stabilizacji. [...] Dziewiąty rok życia ma znaczenie decydujące dla muzycznego rozwoju jednostki” (Weiner 2007, s. 10).

W książce *Moje dziecko – dobry uczeń* pod redakcją Hanny Balińskiej, jest rozdział poświęcony muzyce. Autorka w trzech podrozdziałach pyta: Czym jest muzyka dla dziecka, czy każde dziecko może muzykować, jak ułatwić dzieciom kontakt z muzyką? Należy pamiętać, że wiele dyscyplin szkolnych ma przygotować dziecko i młodzież do życia dorosłego, wśród nich znalazła się również

muzyka. Często zadawane są pytania, czy ten „śpiew” – bo wiemy, że z nim identyfikowany jest przedmiot muzyka, nie jest stratą czasu? Wobec tego kolejne pytania: czym jest muzyka dla dziecka i czym powinna być dla dorosłego człowieka? (por. Balińska 1984, s. 121).

Nie wszyscy zdają „sobie sprawę z tego, że działanie muzyczne i percepcja muzyki wydatnie przyczyniają się do rozwoju procesów poznawczych. Uruchamiają takie sfery intelektu człowieka, które w innych dyscyplinach są mało wykorzystywane” (Balińska 1984, s. 121). No bo na jakim innym przedmiocie uczeń może spróbować twórczości własnej ściśle ułożonej w sztywnych ramach czasowych taktu i rytmu? „Na lekcjach muzyki zachodzi wiele procesów, w których rozwijają się: szybkość orientacji i reakcji, dokładność spostrzeżeń, pamięć, wyobraźnia i myślenie (tak potrzebne dzieciom uczącym się różnych przedmiotów) oraz zachodzi konieczność stałego dokonywania analizy i syntezy zjawisk muzycznych” (Balińska 1984, s. 122).

Muzyka rozwija myślenie dywergencyjne, które charakteryzuje się dużym stopniem swobody w wyborze różnych rozwiązań danego problemu. „Muzyka ma przede wszystkim ogromne znaczenie ogólnorozwojowe a najistotniejsze w przedmiocie tym są procesy, które towarzyszą kontaktom dzieci z muzyką. Z tych właśnie względów rodzice powinni doceniać tę dyscyplinę, niezależnie od innych walorów, które kontakt z muzyką w sobie zawiera” (Balińska 1984, s. 122).

Sukcesy w zakresie muzyki są indywidualną dyspozycją muzyczną dzieci i muszą być mierzone miarą możliwości i rozwoju każdego dziecka oddzielnie. Nie wolno stawiać jednakowej „poprzeczki” dla wszystkich. Najistotniejsze będzie „podnoszenie poprzeczki” indywidualnej. „Sukces mniej uzdolnionego dziecka będzie tym większy, im większe będzie ono miało trudności” (Balińska 1984, s. 122).

Jak wiemy dziecko rodzi się z naturalnym zainteresowaniem dla świata dźwięków. Są one pierwszymi sygnałami, które kontaktują je z otoczeniem. To zainteresowanie przenosi się stopniowo na dźwięki zorganizowane muzycznie. Z muzyką łączy się przeżycie emocjonalne, które wywołuje napięcie, pobudzenie, po napięciu często rozładowanie. Zaznacza się tu relaksujące działanie muzyki. Muzyka oddziałuje na system nerwowy dziecka, jak też na pobudzenie jego wyobraźni i inwencji (por. Balińska 1984, s. 122–123).

Działanie muzyki na dziecko można zaobserwować już bardzo wcześnie. Te reakcje to: „rytmiczne poruszanie się, uderzanie, nucenie, czasem radość, uśmiech lub zaduma i znieruchomienie” (Balińska 1984, s. 123). Muzyka objawia się jako „czynnik działający na psychikę dziecka, przemawiający bez słów,

a wnikać w głąb jego osobowości”. Dzieci intuicyjne wyczuwają wyższość śpiewu nad mową. Śpiew jest dla dziecka „ładniejszy” od mowy. Dziecko nie posiada jeszcze takich zdolności artykulacyjnych i interpretacyjnych mowy, aby samą formą zaciekać innych. Muzyka, a w szczególności śpiew, sam z siebie daje taki efekt. Nie ważne o czym się śpiewa, ważne, że się śpiewa. „Naturalne dążenie dziecka do muzyki wyraża się w zamiłowaniu dzieci do śpiewu, gry na instrumentach. Obserwuje się często spontaniczne nucenie podczas zabawy własnych „śpiewanek”, rytmiczne recytowanie porzekadeł dziecięcych, zabawy z piosenką „wymyślane” przez same dzieci (Balińska 1984, s. 123).

„Naturalne dążenie do muzyki powoduje, że każdy człowiek niezależnie od wrodzonych dyspozycji muzycznych w pewnym okresie swego życia marzy o tym, aby nauczyć się grać na jakimś instrumencie. Często rodzice pragną zrealizować swoje niespełnione marzenia, posyłając dziecko na lekcje muzyki. [...] Zbyt mozolne ćwiczenia – zniechęcają mniej zdolne dzieci do muzyki, czasem na zawsze. Tylko te dzieci, które posiadają wyraźne uzdolnienia muzyczne, kontynuują naukę gry na instrumencie, osiągając gorsze lub lepsze rezultaty (Balińska 1984, s. 123).

Muzyka jest potrzebna każdemu dziecku. „W pierwszych latach szkolnych jest potrzebny aktywny kontakt z muzyką, dziecko chce grać, bawić się, śpiewać, chce szybko widzieć rezultaty swego działania, chce odnosić sukcesy. Potrzebne jest to im dla zdrowia psychicznego – równowagi psychicznej. Nie bez przyczyny w leczeniu nerwicy stosuje się śpiew, grę na instrumentach i ruch przy muzyce jako jeden z podstawowych elementów terapii” (Balińska 1984, s. 123). Muzyka, w klasach niższych, powinna stanowić antidotum na stresy wynikające z niemożliwości podołania zadaniom szkolnym. Ze względu na swoją atrakcyjność staje się czynnikiem motywującym dzieci do nauki, podczas gdy w innych przedmiotach motywem uczenia się jest otrzymanie pozytywnej oceny (por. Balińska 1984, s. 123–124).

Przygoda dziecka z muzyką rozpoczyna się poprzez różne formy aktywności muzycznej: śpiew, ruch przy muzyce, gra na instrumentach, tworzenie muzyki, słuchanie muzyki. Najbardziej lubianą formą jest śpiew. Doskonalenie tej formy zajęć kontynuowane jest w ramach chóru szkolnego. Śpiew w zespole ma wartości uspołeczniające. „Jednym z pierwszych kontaktów dziecka z muzyką jest jego własny śpiew, a najprostsza forma muzyczna – piosenka. Wykonywana własnym, żywym instrumentem, bliska ekspresji mowy, daje możliwość bezpośredniego przekazania bogatej skali emocji, jest naturalnym sposobem zbliżenia dziecka do muzyki. Zainteresowania dziecka łączą się zawsze z tekstem, z akcją. Piosenka, w której muzyka współdziała z tekstem, jest przez dzieci darzona zainteresowa-

niem, od niej często zaczyna się zauważanie wartości wyłącznie muzycznych” (Przychodzińska-Kaciczak 1984, s. 5).

Mówimy tutaj o dzieciach, które rozumieją tekst piosenki, dla których treść jest równie ważna jak forma. Dzięki korelacji między muzyką i tekstem możliwe jest wzajemne wzmacnianie obu elementów. „Śpiew rozwija mowę dziecka, pomaga w korekcie nieprawidłowej mowy. Uspokaja dzieci nadpobudliwe, uaktywnia dzieci apatyczne, stwarza atmosferę radości, służy do wyrażania przeżyć, zachęca do działania, budzi wrażliwość na piękno muzyki, wyrabia zamiłowanie do słuchania, przyzwyczaja do kulturalnego spędzania wolnego czasu” (Przychodzińska-Kaciczak 1984, s. 6). Formy muzykowania mogą być różne, od najprostszych: jednogłosowego śpiewu dziecięcego, przez śpiew chóralny aż do zespołów wokalnie-instrumentalnych.

Zabawy i ćwiczenia ruchowe przy muzyce wprowadzają wiele radości i odprężenia na lekcji. Ta forma zapewnia wszystkim dzieciom odnoszenie sukcesów. „Niezależnie od tych walorów jest ona podstawowym czynnikiem kształtującym poczucie rytmu i wrażliwości na poszczególne elementy muzyki oraz rozwijania procesów hamowania i pobudzania, orientacji w przestrzeni, koordynacji ruchów i wielu innych ważnych, ogólnych cech osobowości (por. Balińska 1984, s. 125).

Inną formą kontaktu dziecka z muzyką jest gra na instrumentach – podczas tej czynności dokonuje się wiele procesów: spostrzeganie wysokości, czasu trwania oraz natężenia dźwięku (te pojęcia nie występują nigdzie indziej), kojarzenie z położeniem jego na instrumencie i ewentualnie na pięciolinii, a następnie wykonywanie go zgodnie z powstałym wyobrażeniem. Powstałe przez kontakt z instrumentem wyobrażenia muzyczne rozwijają stopniowo korelację pomiędzy centrum sensorycznym a motorycznym tzn. pozwalają na zapamiętywanie i wykonywanie coraz to dłuższych i coraz bardziej skomplikowanych szeregów i układów dźwiękowych. W miarę rozwoju, coraz szybciej i w sposób coraz bardziej zorganizowany, wysyłane są sygnały z mózgu kierujące sprawnością techniczną, przy jednoczesnej kontroli słuchu. Wykonywanie tego wymaga maksymalnej koncentracji i podzielności uwagi oraz odwoływania się do pamięci słuchowej, motorycznej i wzrokowej.

Psychologiczne uwarunkowania edukacji muzycznej

Każde dziecko posiada w pewnym stopniu wrodzone uzdolnienia muzyczne oraz tzw. muzykalność. Według Kingi Lewandowskiej rozwój muzyczny „uwarunkowany jest w pewnym stopniu zespołem cech wrodzonych, które wyznaczają tempo rozwoju poszczególnych zdolności i ich granic. Należy jednak pamiętać

tać, że takie czynniki jak muzykalność najbliższego otoczenia, tradycje rodzinne, obecność instrumentu muzycznego w domu, a także zainteresowania i postawy wobec muzyki rodziców, nauczycieli i grona rówieśników, kształtują muzykalność dziecka. Te dwie grupy czynników wzajemnie się przeplatają i warunkują” (Lewandowska 1978, s. 6). Inna definicja mówi, że „uzdolnienie muzyczne obejmuje ogół właściwości niezbędnych do skutecznego zajmowania się muzyką (jej słuchania, tworzenia lub wykonywania)” (Manturzevska, Kotarska 1990, s. 62–63). Stefan Szuman uważa, że uzdolnienie muzyczne polega na „posiadaniu przez daną osobę zasadniczych możliwości, tj. organicznych warunków właściwego słuchania, wykonywania i tworzenia muzyki” (cyt. za: Manturzevska, Kotarska 1990, s. 68). Natomiast Maria Przychodzińska-Kaciczak uzdolnienia muzyczne definiuje jako zdolność emocjonalnego przeżywania muzyki, która połączona „jest z jednej strony ze specjalnie korzystnymi warunkami np. do śpiewu, gry na fortepianie, skrzypcach czy na innych instrumentach, z drugiej z określonymi cechami charakteru niezbędnymi do uprawiania muzyki” (Przychodzińska-Kaciczak 1974, s. 36).

Struktura uzdolnień muzycznych jest złożona, a rozwój uzdolnień postępuje w sposób zróżnicowany u poszczególnych dzieci. Rozważając wpływ muzyki na wychowanie dzieci, należy zwrócić uwagę na strukturę i rozwój uzdolnień muzycznych.

Struktura uzdolnień		
Uzdolnienia ogólne (inaczej zwane pozamuzycznymi)		Uzdolnienia muzyczne tzw. muzykalność
Pamięć		Słuch muzyczny
Uwaga		Poczucie tonalne
Wrażliwość		Muzyczne wyobrażenie słuchowe
Spostrzegawczość		Poczucie rytmu
Wyobraźnia		
Cechy:	Pilność	
	Systematyczność	
	Pracowitość	

Pamięć

Pamięć według Stefana Szumana kształtuje się „na tle podstawowych zdolności muzycznych, przede wszystkim na podstawie zdolności do wytwarzania wyobrażeń słuchowych. Pamięć jest muzyczna wtedy, gdy utwory i struktury muzyczne są tym głównym rodzajem przedmiotów, które pamięć przyswaja, trwale przechowuje i wiernie odtwarza” (cyt. za: Manturzevska, Kotarska 1990, s. 69).

Muzyczne zdolności pamięciowe według Jana Wierszyłowskiego „pełnią podstawową funkcję percepcyjną w odczuwaniu napięć i odprężeń muzycznych. Aby zmiany napięciowe w pełni odebrać, należy przeżywać w danym momencie przebieg muzyczny łączyć i wiązać z minionymi fragmentami utworu” (Wierszyłowski 1979, s. 162).

Mamy trzy rodzaje pamięci: pamięć mechaniczną, dzięki której zapamiętujemy wszystko, u małych dzieci na początku właśnie taka pamięć występuje; pamięć logiczną, kiedy zapamiętujemy na zasadzie rozumienia, uczenia się; pamięć zdolną do abstrahowania, to jest pamięć, która wybiega wprzód, bardzo dobrym przykładem jest np. kompozytor, gdyż jak się potocznie mówi – on ma pamięć zdolną do abstrahowania. Maria Manturzevska pisze, że w strukturze uzdolnienia muzycznego, to właśnie pamięć i wyobraźnia muzyczna, warunkują zapamiętywanie struktur muzycznych oraz zapamiętanie materiału muzycznego (Manturzevska, Kotarska 1990, s. 71).

Uwaga

Według Marii Przychodzińskiej-Kaciczak uwaga to „umiejętność koncentracji na przedmiocie zainteresowania w sposób, który umożliwia wnikliwe jego poznanie”. (Przychodzińska-Kaciczak 1974, s. 37–38). Stefan Szuman natomiast uważa, że „uwaga staje się istotnym czynnikiem uzdolnienia muzycznego, gdy jej koncentracja i zasięg służą ogarnięciu całej skomplikowanej i bogatej struktury utworu muzycznego. Wykonawcom pozwala ona na takie zorganizowanie wyobraźni i motoryki w czasie gry, aby w każdym jej momencie został odpowiednio przygotowany i wykonany odpowiedni ruch wydobywający z instrumentu właściwy dźwięk, jako element rozwijanej w danej chwili struktury muzycznej” (cyt.za: Manturzevska, Kotarska 1990, s. 69). Na temat uwagi u Jana Wierszyłowskiego czytamy, że „jest cechą procesów psychicznych związanych z działaniem. Jej znaczenie szczególnie jasno uwidacznia się w procesach zapamiętywania, uczenia się i odtwórczego działania” (Wierszyłowski 1979, s. 153–154).

Analizując zagadnienie uwagi, należy też nadmienić, że wyróżniamy dwa jej rodzaje: uwaga mimowolna, inaczej przypadkowa, rozproszona – dominuje ona u dzieci, z tego też powodu w młodszych klasach powinniśmy robić przerwy śródlekcyjne. Drugim rodzajem jest uwaga dowolna czyli ukierunkowana, skierowana na przedmiot zainteresowań. Wiąże się ona z zaciekawieniem i zainteresowaniem młodych ludzi.

Wrażliwość

Maria Przychodzińska-Kaciczak uważa, że wrażliwość emocjonalna to „podatność dziecka na bodźce przeciętne, wobec których inne dziecko pozostałoby obojętne lub mniej poruszone. Pod wpływem takich bodźców budzą się w dzieciach wrażliwych żywe reakcje uczuciowe” (Przychodzińska-Kaciczak 1974, s. 37). Stefan Szuman duże znaczenie w rozwoju i kształtowaniu się uzdolnień muzycznych przypisuje emocjonalnym cechom osobowości, czyli odczuwaniu i dogłębnym emocjonalnym przeżywaniu muzyki. Jego zdaniem jest to jeden z dominujących czynników uzdolnienia muzycznego (patrz: Manturzevska, Kotarska 1990, s. 69).

W *Psychologii muzyki* Jana Wierszyłowskiego na temat wrażliwości emocjonalnej czytamy, że może mieć ona „podłoże organiczne, będąc cechą psychiczną, wielorako uwarunkowaną innymi właściwościami osobowości. W uzdolnieniu muzycznym chodzi przede wszystkim o emocjonalność związaną z samą muzyką, tj. pewnymi formami dźwiękowymi” (Wierszyłowski 1979, s. 155). Można powiedzieć, że wrażliwość rozpatrywana w kontekście muzycznym jest to zaawężanie i specyficzne reagowanie na muzyczne piękno.

Spostrzegawczość

Słownik psychologiczny spostrzegawczość określa jako „sprawność spostrzegania, której wskaźnikiem jest ilość jednostek przedmiotowych wyodrębnionych z danego zbioru jednostek w określonym czasie” (Szewczuk 1985, s. 276). W tym kontekście spostrzegawczość możemy rozumieć jako umiejętność wyodrębnienia ze zbiorowiska dźwięków muzycznych jego elementów składowych.

Wyobrażenia

Wyobraźnię Stefan Szuman dzieli na wyobraźnię muzyczną elementarną i wyobraźnię wyższego rzędu. Wyobraźnia wyższego rzędu „różni się od elementarnej tym, że jej treścią nie są proste melodie, lecz skomplikowane utwory, arcydzieła muzyczne” (cyt. za: Manturzevska, Kotarska 1990, s. 69). Maria Przychodzińska-Kaciczak uważa, że pamięć i wyobrażenia „umożliwiają zatrzymywanie i odtwarzanie spostrzeżeń oraz tworzenie nowych pomysłów” (Przychodzińska-Kaciczak 1974, s. 38).

O wyobraźni mówi się, że jest to istotny czynnik muzyki, wyobrażeń muzycznych wyższego rzędu, który różni się od podstawowej, tym że tworzy się wyobrażenia twórcza. U podstaw leży wyobrażenia wzrokowa np. bujna wyobrażenia w tworzeniu muzyki. Zawsze pamiętać należy, że w parze z wyobraźnią idzie inteligencja czyli umysłowość (prawdziwy artysta musi być inteligentny).

Na uzdolnienia muzyczne mają wpływ uzdolnienia ogólne np. na pamięć muzyczną – pamięć ogólna, która może być pamięcią wzrokową (widzimy i zapamiętujemy nuty, klawiaturę) oraz kinetyczną, ruchową (grając same palce idą dalej, zapamiętują ciąg układów).

Omawiając uzdolnienia muzyczne należałoby wyjaśnić termin **muzykalność**. Maria Przychodzińska-Kaciczak twierdzi, że jest to naczelne, podstawowe uzdolnienie muzyczne, to zdolność emocjonalnego przeżywania muzyki (Przychodzińska-Kaciczak 1974, s. 36).

Stefan Szuman rozróżnia dwa stopnie muzykalności: 1. podstawową, niższą muzykalność – która gwarantuje odbiór prostych nieskomplikowanych melodii (struktur muzycznych), warunkuje je: słuch muzyczny, poczucie rytmu, zdolność do wyobrażeń muzycznych. Uważa on że wszelkie reagowanie na muzykę musi przejść stopień elementarny.

2. wtórną, wyższą muzykalność – tj. zdolność do odbioru arcydzieł muzycznych, ich właściwego słuchania, wykonywania i tworzenia (patrz: Manturzevska, Kotarska 1990, s. 68).

Muzykalność bywa rozpatrywana jako samoistna właściwość, ale i też w związku z tym że ściśle warunkują ją inne zdolności muzyczne, takie jak słuch muzyczny, poczucie tonalne, wyobrażenia muzyczna czy poczucie rytmu bywa traktowana jako zbiorcza cecha uzdolnienia muzycznego, jego synonim.

Słuch muzyczny

Omawiając strukturę uzdolnień muzycznych nie można pominąć słuchu muzycznego. Jest to „zdolność spostrzegania i rozpoznawania melodii. Gdy mówimy – melodii – mamy na myśli nie szereg jakkolwiek, przypadkowo zestawionych dźwięków różnej wysokości, lecz dźwięków ułożonych w pewną całość muzyczną, która pozwala objąć się pamięcią i wywołuje estetyczne przeżycia” (Przychodzińska-Kaciczak 1974, s. 44–45).

Według Jana Wierszyłowskiego słuch muzyczny to „zdolności wielorakie, [które] funkcjonują w powiązaniu z innymi właściwościami osobowości ujawniając swą specyfikę w wykonywaniu szczegółowych zadań słuchowych. Za pomocą słuchu określamy m. in. wysokość dźwięku, głośność, barwę – wtórnie rozciągłość czy objętość, czas trwania dźwięków, stosunki czasowe dźwięków, jasność współbrzmień, konstrukcję dźwiękową (formę), wyraz muzyczny następstw dźwiękowych (od najprostszych do skomplikowanych ukształtowań muzycznych)” (Wierszyłowski 1979, s. 157).

W książce Marii Manturzevskiej i Haliny Kotarskiej możemy przeczytać, że słuch muzyczny to „z jednej strony sensoryczna zdolność do przekładania bodź-

ców akustycznych na wrażenia, z drugiej – co dla muzyki ma kluczowe znaczenie – słuch muzyczny to zdolność do kategoryzowania tych wrażeń, przypisywania im sensu, dostrzegania zależności między poszczególnymi kategoriami, analizowania jakości złożonych, wyczuwania przebiegów zgodnych z określoną kulturą (stylem). Szczególne miejsce zajmuje tu tak zwany słuch wewnętrzny, czyli zdolność do posługiwania się słuchowymi wyobrażeniami, do bezgłośnego słyszenia muzyki” (Manturzevska, Kotarska 1990, s.74).

Jeżeli mówimy o słuchu muzycznym, to rozróżniamy dwie kategorie słuchu: „słuch absolutny”, zwany inaczej wrodzonym (człowiek rodzi się z tym słuchem, jest to tzw. dar Boży. Ten słuch jest najbardziej potrzebny instrumentalistom) oraz „słuch względny”, inaczej zwany relatywnym. Jest on oparty o słuch wysokościowy, który polega na umiejętności określenia stosunku między odległościami (interwałami), oparty jest też o barwę i poczucie tonalne. Większość ludzi posiada słuch względny.

Analizując te dwie kategorie słuchu można je podzielić na następujące rodzaje:

- słuch rytmiczny – zdolność do rozpoznawania melodii po rytmie, poznanie po rytmie podstawowych tańców, zdolność do ujmowania rytmu w struktury rytmiczne;
- słuch melodyczny – zdolność do ujmowania logicznego następstwa dźwięku, zdolność do ujmowania melodii w struktury melodyczne;
- słuch dynamiczny – reakcja na siłę dźwięku;
- słuch agogiczny – dotyczy tempa, rozróżnianie tempa: zwolnienia, przyspieszenia, umiejętność wysłyszenia różnic tempa, w tym tempa rubato;
- słuch tembrowy (barwa dźwięku) – reakcja na barwę dźwięku. Barwa dźwięku zależy od tzw. alikwotów czyli tonów prostych, które z kolei zależą od materiału, z którego zbudowany jest instrument. Nakładające się alikwoty tworzą barwę danego dźwięku;
- słuch harmoniczny – najpóźniej wykształcający się słuch, bo około 17 roku życia. Jest to słuch analityczno-syntetyczny, czyli umiejętność słyszenia akordów i ich składników i umiejętność ich powtórzenia głosem (por. Lasocki, Powroźniak 1970, s. 76–80).

Wszystkie elementy uzdolnienia muzycznego w tym słuchu muzycznego mają wpływ na muzykalność. Jeżeli któryś z nich jest źle lub słabo rozwinięty, to utrudnia to właściwe reakcje emocjonalne na muzykę. Można je poprzez odpowiednie oddziaływanie dydaktyczne rozwijać, przy czym stopień rozwoju będzie zróżnicowany.

Cechą słuchu muzycznego jest zdolność do muzycznych wyobrażeń, która pozwala „na dowolne operowanie wyobrażoną postacią melodii bez jej zaśpie-

wania lub zagrania, tak jak w milczeniu operuje się myślą bez jej wypowiedziania. Ta zdolność pozwala na odtwarzanie fragmentów i całości melodii głosem lub na instrumencie” (Przychodzińska-Kaciczak 1974, s. 45).

Poczucie tonalne

Słuch muzyczny łączy się również z poczuciem tonalnym, który ułatwia odczuwanie zależności między poszczególnymi dźwiękami oraz fragmentami melodii. Według Tiepłowa – rdzeń muzykalności stanowią trzy podstawowe zdolności muzyczne: poczucie tonalne; zdolność do wyobrażeń słuchowych; poczucie rytmu muzycznego. Poczucie tonalne według Borysa Tiepłowa to „zdolność do emocjonalnego odróżniania tonalnych funkcji dźwięków melodii” (cyt. za: Kołodziejski, 2011, s. 80). Poczucie tonalne to kolejny element, który łączy się bardzo ściśle ze słuchem muzycznym. Maria Przychodzińska-Kaciczak poczucie tonalne określa jako „nieświadomą często umiejętność odczuwania zależności między poszczególnymi dźwiękami i fragmentami melodii, a tkwiącym jakby w wyobraźni jednym dźwiękiem centralnym zwanym toniką [...]. Poczucie tonalne wiąże się nierozzerwalnie ze wspomnianym emocjonalnym reagowaniem na muzykę” (Przychodzińska-Kaciczak, 1974, s. 45).

Zapoznając się z książką Zofii Burowskiej można dowiedzieć się, że poczucie tonalne łączące się ze słuchem wysokościowym i melodycznym jest „zdolnością nieodzowną, a zarazem wystarczającą dla percepcji, odtwarzania i tworzenia muzyki, w której czynnik melodyczny został zniwelowany przez rozbijanie ciągłości linii melodycznej, w której nastąpiła zmiana zasad porządku tonalnego, w której współdziałają dźwięki ustalonej i nieustalonej wysokości” (Burowska 1980, s. 17).

Poczucie tonalne rozwijamy poprzez śpiewanie piosenek na lekcjach ze zwróceniem uwagi na zakończenie, które w piosenkach dziecięcych prawie zawsze kończy się na tonice.

Słuch względny jest oparty na poczuciu tonalnym. Wszystkie pieśni dziecięce, młodzieżowe są tworzone w określonej tonacji.

Muzyczne wyobrażenia słuchowe

Muzyczne wyobrażenia słuchowe to po prostu słuch wewnętrzny, czyli zdolność do zaśpiewania melodii w myśli. Jeśli w myśli zaśpiewam to zaśpiewam również głosem. Jeżeli ktoś nie ma tego poczucia, to nie zaśpiewa, chociaż ma słuch. Brak tego słuchu wewnętrznego może być jedną z przyczyn wadliwego śpiewania. Doskonałym przykładem wykorzystania słuchu wewnętrznego jest czytanie nut a vista. Maria Przychodzińska w książce *Dziecko i muzyka*, podała ciekawy przykład uczennicy, która u wszystkich słyszała błędy a sama nie potrafiła poprawnie zaśpiewać. Muzyczne wyobrażenia słuchowe pozwalają na „dowolne

operowanie wyobrażoną postacią melodii bez jej zaśpiewania lub zagrania, tak jak w milczeniu operuje się myślą bez jej wypowiedzienia. Ta zdolność pozwala na odtwarzanie fragmentów i całości melodii głosem lub na instrumencie. Jest ona zatem zdolnością ważną i niezbędną u dziecka, które chciałoby w jakiegokolwiek postaci uprawiać muzykę” (Przychodzińska-Kaciczak, 1974, s. 45–46).

Poczucie rytmu

Borys Tiepłow definiuje poczucie rytmu muzycznego jako „zdolność do czynnego (ruchowego) przeżywania muzyki, do odczuwania emocjonalnego wyrazu rytmu muzycznego i do dokładnego odtwarzania emocjonalnego wyrazu rytmu muzycznego” (cyt. za: Kołodziejcki, 2011, s. 80–81). Do podstawowych zdolności muzycznych należy poczucie rytmu. Maria Przychodzińska-Kaciczak pisze, że poczucie rytmu jest „umiejętnością spostrzegania, pamiętania, odtwarzania i tworzenia stosunków czasowych w muzyce. Przeżycie rytmu muzycznego wiąże się zawsze ze szczególną aktywnością, ze swoistym wrażeniem czynności, mianowicie powstaje ono w ścisłym związku z ruchami, a często w procesie słuchania muzyki przeradza się w ruch” (Przychodzińska-Kaciczak 1974, s. 49). „Poczucie rytmu jest niejako genetycznie przypisane człowiekowi i znacznie wyprzedza rozwój innej podstawowej zdolności muzycznej, jak słuch muzyczny i związane z nim poczucie tonalności. Rytm muzyki wyznacza rytm działań” (Górniok-Naglik 2000, s. 60).

W publikacji Marii Manturzewskiej i Haliny Kotarskiej poczucie rytmu określone jest nie tylko jako „synchronizowanie ruchów z muzyką i wycucie tempa, lecz również precyzja w spostrzeganiu, różnicowaniu i reprodukowaniu struktur rytmicznych oraz odczuwanie i nadawanie szczególnego charakteru ekspresyjnego tym strukturom” (Manturzevska, Kotarska 1990, s. 74). Jan Wierszyłowski uważa, że poczucie rytmu muzycznego to „zdolność do czynnego (ruchowego) przeżywania muzyki, do odczuwania emocjonalnego wyrazu rytmu muzycznego i do dokładnego odtwarzania tego ostatniego” (Wierszyłowski 1979, s. 131).

Trzeba wspomnieć, że najwcześniej rozwija się poczucie rytmu, bowiem już dziecko paromiesięczne reaguje na rytm. Rytm kształtuje nasze życie, człowiek podlega prawu rytmu występującemu w naturze, np. rytmicznie bije nasze serce, rytmicznie chodzimy, rytm wyznacza pory roku, pory dnia i nocy, rytmicznie pracują maszyny, spadają krople deszczu, szumi wiatru, wszystko co nas otacza dzieje się w jakimś rytmie.

Postulaty, wnioski, konkluzje

Należy pamiętać, że w każdym okresie życia dziecka, możemy pomagać mu w kontaktowaniu się z muzyką. „Osiągnięcia dziecka w zakresie muzyki często są bagatelizowane, a chęć kontaktu z muzyką traktowana jako marnowanie czasu, który można spożytkować na odrabianiu lekcji [...] Zakorzenił się w naszym społeczeństwie fatalny w skutkach zwyczaj słuchania bez przerwy radia lub płyty CD. Muzyka jest, ale się jej nie słucha. Oddziałuje na nas mimo naszej woli. Muzyka staje się tłem codziennych zajęć, jest stale, ale przestaje być zauważana. [...] Wraz z rozwojem sfery doznań związanej z percepcją muzyki będą rozwijały się zainteresowania nią (Balińska 1984, s. 127–129).

Rodzice, jak i nauczyciele powinni:

1. Wykorzystać każdą okazję do organizowania kontaktu dziecka z muzyką.
2. Zainteresować się i stymulować formy ekspresji muzycznej dziecka takie jak śpiew, taniec czy gra na instrumentach.
3. Śpiewać, grać i tańczyć razem z dzieckiem.
4. Przybliżać dziecku świat dźwięków poprzez różnego rodzaju poszukiwania i eksperymenty.
5. Służyć dziecku pomocą i radą oraz być przewodnikiem po krainie muzyki.
6. Stawiać przed dzieckiem różnorodne zadania, dzięki którym rozwinię się jego wyobraźnia muzyczna.
7. Uczestniczyć zawsze w działaniach muzycznych dziecka.
8. Dbać, by dziecko wyrosło na świadomego odbiorcę muzyki i aby było wrażliwe na świat dźwięków (por. Woronowicz, [html](#)).

Na temat roli i znaczenia muzyki w życiu człowieka znajdziemy bardzo wiele interesujących wypowiedzi znanych „osób”, pisarzy, malarzy, muzyków.

Maria Dąbrowska stwierdziła, że „muzyka jest najbardziej rodzimym powietrzem człowieka, jest jego ojczyzną, przez nią przemawia zaiste Ten, kto nas stworzył”.

Stefan Żeromski, miał się wyrazić – „Muzyka – za małe słowo na oznaczenie tego, co określa. Muzyka – to wszystko” [...] „Muzyka to: ... najlepsza towarzyszka i opiekunka nasza. Bez niej myśl nie miałaby skrzydeł. Ona prostuje drogi mylne i wyprowadza z bagien” (cyt. za: Skarbowski 1981, s. 59, 75).

Stanisław Przybyszewski – w liście do córki Iwy Bennet w Lugano pisał: „Jestem szczęśliwy, że zaczynasz się poważnie interesować muzyką, zawsze było mym chorobliwym marzeniem zostać wielkim muzykiem” (cyt. za: Skarbowski 1981, s. 91).

Janusz Korczak – pisał „Dzięki teorii wiem, dzięki praktyce czuję” (cyt. za: Konaszewicz 1998, s. 72).

Konstanty Ildefons Gałczyński – pisał iż, „Garniemy się do muzyki. Muzyka to jest nasz festyn” (cyt. za: Skarbowski 1981, s. 115).

Marcel Proust zastanawiał się „Czy muzyka nie jest jedynym przykładem tego, czym mogłoby być porozumienie dusz, gdyby nie było wynalazku mowy, formacji słów, analizy. Muzyka jest niejako nie wykorzystaną możliwością; ludzkość weszła na inne drogi – języka mówionego i pisanego”

Edgar Szyller – jego refleksja kompozytorska była następująca: „Cóż za zadziwiająca towarzysząca naszym dniom na ziemi, wierna, nieodstępna i zawsze taka piękna – muzyka” (cyt. za: Skarbowski 1981, s. 154).

Jarosław Iwaszkiewicz pisał – „Muzyka jest dla mnie najważniejszą ze sztuk. Nie żałuję, że nie zostałem muzykiem. Nie czułbym się godnym być kompozytorem, być dyrygentem, być interpretatorem wielkiej sztuki”. Niemal wzruszające jest jego wyznanie, które mówi „A dodam jeszcze, że w tym życiu, które uważam za szczęśliwe, miałem wierną i oddaną przyjaciółkę, która mi towarzyszyła od wczesnego dzieciństwa, aż po dzień dzisiejszy. Tą przyjaciółką, towarzyszką podróży, była muzyka. Jej zawdzięczam tyle samo szczęśliwych chwil, co poezji, a może nawet więcej” (cyt. za: Skarbowski 1981, s. 226, 252).

Claude Debussy – w pismach estetycznych i artykułach pisał: „Muzyka jest matematyką tajemną, której elementy sięgają nieskończoności. [...] Nie ma nic bardziej muzycznego jak zachód słońca. Dla tego, kto umie patrzeć ze wzruszeniem, jest to najpiękniejsza lekcja rozwijania utworu, jaką zawiera ta księga nie dość często przeglądana przez muzyków; myślę o naturze” (cyt. za: Skarbowski 1981, s. 270).

Victor Hugo – stwierdził, że „Muzyka wyraża to, czego nie da się wysłować, ale nie można przemilczeć” (cyt. za: Jankowska 2004, s. 238).

Jan Proszak – autor historycznego śpiewnika dla młodzieży we wstępie napisał: „Pieśń – przyjaciel i niezawodny sprzymierzeniec człowieka i narodu w jego dniach zarówno dramatycznych i tragicznych jak i radosnych, pieśń – przejaw uniwersalnej idei braterstwa ludzi – oto co stanowi o jej wyjątkowym znaczeniu w hierarchii ogólnonarodowych i ogólnoludzkich wartości wychowawczo-estetycznych” (Proszak 1979, s. 8).

Eugène Delacroix – „Muzyka wiąże ze sobą w całość dźwięki i uczucia; ona układa je w kształty; ona zestraja w jedną całość owe brzmiące postacie muzyczne, owe uczucia oraz jakieś niewyraźne słowami życie, istniejące u ich podstaw” (cyt. za: Szuman, 1969, s. 370).

Podsumowując należy zauważyć, że muzyka trwa przez wieki w zmiennych kształtach charakterystycznych dla różnych stylów i epok. Przyciąga swoim pięknem, zachwyca, wzrusza. Kolejne pokolenia odnajdują w niej fascynację. W czasach współczesnych znacznie wzrosła dostępność do muzyki dla każdego. Techniczne możliwości oraz rozwój środków masowego przekazu spowodowały, że znajduje się w zasięgu ręki. Jedynym niezbędnym w tym zakresie warunkiem jest posiadanie potrzeby kontaktu z tą wspaniałą dziedziną sztuki, a z tym właśnie nie jest dzisiaj najlepiej.

W książce pt: *O dobrym wychowaniu i kształceniu* czytamy: „Nie może dobrze kształtować ludzi człowiek, który sam jest na tyle nieukształtowany, na tyle prymitywny w sensie ludzkim, na tyle daleki od Dobra w sobie, że brak mu cechy podstawowej: życzliwości. Zwłaszcza w stosunku do dzieci i młodzieży. Bez życzliwości – tej prawdziwej, głębokiej, nie deklaratywnej, demonstrowanej głównie na zewnątrz – nie można znaleźć kontaktu z innym człowiekiem, szczególnie tak wrażliwym i bystrym jak dziecko. Nie można dojrzeć w nim Dobra, skoro samemu odcięto się od niego. W jaki sposób, nie dostrzegając Dobra, można je rozwijać?” (Rudniański 1985, s.20). Takim katalizatorem dobrego kontaktu z dzieckiem może być muzyka. To ona łagodzi nie tylko obyczaje, ale wprowadzając dobry nastrój, polaryzuje zachowanie w grupie.

„Istnieją pewne dowody potwierdzające związek uzdolnienia muzycznego z innymi zdolnościami artystycznymi oraz zdolnościami matematyczno-przestrzennymi, nie są one jednak całkiem jednoznaczne”. Wynika to z tego, że trudno jest udowodnić związek przyczynowo-skutkowy między poszczególnymi elementami, trudno określić co jest przyczyną a co skutkiem. „Czynniki osobowościowe i motywacyjne są determinantami określającymi, w jakim stopniu talent będzie wykorzystywany przy założeniu stałego poziomu inteligencji” (Shuter-Dyson, Gabriel 1986, s. 103). Czasami talent poparty chęciami i wewnętrzną motywacją nie wystarcza aby odnosić sukces, również ten na polu muzycznym.

Bez wsparcia najbliższych, bez akceptacji środowiska jest to niemożliwe a przynajmniej bardzo utrudnione. „Siła i otwartość dziecka ma swoje źródło w sile i otwartości osób, które się dzieckiem opiekują i którym ono ufa”, twierdzi Gerard Huther (cyt. za: Żylińska 2013, s. 127). Jest tu pole do popisu dla nauczycieli. Nie zawsze rodzice i opiekunowie dziecka mają odpowiednie przygotowanie merytoryczne, aby określić czy dziecko posiada autentyczny talent. Nauczyciel z racji przygotowania zawodowego posiada odpowiednie kompetencje. Jego działanie nie powinno ograniczać się do wyszukiwania tych najzdolniejszych najlepszych, tych najlepiej rokujących. Dobry nauczyciel nie odbiera szansy nikomu, potrafi wymagać od każdego adekwatnie do jego możliwości.

Dzięki temu dziecko potrafi zauważyć robione przez siebie postępy i cieszyć się nimi. Z czasem to zadowolenie może przerodzić się w zainteresowanie, a stąd już mały krok do pasji. „Celem dobrej szkoły powinno być rozwijanie potencjału, jaki przynoszą ze sobą dzieci. Ich różnorodne talenty to nasze bogactwo narodowe. Pomyślność każdego kraju zależy od tego, jak ten potencjał wykorzysta” (Żylińska 2013, s. 281).

Bibliografia

- Balińska H. (red., 1984), *Moje dziecko – dobry uczeń*, WSiP, Warszawa.
- Burowska Z. (1980), *Stuchanie i tworzenie muzyki w szkole*, Warszawa, WSiP.
- Dryden G., Vos, J. (2003), *Rewolucja w uczeniu*, Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Shuter-Dyson R., Gabriel C. (1986), *Psychologia uzdolnienia muzycznego*, Warszawa, WSiP.
- Górniok-Naglik A. (2000), *Muzyka a rozwój małego dziecka*, [w:] Dymara B. (red.), *Dziecko w świecie muzyki*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Hurlok S. H. (1985), *Rozwój dziecka*, Warszawa, PWN.
- Jankowska K. (2004), *Muzyka jako forma wspierania socjalizacji u dzieci w wieku szkolnym*, [w:] M. Knapik, W. A. Sacher (red.), *Sztuka w edukacji i terapii*, Kraków, Impuls.
- Kołodziejski M. (2011), *Koncepcja Edwina E. Gordona w powszechnej edukacji muzycznej*, Płock, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.
- Konaszkiewicz Z. (1987), *Funkcje wychowawcze dziecięcych i młodzieżowych zespołów muzycznych*, Warszawa, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury.
- Konaszkiewicz Z. (red., 1998), *Muzyk jako pedagog. Odpowiedzialność pedagoga – muzyka*, Warszawa Wydawnictwo AM im. Fr. Chopina.
- Kruszewski K. (2005), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Podręcznik akademicki*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lewandowska K. (1978), *Rozwój zdolności muzycznych u dzieci w wieku szkolnym*, Warszawa, WSiP.
- Manturzevska M., Kotarska H. (1990), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, Warszawa, WSiP.
- Pituła B. (2010), *Stale cechy osobowości nauczyciela determinantami jakości jego pracy zawodowej*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku, poz. 356, Podstawa programowa IV–VIII muzyka.
- Prosnak J. (1979), *Siedem wieków pieśni polskiej*, Warszawa, WSiP.
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z. (1998), *Psychologia wychowawcza*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Przychodzińska-Kaciczak M. (1969), *Muzyka i wychowanie*, Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Przychodzińska-Kaciczak M. (1974), *Dziecko i muzyka*, Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Przychodzińska-Kaciczak M. (1984), *Zrozumieć muzykę*, Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Rudniański J. (1985), *O dobrym wychowaniu i kształceniu*, Warszawa, WSiP.
- Skarbowski J. (1981), *Literatura – muzyka. Zbliżenia i dialogi*, Warszawa, Czytelnik.
- Szewczuk W. (red., 1985), *Słownik psychologiczny*, Warszawa, Wiedza Powszechna.

- Szuman S. (1956), *Aktywność własna jako czynnik rozwoju w okresie 7–14 lat*, „Nowa Szkoła”, nr 6.
- Szuman S. (1969), *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa, PZWS.
- Szatan E. (2004), *O potrzebie realizacji interpretacji ruchowo-przestrzennych przez dzieci w młodszym wieku szkolnym*, [w:] M. Knapik, W. A. Sacher (red.), *Sztuka w edukacji i terapii*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tieplów B. (1952), *Psychologia zdolności muzycznych*, Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Trempała E. (1984), *Funkcjonowanie edukacji równoległej w polskim systemie oświaty i wychowania (relacje z badań zespołowych)*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy”. „Studia Pedagogiczne”, z. 24.
- Walkowiak T., Jarocka-Piesik J. (2016), *Kompetencje, kwalifikacje i osobowość nauczyciela*, [w:] M. Kołodziejski (red.), *Transgresje w edukacji. Twórczy nauczyciel i rodzic w procesie (nie) twórczej edukacji formalnej i nieformalnej*, Tom I, Pułtusk, Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztor, Wydział Pedagogiczny.
- Weiner A. (2007), *Test muzycznych umiejętności percepcyjnych. Podręcznik*, Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Wierszyłowski J. (1979), *Psychologia muzyki*, Warszawa, PWN.
- Woronowicz J., *Dziecko w świecie muzyki*, <http://www.sp34.bialystok.pl/dla-rodzicow/dziecko-w-swiecie-muzyki.html> [dostęp 26.04.2018].
- Żylińska M. (2013), *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Abstrakt

Muzyka jest językiem uniwersalnym, rozpoznawalnym na całym świecie. Aby go rozumieć i biegle się nim posługiwać należy się go nauczyć. Naukę muzyki powinniśmy rozpocząć jak najwcześniej a następnie jak najczęściej z nią obcować. Zajęcia muzyczne w szkole stanowią wyrównanie szans dla dzieci i młodzieży dostępu do kultury muzycznej. Poprzez kontakt z muzyką rozwijają się u dziecka dodatnie cechy charakteru, zdolności poznawcze, a cała osobowość kształtowana jest harmonijnie i wielostronnie. Najprostszą (z logistycznego punktu widzenia) i najczęściej wykorzystywaną na zajęciach muzycznych formą muzykowania jest śpiew.

Słowa kluczowe: muzyka, śpiew, osobowość, struktura uzdolnień, kultura, muzykowanie, dźwięki, zajęcia muzyczne, program nauczania, szkoła.

Place of music in children's and teenagers' education and upbringing

Abstract

Music is a universal language which is recognisable all over the world. In order to understand it and be fluent at it we need to learn it. Musical education should start very early and then we should be exposed to it the more the better.

Musical education at school provide equal chances for children and teenagers to get knowledge about music. Through the contact with music children develop positive features of character, cognitive skills, and the whole personality is shaped harmoniously and multilaterally. The simplest (from the logistic point of view) and most commonly used form of musical education is singing.

Keywords: music, singing, personality, structure of skills, culture, music-making, sounds, music classes, syllabus, school.

Paweł Urban

Doktorant Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego

XVIII-wieczny rękopis *Requiem in Es* Fieberta ze zbiorów kościół św. Mikołaja w Bielsku-Białej

Wprowadzenie

Pośród rozmaitych dawnych manuskryptów muzycznych, inwentarzy zawierających spisy utworów pojawiają się często nazwiska kompozytorów, których do dziś nie udało się muzykologom zidentyfikować. Do takich nieznanych kompozytorów należy twórca o nazwisku Fieber, którego jedyna kompozycja – *Requiem Es-dur* – zachowała się w dawnych muzykaliach kościoła św. Mikołaja w Bielsku-Białej. Mógł to być muzyk bielski, prawdopodobnie z drugiej połowy XVIII stulecia, a rękopiśmienny przekaz *Requiem Es-dur* – niedatowany – pochodzi najpewniej z końca XVIII stulecia, również mając proveniencję lokalną, czyli bielską (Jasińska 1998, s. 22). Odkrywanie takich kompozytorów, ich dzieł, wnosi cenną wiedzę o dawnej twórczości i kulturze muzycznej. W ten sposób bowiem odsłania się realnie funkcjonującą sztukę, która nie ma nic wspólnego z dziełami wielkich mistrzów, jak Mozart czy Haydn, a przecież żyjącą i obecną w środowiskach lokalnych (Jasińska 1998, s. 23).

***Requiem* jako forma muzyczna**

Dokonując analizy *Requiem* Fieberta należy w pierwszej kolejności określić, czym właściwie jest ten typ utworu. *Requiem*, zwane tak od pierwszych słów introitu z *officium defunctorum* jest mszą żałobną (łac. *missa pro defunctis*), którą śpiewa się w trakcie uroczystości żałobnych lub w Dzień Zaduszny (Miłkowska 2008, s. 15).

Wczesne źródła żałobnej mszy chorałowej wywodzą się z X wieku. Jej repertuar wzrastał w sposób dynamiczny do XIV stulecia, obejmując introity, graduały, *tractus*, ofertoria oraz komunie, dokumentując zarówno tradycję rzymską, jak i ambrożyjską. W ówczesnym czasie *requiem* było bardzo zróżnicowane ze względu na istniejące tradycje lokalne i funkcjonowanie wielu liturgicznych formularzy mszy za zmarłych. Niemalże znaczenie miały także realia uroczystości żałobnych osobistości, dla których były komponowane wielogłosowe *requiem* (władcy, hierarchowie kościelni, wybitni świeccy itd.). Do Soboru Trydenckiego (1545–1563) struktura muzyczna wielogłosowej mszy żałobnej nie była jednolita. Równolegle istniały dwie tradycje: ogólnoeuropejska oraz rzymska. W pierwszej z nich cykl mszalny składał się z ośmiu części: *introitus*, *Kyrie*, *graduale*, *tractus*, *offertorium*, *Sanctus*, *Agnus Dei*, *communio*. Niekiedy jednak pomijany był *tractus*. Z kolei w rzymskiej tradycji struktura cyklu obejmowała dziewięć części. Po śpiewie *tractus* pojawia się w nim sekwencja *Dies irae*. Co więcej, odmienne są w nim również teksty graduale oraz *tractus*. Po Soborze Trydenckim tylko ta struktura *requiem* została liturgicznie usankcjonowana, została zamieszczona w mszale rzymskim z 1570 roku i obowiązywała aż do Soboru Watykańskiego II (Dąbek 2012, k. 1–11).

Trzeba podkreślić, że choć w prawie kościelnym struktura muzyczna mszy żałobnej została usankcjonowana, to jednak twórcy nie zawsze się do niej stosowali. W opracowaniu muzycznym *missa pro defunctis* pojawiały się niekiedy również responsorium *Libera me* oraz antyfona *In paradisum* (Miłkowska 2008, s. 17). Ponadto wciąż komponowane były utwory w tradycji ogólnoeuropejskiej. Natomiast cykle kompozycyjne w każdej tradycji zawierały pewne odstępstwa tekstowe (Miłkowska 2008, s. 18).

Proweniencja źródła

Rękopis zawierający *Requiem in Es* Fieberta pochodzi ze zbiorów św. Mikołaja w Bielsku-Białej, obejmujących około pół tysiąca rękopisów oraz starodruków z lat ok. 1800–1945 (Jasińska 1998, s. 71). Manuskrypt jest niedatowany, po-

chodzi najprawdopodobniej z drugiej połowy XVIII wieku. Jest jedynym przekazem rękopiśmiennym, na którym widnieje sygnatura kompozytora o nazwisku Fieber, niewzmiankowany jest on w żadnym innym źródle czy publikacji. Jest to przesłanka do przypuszczenia, że mógł to być kompozytor lokalny, bielski. Pierwszym właścicielem manuskryptu był Jos Joa Schrott, bielszczanin, skryp-tor, właściciel wielu muzykaliów, być może też muzyk (Jasińska 1998, s. 75–76). Proweniencję więc źródła należy określić jako bielską, z dużym prawdopodobo-bieństwem też można przyjąć, że i jego muzyczna zawartość jest dziełem kom-pozytorów bielskich. W późniejszym czasie manuskrypt należał do *Katholischer Kirchenmusik-Verein in Bielitz* (dane pieczętki tego stowarzyszenia, na karcie ty-tułowej i głosach), działającego przy bielskiej świątyni od końca XIX wieku do lat czterdziestych XX stulecia (Jasińska 1998, s. 133–186).

Opis rękopisu

Rękopis otwiera karta tytułowa w następującym brzmieniu:

Requiem in Eb. | a | Canto Alto |
Tenore tacet Basso | Violinis duobus |
Corni busdupbus | con | Organo |
Authore Fieber | Jos Joa Schrott.

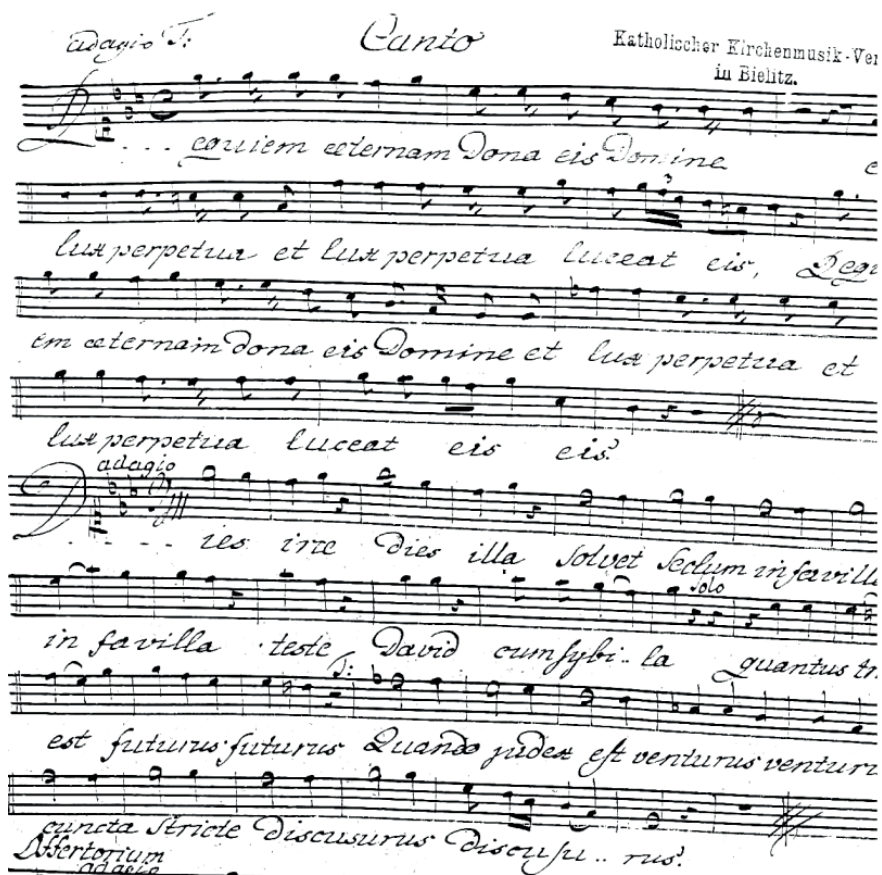
Manuskrypt posiada format stojący o wymiarach 32 x 21cm (rys. 1). Zawie-ra 22 kart głosowych (niepaginowanych) oraz wyżej cytowana kartę tytułową. Dawne sygnatury zapisane na karcie tytułowej (P:231 iMpp 69) odnoszą się do porządku przyjętego przez dawnych archiwariuszy działających przy bielskim kościele farnym.

Objętość rękopisu jest niewielka. Partia *Canto* wypełnia 3 strony, partia *Alto* – 3, partia *Basso* – 3, *Violino I* – 3, *Violino II* – 3, *Corno I* – 2, *Corno II* – 2 i *Organo* – 3. Na stronach wypełnionych w całości znajduje się ok. 12–13 pięciolinii.

Rękopis jest zachowany w bardzo dobrym stanie, nie ma zniszczeń, ubytków ani brakujących kart. Znikoma jest też liczba poprawek i skreśleń (np. przy *Bene-dictus*), co świadczyłoby o rzadkim (jeśli w ogóle) użytkowaniu źródła.

Utwór zapisany jest notacją współczesną. W sporządzonej przeze mnie par-tyturze klucz sopranowy *C* partii *Canto* oraz partii *Alto* został zmieniony na klucz wiolinowy, pozostałe (klucze wiolinowe dla partii *Violino Primo* i *Violino Sekundo*, *Corno Prima* i *Corno Sekundo*, a także klucze basowe *Basso* i *Organo*) zostały zachowane. Warstwa oznaczeń agogicznych, dynamicznych i artykula-cyjnych jest oszczędna, zwłaszcza dotyczy to tych ostatnich. Skryp-tor wielokrot-nie posługuje się skrótami: *allo* lub *alleg* (*allegro*), *and* (*andante*), *mod* (*mode-*

rato), czy – ogólnie przyjętymi – *p*, *pia* (*piano*), *pp* (*pianissimo*), *f* lub *for* (*forte*), a także abrewiaturami na oznaczenie wielokrotnych repetycji dźwięków (np. zamiast repetycji szesnastek, jedną nutę dwukrotnie przekreślono). Ponadto występują oznaczenia fermat, obsady *solo* (*S*) czy *tutti* (*T*). Tekst słowny podpisany jest pod nutami wprowadzając w sposób dość czytelny, ale w większości bez rozbięcia na sylaby; pisownia niektórych wyrazów odbiega niekiedy od prawidłowej, dziś przyjętej. Tu także są skróty: gdy powtarzane są słowa pojawia się kreszczka oznaczająca jego ponowienie.



Rys. 1. Fragment oryginalnej partytury Fieberta

Źródło: Fotografia wykonana własnoręcznie na podst. rękopisu Fieberta *Requiem in Es* ze zbiorów kościoła św. Mikołaja w Bielsku-Białej.

Ogólna charakterystyka dzieła

Jak zaznaczono wcześniej, od Soboru Trydenckiego obowiązywała jednolita struktura mszy żałobnej, ale dzieło Fieberta nie mieści się w tych ramach. Już pierwsze, powierzchowne porównanie wskazuje, że utwór ten w warstwie tekstowej istotnie – i to w stopniu zaskakującym – odbiega od wzoru liturgicznego. Na słowa introitu składa się tylko jedno zdanie: „*Requiem aeternam dona eis, Domine: et lux perpetua luceat eis*”, czyli antyfona. Brak natomiast dalszej części psalmowej i powtórzenia antyfony. Z introitu *Requiem aeternam* kompozytor wybrał jedynie antyfonę *Requiem aeternam*, opuszczając werset *Te decet*, a także – co się z tym wiąże – powtórzenie antyfony. Jeszcze dalej sięgając, różnice można zaobserwować w następujących ogniwach cyklu: brak zupełnie jest ujęć trzech części *Kyrie*, graduálu i traktusa. Sekwencja *Dies irae* wprowadzić się u Fieberta pojawia, ale – co zdumiewające – w postaci jedynie dwóch pierwszych zwrotek. Być może, z uwagi na stałą formę poetycką sekwencji, można było powtarzać całe opracowanie z następnymi strofami.

Zmiany w stosunku do modelu liturgicznego przynosi również *offertorium*. Zamiast *Domine Jezu Christe* występuje u Fieberta antyfona *Parce mihi Domine*. *Sanctus* zaś podzielony został na dwie części (*Sanctus* i *Benedictus*), które wiernie odpowiadają wzorowi liturgicznemu. Dotyczy to również *Agnus Dei*, jakkolwiek tu kompozytor zrezygnował z ponowienia prośby „*Agnus Dei*”. Widać więc, że warstwa słowna kompozycji daleko odbiega od kanonicznego zestawu liturgicznego. Uderza przede wszystkim swoją niekompletnością. Fakt ten należy widzieć na tle zwyczajów epoki. Fieber, jak można przypuszczać, tworzył w wieku XVIII. W czasie tym, choć nie tylko wtedy, odnotowuje się bardzo częste odejścia od wskazań liturgicznych w opracowaniach muzycznych.

Tabela 1. Warstwa tekstu występująca w *Requiem* Fieberta

	Requiem Fieberta
Introitus	Requiem aeternam dona eis, Domine: et lux perpetua luceat eis.
<i>Kyrie</i>	brak
Graduale	brak
Tractus	brak

Tabela 1. cd.

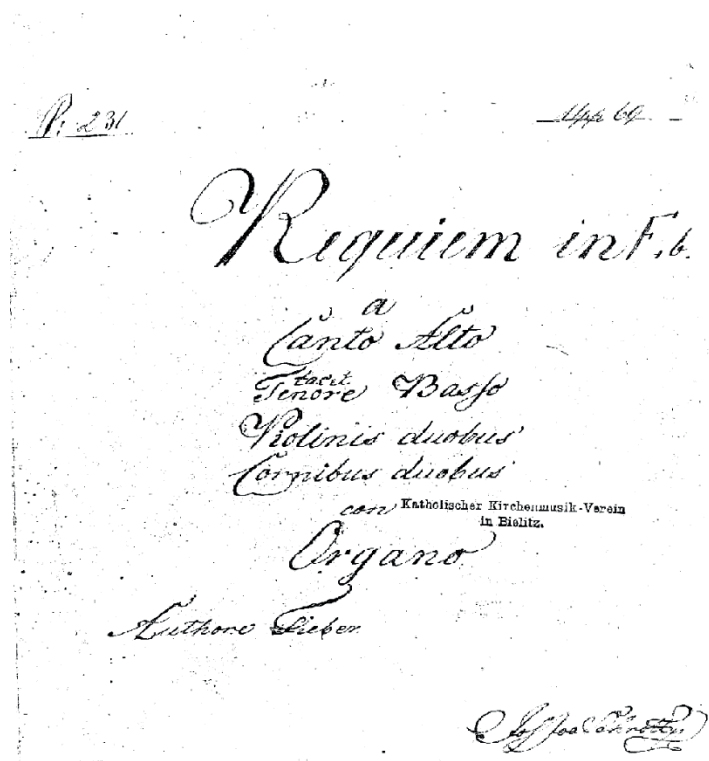
	Requiem Fiebera
Sequentia	Dies irae, dies illa, Solve tsaeculum in favilla: Teste David cum Sibylla. Quantus tremor estfuturus, Quando judex estventurus, Cuncta stricte discussurus!
Offertorium	Parce mihi Domine, nihil enim sunt dies mei. Quid est homo, quia magnificas eum? Aut quid apponisergaeumcortuum? Visitas cum diluculo, et subito probasillum. Usquequo non parcis mihi, utglutiamsalivam meam? Ecce nunc in pulveredormiam; me quesieris, non subsistam.
Sanctus	Sanctus, Sanctus, Sanctus Dominus Deus Sabaoth. Pleni sunt caeli et terra Gloria tua. Hosanna in excelsis. Benedictus, qui venit in nomine Domini. Hosanna in excelsis.
Agnus Dei	Agnus Dei, qui tollis peccata mundi, dona eis requiem, sempiternam.
Communio	Lux aeterna luceat eis, Domine: Cum Sanctis tuis in aeternum: quia pius es. Requiem aeternam dona eis, Domine: et lux perpetua luceat eis. Cum Sanctis tuis in aeternum: quia pius es.

Źródło: Opracowanie własne.

Wokalno-instrumentalna kompozycja Fiebera jest napisana na trzy głosy z towarzyszeniem instrumentów. Skład zespołu tworzą: *Canto*, *Alto*, *Basso*, zaś obsada instrumentalna obejmuje dwa rogi *in Es* („*in Dis*”), dwoje skrzypiec oraz organy, stanowiące linię *basso continuo*. Obsada jest więc dość skromna i kameralna. Cały aparat wykonawczy rozbrzmiewa we wszystkich częściach, za wyjątkiem *Benedictus* i *Hosanna*. *Benedictus* jest mianowicie krótką arią na *alt solo* z towarzyszeniem całego zespołu instrumentalnego, a w *Hosanna* powraca chór, ale zostają wycofane rogi, co sprzyja urozmaiceniu brzmieniowemu całej kompozycji.

Osobliwością obsady mszy Fieberta jest brak tenoru, co skądinąd skrupulatnie jest odnotowane na karcie tytułowej – „*Tenore tacet*” (tenor milczy). Powstaje więc pytanie: czyżby z jakichś względów kompozytor albo skryptał chciał zaznaczyć, iż brak tenoru (stanowiącego wspólnie z sopranem, altem i basem żelazną normą dyspozycyjną epoki) nie jest przypadkowym brakiem, ale świadomym pościągnięciem kompozytorskim?

Requiem in Es Fieberta składa się z dziewięciu krótkich części (rys. 2). Każda część wykazuje odmienne zróżnicowanie pod względem ilości taktów, co niesie ze sobą różny czas trwania poszczególnych ogniw cyklu mszalnego. Na pewno są one nader lapidarne i nie można ich porównać do rozmiarów utworów wybitnych kompozytorów Mozarta czy Haydna.



Rys. 2. Karta tytułowa Requiem Fieberta

Źródło: Fotografia wykonana własnoręcznie na podst. rękopisu Fieberta pt. „*Requiem in Es*” ze zbiorów kościoła św. Mikołaja w Bielsku-Białej.

Pierwsza część, introit *Requiem aeternam*, posiada zaledwie 12 taktów, które znakomicie odzwierciedlają okres muzyczny z dwoma 6-taktowymi zdaniami

muzycznymi. W drugiej części, *Dies irae*, zauważa się zwiększenie ilości taktów do 31. Podobne rozmiary ma *Offertorium*, różniące się zaledwie dwoma taktami od *Dies irae*, liczące 29 taktów. *Sanctus*, z podziałem dwuczęściowym, obejmuje 35 taktów. W piątej części, *Benedictus*, będącej pewnego rodzaju arią kompozytor rozwija akcje muzyczną na przestrzeni 37 taktów dla altowego głosu solowego z towarzyszeniem instrumentów. *Hosanna*, niewykazująca podziału na mniejsze odcinki, jest istic miniaturową; posiada jedynie 17 taktów. *Agnus Dei* nie wykazuje skomplikowanej budowy architektonicznej; dzieli się na trzy odcinki, wypełniających 24 takty. Największą ilość taktów przypada ósmej części, *Lux aeterna*, która posiada aż 55 taktów. Jest częścią najbardziej rozbudowa dzielącą się na trzy fragmenty.

Kompozycja Fieberta, w całości, obejmuje zaledwie 240 taktów, co – rozpatrując rzecz w kategoriach utworu cyklicznego – stanowi mszę o bardzo niewielkich, właściwie miniaturowych rozmiarach. Całość formy, z uwzględnieniem relacji rozmiarów, metrum, temp i tonacji, przedstawiono w tabeli 1. Jak z niej wynika utwór Fieberta jest kompozycją miniaturową, przy tym pod wieloma względami bardzo jednorodną.

Tabela 2. Forma *Requiem* Fieberta

Część cyklu	Ilość taktów	Metrum	Tempo	Tonacja
<i>Requiem</i>	12	C	<i>Adagio</i>	Es-dur
<i>Dies irae</i>	31	3/4	<i>Adagio</i>	Es-dur
<i>Offertorium</i>	29	C	<i>Adagio</i>	B-dur
<i>Sanctus</i>	35	3/4	<i>Adagio – Allegro</i>	Es-dur
<i>Benedictus</i>	50	2/4	<i>Andante</i>	B-dur
<i>Hosanna</i>	17	3/8	<i>Allegro</i>	Es-dur
<i>Agnus Dei</i>	24	3/4	<i>Adagio</i>	Es-dur
<i>Lux aeterna</i>	55	3/8	<i>Allegro</i>	Es-dur
<i>Requiem</i>	12	C	<i>Adagio</i>	Es-dur

Źródło: Opracowanie własne.

Budowa formalna

Cykl Fieberta, o czym już była mowa, składa się z dziewięciu części. Wszystkie ogniwa cyklu mają budowę jednoczęściową bez podziału na wyodrębnione formalnie części. Introit *Requiem aeternam*, utrzymany jest w tonacji Es-dur i metrum 4/4, liczy zaledwie 12 taktów. Wykazuje podział dwuczęściowy:

A (t. 1–6) – A₁ (t. 7–12). Rozczłonkowanie formy podkreślone jest wyraźną kadencją w t. 6 (w tonacji dominanty, czyli B-dur), a związek materiałowy między A i A₁ polega na tym, że inicjalne takty A (t. 1–2) stają się, przy zastosowaniu drobnych zmian, także początkiem A₁ (t. 7–8). Symetria formy okresu (6+6) łączy się z tendencją do tonalnego zróżnicowania następnika wobec poprzednika. W A następuje proste przejście od Es-dur do B-dur, natomiast w A₁, po początku w Es-dur, pojawiły się zboczenia modulacyjne do As-dur (tonacja subdominanty), po czym następuje powrót do tonacji głównej. Części A i A₁ wykazują odmienne rozczłonkowanie formalne. Część A jest symetryczna: a (t. 1–3) – b (t. 4–6), natomiast A₁ asymetryczna: A₁ (t. 1–2) i c (t. 3–12). Zarówno A, jak i A₁ są ujęciem całości tekstu antyfony introitu *Requiem aeternam dona eis Domine, et lux perpetua luceat eis*.

Sekwencja *Dies irae* utrzymana jest w tonacji Es-dur i metrum 3/4, posiada 31 taktów. Prezentuje podział dwuczęściowy: A (t. 1–14) – B (t. 15–31). Początek część A rozpoczyna ruchliwa partia skrzypiec (t. 1–8), zaś pod koniec część A można zaobserwować kadencją doskonałą w t. 13 (w tonacji dominanty, czyli B-dur), po czym część B zaczyna się zmianą trybu z durowego na molowy w tonacji c-moll, czyli w *tonacji paralelnej*. Podział formalny pogłębiony jest również fakturalnie, bowiem w t. 15–19 rozbrzmiewa dwugłos solowych partii sopranu i altu. W części A można zauważyć niezbyt skomplikowane przejście od Es-dur do B-dur, natomiast w części B, rozpoczynającej się w tonacji c-moll, pojawia się modulacja do tonacji B-dur i powrót do głównej tonacji Es-dur. Części A i B wykazuje podobny podział odcinkowy. Część A składa się z trzech odcinków: a (t. 1–4) – b (t. 5–10) – c (t. 11–14), część B również z trzech odcinków: d (t. 15–19) – e (t. 20–24) – b1 (t. 25–31). *Dies irae* obejmuje zaledwie dwie zwrotki sekwencji – „*Dies irae, dies illa [...] Cuncta stricte discussurus*”, które zostały powiązane ze sobą w części A i B.

Trzecią częścią *Requiem* jest *Offertorium* (*Parce mihi Domine*), utrzymane w tonacji B-dur i metrum 4/4, liczące 29 taktów. Tutaj kompozytor zastosował podział trzyczęściowy: A (t. 1–13) – B (t. 14–20) – A1 (t. 21–29). Część A rozpoczyna się solowym wejściem głosu basowego, rozwijającego się wznoszącą linią melodyczną z towarzyszeniem rogów. W t. 6 widać wyeksponowanie głosów solowych żeńskich, sopranu i altu. Część A kończy się w tonacji głównej B-dur, po czym następuje krótkie wprowadzenie instrumentalne do części B, rozpoczynającej się w tonacji g-moll, czyli *tonacji paralelnej w B-dur, i kształtowanej, jako śpiew solowy basu z towarzyszeniem jedynie smyczków. W części A₁ widać wyraźne nawiązanie materiału dźwiękowego do początku Offertorium*. Inicjalne takty części A stają się także początkiem części A₁. W części A obserwuje się przejście

z tonacji B-dur do g-moll. Część B utrzymana jest w tonacji g-moll, zaś część A₁ rozpoczyna się w B-dur – poprzez zboczenia modulacyjne dochodzi – do F-dur, czyli dominanty w B-dur, a następnie powraca do tonacji głównej. Dwa ostatnie takty to wyraźna kadencja T–D. Część A dzieli się na trzy odcinki, prawie symetryczne: a (t. 1–5) – b (t. 6–9) – b₁ (t. 10–13), część B posiada budowę jednoodcinkową (t. 14–20), natomiast A₁ podział dwuodcinkowy, również niemal symetryczny, poszerzonym tylko o jeden takt: a₁ (t. 21–24) – d (t. 25–29). Część A przedstawia ujęcie tekstu od słów „*Parce mihi Domine [...] ergaeumcortuum*”, część B „*Visitase um diluculo [...] glutami sulivam meam*” natomiast część A₁ rozpoczyna się od słów „*Ecce num in pulverem [...] skończywszy na „non subsistam”*”.

Czwarta część cyklu jest *Sanctus*. Utrzymana jest ona w tonacji Es-dur, metrum 3/4, liczy 35 taktów. W części tej można zaobserwować podział formy na dwa fragmenty: A (t. 1–18) – B (t. 18–35). Rozczłonkowanie formy podkreślone jest wyraźną kadencją w t. 17 (w tonacji dominanty, czyli B-dur). Część A rozwija się w tempie *adagio*, charakteryzuje się spokojem, natomiast część B – ma tempo *allegro*, jest bardziej ruchliwa; początek utrzymany jest w tonacji głównej, czyli Es-dur. W części B również można wychwycić bas Albertiego, pojawiający się w t. 22–25. W części A obserwuje się przejścia z tonacji Es-dur do B-dur, jak również w części B, która nie wykazuje skomplikowanych modulacji czy progresji harmoniczych. Cztery ostatnie takty utworu to wyraźna koda. Części A i B wykazują podobny podział formalny. A jest asymetryczne z podziałem: a (t. 1–10) – b (t. 11–18), część B z podziałem na c (t. 18–27) – d (t. 28–35). Tekst *Sanctus* stanowi całość wykorzystanego tekstu – część A wykorzystuje słowa „*Sanctus Dominus Deus Sabaoth*”, natomiast część B – tekst „*Pleni sunt caeli et terra gloria tua*”.

Piąta część cyklu, *Benedictus*, utrzymana jest w tonacji B-dur i metrum 2/4. *Benedictus* posiada 37 taktów. Wykazuje podział trzyczęściowy: A (t. 1–13) – A₁ (t. 14–37) – A (t. 1–13 / *da capo al Fine*). Jest to jedyna część cyklu, która przeznaczona jest na głos solo (alt). Rozczłonkowanie formy podkreślone jest zakończeniem wstępu instrumentalnego części A i utrwaleniem kadencyjnym oraz wyraźnym wejściem altu w tonacji B-dur, a związek materiałowy między A i A₁ polega na tym, że inicjalne takty A (t. 1–6) stają się – przy zastosowaniu drobnych zmian – także początkiem A₁ (t. 14–19). W A występuje prosto zharmonizowany wstęp instrumentalny, opierający się na funkcjach triady harmoniczej T–S–D. W części A₁ głosowi solowemu towarzyszy zbliżona harmonia do części A. Części A i A₁ wykazują podobne rozczłonkowanie formalne: A ma budowę dwuodcinkową: a (t. 1–6) – b (t. 6–13), niemal symetryczną, a część A₁ składa się z dwóch odcinków: a₁ (t. 14–27) – a₂ (t. 28–37), w rozmiarach bar-

dziej wobec siebie zróżnicowanych. *Benedictus* ujmuje całość tekstu *Benedictus, qui venit, in nomine Domini*.

Szóstą częścią requialnego cyklu jest *Hosanna*, utrzymana w tonacji Es-dur i metrum 3/8, przy tym iście miniaturową, liczącą bowiem jedynie 17 taktów. Nie ma tutaj podziału na mniejsze części. Początek *Hosanna* (t. 1–4) tworzą unisony głosów wokalnych i partii instrumentalnych, natomiast t. 5–12 przynoszą linie melodyczne oparte na trójdźwiękach rozłożonych triady harmoniczej T–S–D. Następne takty (t. 13–17) to kadencja mała doskonała jednokrotnie powtórzona i eksponująca zakończenie w sposób mocny i zdecydowany. *Hosanna* to część bardzo przejrzysta i śpiewna. Znamienne słowo „Hosanna” wypełnia ją jedynie pierwszy takt, zaś słowa *in excelsis* powtarzane są trzykrotnie stając się tym samym najważniejszym zwrotem tej części.

Kolejną częścią *Requiem* jest *Agnus Dei*, utrzymane w tonacji głównej Es-dur, metrum 3/4, tempie *adagio* i zawiera się w 24 taktach. *Agnus Dei* nie wykazuje skomplikowanej struktury architektonicznej. Dzieli się na trzy odcinki a (t. 1–6) – b (t. 7–15) – c (t. 16–24). Odcinek a (t. 1–6) utrzymany jest w tonacji głównej i kończy się kadencją zawieszoną. Odcinek b (t. 7–15) rozpoczyna się na dominancie tonacji głównej, czyli w B-dur i odsłania większą aktywność skrzypiec i organów do (t. 10.), kolejne (t. 11–15) to modulacje utrwalające tonację B-dur. Odcinek c (t. 16–24) opierają się na akordach triady harmoniczej głównej tonacji, co podkreśla zakończenie *Agnus Dei*. Część zakończona jest w tonacji głównej, czyli Es-dur. Tekst *Agnus Dei* pierwszego odcinka rozpoczyna się od słów *Agnus Dei [...] peccata mundi*, natomiast odcinek b i c stanowi ujęcie tekstu *Dona eis Requiem [...] requiem sempiternam*.

Osmą częścią *Requiem* jest komunia *Lux aeterna*, utrzymana w tonacji Es-dur i metrum 3/8. To najbardziej rozbudowana część cyklu – liczy bowiem 55 taktów. *Lux aeterna* to także jedyna szybka część całego cyklu, napisana w tempie *allegro*. Forma w *Lux aeterna* dzieli się na trzy części: A (t. 1–16) – B (t. 17–32) – C (t. 33–55). Zakończenia części A i B wyraźnie dzieli formę w postaci kadencji w (t. 16 i t. 32). W części A osiem pierwszych taktów wykonywanych jest przez sopran i alt, po czym kolejnych osiem staje się powtórzeniem poprzednich z dodaniem głosu basowego. Część B zawiera modulacje do tonacji B-dur (poprzez uwypuklenie dominanty wtrąconej, tj. akord F-dur), która utrzymuje napięcie dominantowo-toniczne. Część C to ujęcie i podkreślenie całości *Lux aeternam* rozłożonym akordem w tonacji głównej Es-dur. Część A posiada budowę dwuodcinkową symetryczną z podziałem na odcinki a (t. 1–8) i a1 (t. 9–16), część B wykazuje budowę jednoodcinkową (t. 17–32), natomiast część C ma ponownie strukturę dwuodcinkową, prawie symetryczną z podziałem na odcin-

ki c (t. 33–44) i d (t. 45–55). Tekst w *Lux aeterna* części A, rozpoczynający się od słów *Lux aeternaluceat eis*, powtórzony jest dwukrotnie. Część B, której odpowiada tekst *Cum Sanctistuis*, powtórzony jest dwukrotnie oraz fragment słów *in aeternum*, powtórzony trzykrotnie. Część C rozpoczyna się od słów „*quia pius est*” zastosowanych repetycyjnie, zwrot et *Lux aeternaluceat eis*, przy czym *eis* jest powtórzone czterokrotnie.

Po zakończeniu części ósmej *Lux aeterna* – według inskrypcji przy *Lux aeterna* „*Requiem da capo*” – powtarzana jest pierwsza część cyklu *Requiem*. Ponieważ tekst introitu pokrywa się z tekstem wersetu komunii (*Requiem aeternam dona eis Domine, et lux perpetua luceat eis*), to można wnioskować, iż kompozytorowi najprawdopodobniej chodziło o ukazanie pełnego kompletu liturgicznego komunii, tj. powtórzone *Requiem* byłoby drugą wyodrębnioną częścią ostatniej części cyklu. Zarazem całość kompozycji uzyskuje w ten sposób materiałowe obramowanie.

Powiązania materiałowe w ramach cyklu

Gdy spojrzymy na całość kompozycji pod kątem powiązań tematycznych między poszczególnymi częściami, możemy zaobserwować kilka wyrazistych pokrewieństw, które pozwalają nam mówić o dążeniu do tematycznej integracji cyklu. Chodzi tutaj w pierwszej kolejności o podobieństwa początkowych taktów niektórych ogniw cyklu (przykład nutowy¹).

Przykład nutowy 1. Powiązania w ramach cyklu

A) *Requiem aeternam*, t. 1–2, głosy wokalne

B) *Dies irae*, t. 1–4, głosy wokalne

The image shows a musical score for three voices: Canto (Soprano), Alto, and Basso. The key signature is B-flat major (two flats) and the time signature is common time (C). The lyrics are: "Re - qui-em ae - ter - nam do - na e - is Do - mi-ne". The score is divided into two measures. The first measure contains the words "Re - qui-em ae - ter - nam" and the second measure contains "do - na e - is Do - mi-ne". The vocal lines are written in treble and bass staves.

The image shows a musical score for three voices: C (Soprano), A (Alto), and B (Bass). The time signature is 3/4. The key signature has two flats (B-flat and E-flat). The lyrics are 'Di - es i - rae Di - es il - la'. The melody for each voice is identical, with the Soprano and Alto parts starting on a whole note and the Bass part starting on a half note. The lyrics are written below the notes, with hyphens indicating syllables across notes.

Pierwszym, najbardziej rzucającym się w oczy przykładem pokrewieństwa materiałowego jest podobieństwo inicjalnych taktów introitu i *Dies irae*. Dwutaktowa wstępna formuła introitu (t. 1–2) zostaje przedstawiona w zmienionej postaci na początku sekwencji *Dies irae* (t. 1–4), z nieznacznymi modyfikacjami melodyczno-rytmicznymi, jak również ze zmianą taktu z 4/4 na 3/4. Przy wszystkich tych zmianach związek obu fragmentów – a tym samym i części – jest ewidentny.

Drugim, podobnym przykładem, w którym zachodzi podobieństwo pierwszych taktów cyklu mszalnego, są części *Sanctus* i *Agnus Dei*. Dwa pierwsze takty w *Agnus Dei* (t. 1–2) są zaczerpnięte – z modyfikacjami melodycznymi i rytmicznymi z *Sanctus* (t. 1–2), przy czym harmonia pozostaje w niezmienionej postaci. W oby przypadkach mamy do czynienia z tym samym metrum 3/4 oraz tą samą ilością taktów.

Trzecim przykładem, nieco mniej ewidentnym niż powyższe, jest zbieżność pierwszego taktu *Offertorium* i pierwszego taktu *Requiem aeternam*. W oby przypadkach możemy zaobserwować formuły trójdźwięku rozłożonego wznoszące się ku górze, o charakterystycznym rytmie, w partii basowej i organowej. Zmienione są tylko tonacje trójdźwięków. W *Requiem aeterna* jest to Es-dur, zaś w *Offertorium* B-dur.

Spoglądając na całość kompozycji Fieberta, możemy zaobserwować jedno: prawie wszystkie ogniwa kompozycji mają swoje wzajemne odniesienie. W jednej części pojawia się motyw, temat czy fraza, którą możemy dostrzec w kolejnych częściach kompozycji – modyfikowane poddane pracy wariacyjnej.

Warstwa stylistyczna i warsztatowa kompozycji

W *Requiem in Es* występuje bezwzględna dominacja faktury homofonicznej, która polega na prowadzeniu linii melodycznej wspieranej przez akompaniament, tworzący tło harmoniczne. W tym wypadku jest to chór, a w szczególności sopran, odgrywający rolę pierwszoplanową, któremu towarzyszą instrumenty dęte i smyczkowe. Całość kompozycji składa się z pionów akordowych, gdzie linia melodyczna oparta jest na wspólnym rytmie dla wszystkich głosów, dopełnianych drobniejszymi wartościami przez instrumenty smyczkowe. Ozdabiają one tym samym pasmo akordów chórowych. W *Requiem* nie spotyka się nazbyt aktywnej roli instrumentów; wręcz przeciwnie – tworzą one delikatne tło muzyczne, wspierając tym samym brzmienie chóru. Każdy instrument odgrywa odmienną rolę. Partie rogów zazwyczaj podkreślają główne składniki toniczne poszczególnych akordów. Partie skrzypiec natomiast drobniejszymi wartościami wypełniają harmonicznie dłuższe wartości rytmiczne chóru i rogów, zaś organy podtrzymują podstawę harmoniczną. Rogi – we wszystkich częściach – odgrywają mniej znaczącą rolę niż skrzypce i organy. Nadają rytm kompozycji, poprzez akcenty na mocnych częściach taktu. Poruszają się w obrębie oktawy. Ich nieco większą aktywność melodyczną można dostrzec w *Requiem aeternam* w (t. 11–12), w *Dies irae* (t. 11–12), gdzie uwidacznia się wypełnienie ósemkami pauz chóru i skrzypiec pierwszych. W *Offertorium* (t. 1 i t. 21) oraz *Benedictus* (t. 6) można zauważyć pochód po rozłożonym trójdźwięku, którego nie dostrzega się w żadnych innych częściach *Requiem*. Również w tej samej części (t. 14–20), rogi zostają wycofane na rzecz solowego śpiewu basowego. W *Sanctus* (t. 2 i t. 4) instrumenty blaszane ósemkami wypełniają ćwierćnutowe pauzy chóru, natomiast w (t. 20–27), po zmianie tempa z *adagio* na *allegro*, zostają wycofane. Fieber eliminuje również rogi w *Benedictus* (t. 20–22) być może dlatego, żeby charakterystyczny akord C-dur, który wypada w tonacji B-dur został wyprowadzony poprzez głos altu i partie skrzypiec. W *Hosanna* partie rogów są zupełnie wycofane i jest to jedyna część, w której nie biorą one czynnego udziału. W *Lux aeternam* t. 1–8 widać po raz kolejny wycofanie obu rogów na rzecz śpiewu solowego sopranu i altu.

Partie organów – jako *basso continuo* – ogranicza się do rytmicznego i harmonicznego podtrzymywania całego przebiegu muzycznego. Niekiedy organy posiadają też charakterystyczne akcenty w odpowiednich miejscach, gdzie realizują linię o drobniejszych wartościach rytmicznych o charakterze solowych wstawek. Takie zabieg można zaobserwować w *Requiem aeternam* (t. 6), gdy pauzują wszystkie inne instrumenty i głosy, w *Dies irae* (t. 6 i t. 8), gdzie organy

poruszają się szesnastkami wspierając tym samym partie skrzypiec (rys. 4), a wypełniając półnuty i ćwierćnuty chóru; także w *Offertorium* (t. 9 oraz t. 21), gdzie po raz kolejny wspierają skrzypce, podczas gdy partie rogów i chóru pauzują. Inne przykłady: w *Benedictus* (t. 27) organy posiadają swój bieżnik szesnastkowy. W *Agnus Dei* – poruszają się po rozłożonym trójdźwięku Es-dur. W niektórych momentach partia organów ma nieco bardziej zdynamizowany przebieg poprzez powtarzanie tego samego dźwięku kilka razy w jednym takcie. Widać to w *Dies irae* (t. 15–17, t. 20–22 oraz t. 25–28), gdzie organy dopełniają partie chóru, nadając całości charakterystyczny wzmocniony w partiach skrzypiec. (*Sanctus* t. 5–8, t. 28–31, *Agnus Dei* t. 7–9, *Lux aeternam* t. 21–32 i t. 39–54).

Najaktywniejszymi pod względem melodycznym i rytmicznym są partie skrzypiec, które stanowią podporę całej warstwy instrumentalnej. Ambitus partii obojga skrzypiec obejmuje około dwóch oktaw. Przykład tego uwiadcza się w *Dies irae* (t. 1–8), gdzie rozległy ambitus pokonywany jest po trójdźwiękach rozłożonych, przy udziale figuracji na drobnych wartościach nutowych. Partia chóru w tym momencie jest dość statyczna.

Przykład nutowy 2. *Dies irae*, t. 5–8, partie chóru i skrzypiec I i II

The image shows a musical score for measures 5-8 of the 'Dies irae' movement. It includes vocal parts for Soprano (C), Alto (A), and Bass (B), and violin parts for Violin I (Vn I) and Violin II (Vn II). The vocal parts are in C major with two flats (B-flat and E-flat) and sing the words 'sol - vet se - clum in fa - vil - la'. The violin parts play a rhythmic pattern of eighth and sixteenth notes.

Aktywność skrzypiec uwiadcza się również w (t. 25–28), gdzie instrumenty te wykonują szybkie *tremolando* na jednym dźwięku, a chór i rogi poruszają się dłuższymi wartościami, półnut i ćwierćnut. Szeroki ambitus dwuoktawowy

pokazuje się także w *Offertorium* (t. 1–2); w *Sanctus* (t. 27–31), na słowach *gloria tua*, skrzypce – wartościami szesnastek – poruszają się po rozłożonych trójdźwiękach Es-dur i B-dur, przy czym chór porusza się ćwierćnutowo, rogi tak samo, a organy nadają puls ósemkowy. W *Benedictus* (t. 7–10) skrzypce I realizują charakterystyczny rytm, a skrzypce II poruszają się szesnastkami w interwale tercji, podkreślając akord B-dur i F-dur, przy czym głos altowy pauzuje, a rogi poruszają się ćwierćnutami.

Fieber operuje w swoim *Requiem* fakturą homofoniczną, opierającą się na słupach akordowych. Chór jest na pierwszym planie, natomiast instrumenty tworzą swoisty akompaniament. Rola każdego instrumentu jest inna, a wiodącymi tutaj instrumentami są skrzypce I i II, odznaczające się ruchliwością i największą aktywnością.

Utwór opiera się na harmonice funkcyjnej dur-moll. Kompozytor bazuje głównie na akordach trójdźwiękowych, co jest najbardziej znamienym rysem warstwy harmoniczej. Posługuje się przede wszystkim akordami durowymi, co związane jest z tym, że wszystkie ogniwa cyklu utrzymane są w tonacjach durowych (Es-dur i B-dur). Najczęstszymi stopniami, jakimi operuje Fieber, są stopnie I, IV, V, czyli akordy toniczne, subdominantowe i dominantowe danej tonacji, stanowiące krąg triady harmoniczej. Dla tonacji Es-dur najczęściej powtarzającymi się akordami są więc akordy Es-dur, As-dur i B-dur, występujące w *Requiem aeternam*, *Dies irae*, *Sanctus*, *Hosanna*, *Agnus Dei* oraz *Lux aeterna*, natomiast dla tonacji B-dur – akordy B-dur, Es-dur oraz F-dur występujące w *Offertorium* i *Benedictus*.

Z reguły akordy pojawiają się w postaci zasadniczej, znacznie rzadziej w przewrotach, np. w pierwszym przewrocie (*Requiem aeternam* – t. 11, *Sanctus* – t. 16, t. 23, t. 25, *Agnus Dei* – t. 3, *Lux aeterna* – t. 24). Kompozytor stosuje również akordy poboczne na II (f-moll), III (g-moll) i VI (c-moll) stopniu.

Dość często pojawiają się akord septymowy w roli dominanty. Fieber używa go w postaci zasadniczej (np. *Requiem aeterna* – t. 9 oraz *Dies irae* – t. 20, *Sanctus* – t. 11 oraz *Agnus Dei* – t. 11, *Offertorium* – t. 25, *Sanctus* – t. 15, t. 24, t. 34, *Agnus Dei* – t. 5, *Lux aeterna* – t. 3, t. 15, t. 38 i t. 41). W pierwszym przewrocie (*Offertorium* – t. 26, *Lux aeterna* – t. 19) oraz – stosunkowo często – w drugim przewrocie (*Dies irae* – t. 23, *Offertorium* – t. 25, *Agnus Dei* – t. 14, *Lux aeterna* – t. 7. Można nawet powiedzieć, że dominanta septymowa jest pewnego rodzaju manierą kompozytora.

Niekiedy występują także opóźnienia, głównie D^{6-4} – D^{5-3} (np. *Requiem aeternam* – t. 5, *Dies irae* – t. 19, t. 24, *Offertorium* – t. 3, t. 4, t. 5, t. 9, t. 13, t. 6, t. 7, t. 10, t. 11, t. 23, t. 24, *Sanctus* – t. 9 i t. 17, t. 14 i t. 21, *Agnus Dei* – t. 6 i t.

15). Jeśli chodzi o inne opóźnienia, należy wskazać na opóźnienie kwarty i nony (*Dies irae* – t. 17, *Agnus Dei* – t. 8). Sporadycznie stosuje także Fieber akord zmniejszony (*Dies irae* – t. 18, *Offertorium* – t. 15 i t. 17, *Lux aeterna* – t. 37, t. 45, t. 49).

W głównej mierze kompozycja bazuje na najprostszych zwrotach harmonicznym T–S–D. W niektórych fragmentach akordy triady całkowicie określają harmonię (np. *Requiem aeternam* – t. 2–3, t. 8, t. 10 i t. 11, *Dies irae* – t. 3–4, t. 8–14, t. 28–30, *Sanctus* – t. 16–21, t. 31–33, *Hosanna* – t. 6–8, t. 10–12, *Agnus Dei* – t. 2–4). Często pojawia się kadencja mała doskonała, jako typowy zwrot harmoniczny T–D (np. *Dies irae* – t. 5–8, t. 22–28, *Offertorium* – t. 22–24, *Sanctus* – t. 13–16, t. 21–25, t. 28–31, *Benedictus* – t. 4–11, t. 24–27, *Hosanna* – t. 12–17, *Agnus Dei* – t. 12–17, t. 19–23, *Lux aeterna* – t. 1–17, t. 38–52).

Kompozycja jest dość uboga w modulacje i zboczenia modulacyjne. Niemniej, stanowią one element, który przyczynia się do urozmaicenia tonalnego kompozycji. Fieber stosuje zboczenia modulacyjne, w większości wypadków polegające na stosowaniu dominant wtrąconych, prowadzących do najbliższych tonacji – tonacji dominanty, subdominanty oraz VI stopnia. Pod względem harmonicznym kompozycja ta odznacza się prostotą, co wpływa na kształt i wartość artystyczną całego utworu decydując o jego małym zróżnicowaniu. Można tu przywołać następujące przebiegi modulacyjne: Es⁷-dur – As-dur – F⁷-dur – B⁷-dur – Es-dur (*Requiem aeternam*, t. 9–11), B-dur – Es-dur – c-moll – F-dur – B-dur (*Offertorium*, t. 4–5), B⁷-dur – Es-dur – C⁷-dur – F-dur – B-dur (*Offertorium*, t. 25–27) (patrz przykład nutowy 3.), B-dur – Es-dur – c-moll – F-dur – B-dur – F-dur – B-dur (*Benedictus*, t. 28–35), Es-dur – B-dur – F-dur – B-dur – F-dur – B-dur – Es-dur – F-dur – B-dur (*Requiem aeternam*, t. 3–7), Es-dur – F-dur – B-dur – F-dur – B-dur – Es-dur – F-dur – B-dur (*Sanctus*, t. 4–10), B-dur – C⁷-dur – F-dur – B-dur – C-dur – F-dur – B-dur – F-dur – B-dur – F-dur (*Benedictus*, t. 19–28), Es-dur – F-dur – B-dur – F-dur – B-dur – F-dur – B-dur – F-dur – B-dur (*Lux aeternam*, t. 23–32), c-moll – G-dur – c-moll – D-dur – G-dur (*Dies irae*, t. 14–19), g-moll – D-dur – g-moll – c-moll – D-dur – g-moll (*Offertorium*, t. 14–20).

Przykład nutowy 3. *Offertorium*, t. 25–27, przebieg modulacji

25

Cr I in B

Cr II in B

S

A

B

Vn I

Vn II

Org

me que si - e - ris me que si - e - ris non sub - sis -

me que si - e - ris me que si - e - ris non sub - sis -

me que si - e - ris me que si - e - ris non sub - sis -

Warstwa melodyczna odznacza się podobną jak inne elementy dzieła muzycznego prostotą. Panuje bez wątpienia diatonika, a struktura meliczna uderza ograniczonym zasobem interwałów. Frazy są mało rozbudowane i przejrzyste rozczłonkowane.

Pierwszym typem melodyki, która występuje najczęściej i jest fundamentem kompozycji to melodyka wąskozakresowa poruszająca się ruchu łącznym z uwzględnieniem dźwięków repetycyjnych. Melodia rozwija się stopniowo albo w kierunku wznoszącym albo opadającym. Bardzo dobrym przykładem jest tu pierwsza część *Requiem aeternam*, gdzie zaobserwujemy powtarzające się dźwięki poruszające się w ruchu sekundowym. Do rzadkości należą sytuacje, gdzie można zauważyć większe skoki interwałowe. Do jednych z większych skoków interwałowych, złączonym z ruchem sekundowym można zaliczyć sekstę wielką, która występuje w *Offertorium* (t. 25–26) w głosie najwyższym, oraz skok oktawy również w głosie najwyż-

szym (*Sanctus*, t. 18, *Lux aeternam*, t. 17). Natomiast w *Offertorium* (t. 15) (patrz przykład nutowy 4.) w głosie basowym wychwycić można skok oktawy, a następnie – i jest to wyjątek – jeszcze dodanie sekundy w tym samym kierunku.

Przykład nutowy 4. *Offertorium*, t. 15, skok oktawy w basie

The musical score for *Offertorium*, t. 15, features three staves: Soprano (S), Alto (A), and Bass (B). The key signature has two flats (B-flat and E-flat). The Soprano and Alto parts have lyrics 'tu - um'. The Bass part has lyrics 'tu - um' and then a solo section marked 'solo' and 'p' (piano) with the lyrics 'Vi-si-tas e - um di - lu - cu - lo et su - bi-to'. The solo section shows a significant octave jump in the bass line.

Drugi typ melodyki – to melodia oparta na trójdźwięku rozłożonym. Taką formułę trójdźwiękową zauważa się w głosie basowym w *Requiem aeternam* (t. 1, t. 5, t. 7) w poruszającym się po trójdźwięku Es-dur i B-dur. W *Offertorium*, t. 1 (patrz przykład nutowy 5.) natomiast widać rozłożony akord B-dur pnący się ku górze oraz w t. 15–19, gdzie zmieniają się funkcje akordów poruszające się po rozłożonych trójdźwiękach opadających ku dołowi. W *Sanctus* (t. 1 i t. 3) głos najwyższy porusza się po rozłożonym opadającym trójdźwięku Es-dur.

Przykład nutowy 5. *Offertorium*, t. 1, wstęp na rozłożonym trójdźwięku

The musical score for *Offertorium*, t. 1, features three staves: C (Coprano), Alto (A), and Bass (B). The key signature has two flats (B-flat and E-flat). The Soprano and Alto parts have lyrics 'Do - mi - ne ni - hil'. The Bass part has lyrics 'Pa-rce ni-hil Do - mi - ne ni - hil'. The solo section marked 'solo' shows a B-flat major triad spread across the three staves.

Trzecim typem melodyki jest kantylena, która występuje w *Benedictus*. Melodia w tej części oscyluje w średnicy głosowej altowego, poruszając się na sposób falisty, raz to rozwija się do góry, raz to opadając. Do tego typ można zakwalifikować również melodykę opartą na toku sylabicznym z włączeniem krótkich fragmentów melizmatycznych. W większości linii melodycznych w *Requiem* panuje ścisły tok sylabiczny, tzn. sylaba przypada na jedną nutę niekiedy, jednakże – i to wnosi pewne urozmaicenie – pojawiają się krótkie melizmaty (np. *Requiem aeternam* – t. 6, *Die irae* – t. 9, t. 29, *Offertorium* – t. 27, *Sanctus* – t. 1, t. 3, t. 32, *Benedictus* – t. 15, *Hosanna* – t. 3, *Lux aeternam* – t. 15, t. 43).

Przykład nutowy 6. *Sanctus*, t. 1–4, krótkie melizmaty głosów wokalnych

The image shows a musical score for three voices: C (Soprano), A (Alto), and B (Bass). The time signature is 3/4. The key signature has one flat (B-flat). The lyrics are 'San - ctus' repeated four times. The melody is simple, with notes on a four-line staff. The lyrics are written below the notes, with hyphens indicating syllable placement across measures.

Mimo ogólnej prostoty linii melodycznych, można stwierdzić, że na gruncie melodyki Fieber prezentuje sporą inwencję twórczą, przewyższającą pomysły rytmiczne, harmoniczne czy fakturalne. Tu można upatrywać największych wariorów kompozycji.

Sposoby kształtowania formy

Gdy chodzi o sposoby kształtowania formy, kompozytor hołduje budowie odcinkowej, z okazjonalnymi wpływami budowy okresowej (np. *Requiem aeternam*) oraz zasady ewolucjonizmu (np. *Benedictus*). Ciągłość przebiegu muzycznego, małe rozmiary utworu i brak kontrastów powodują, że przebieg formalnie jawi się jako niezwykle jednorodny, nie posiada on tendencji, o których można powiedzieć, że prowadzą do pracy przetworzeniowej, różnicowania materiału dźwiękowego na tematyczny i nietematyczny. W połączeniu z priorytetem melodyki, prostotą faktury i harmonii daje to taki obraz, który przylega do cech stylu galant, gdzie – z jednej strony są pozostałości baroku (np. *basso continuo*), a z drugiej posiada rysy przedklasyczne (np. budowa okresowa, uproszczenie faktury).

Relacja między muzyką a tekstem

Wychodząc od poziomu najbardziej elementarnego, jeśli chodzi o związek muzyki i tekstu, stwierdzamy ze Fieber z dbałością podchodzi do muzycznej deklamacji tekstu słownego. Deklamacja jest poprawna co w pierwszym rzędzie polega na przydzielaniu sylabom akcentowanym dłuższych wartości oraz – co jeszcze częstsze – na umieszczaniu sylab akcentowanych na mocnych częściach taktu lub grupy. Niezręczności deklamacyjne zdarzają się rzadko. Trzeba natomiast powiedzieć, że chociaż muzyczna akcentacja słowa jest poprawna to jednak nie jest wyrazista, słowa nie są podkreślane.

W zakresie wyrażonych treści tekstu przez muzykę odnotowujemy tutaj stan neutralności. Kompozytor – zasadniczo – ani nie obrazuje tekstu, ani nie wprowadza momentów emfaticznych. Można wskazać tylko na niektóre miejsca, gdzie można mówić o muzycznej interpretacji słowa. Na gruncie normy trygłosowej (*canto, alto, basso*) specjalnego oznaczenia nabierają pauzowania basu i pozostawianie tylko par głosów żeńskich. Dzieje się tak na słowach *et lux perpetua* (*Requiem aeternam*, t. 3–5) (patrz przykład nutowy 7.) i *lux aeterna* (*Lux aeterna*, t. 1–8) – ze światłością koresponduje pozostawienie brzmiających głosów górnych (można to interpretować jako łagodną formę *mutatio per systema*: por. Jasiński 2009, s. 316–317).

Przykład nutowy 7. *Requiem aeternam*, t. 3–6, głosy wokalne

et lux per - pe - tu-a et lux per - pe - tu-a lu-ce at e - is

et lux per - pe - tu-a et lux per - pe - tu-a lu-ce at e - is

et luxperpe - tu-a lu-ce - at e - is

Uwagę zwraca też utrzymanie w wysokim rejestrze unisono całego aparatu wykonawczego oraz oscylowanie sopranu wokół „es” przy *Hosanna in excelsis* (*Hosanna*) (patrz przykład nutowy 8.), odpowiadają radosnemu zawołaniu. Niemniej trudno tutaj mówić o tym, iż Fieber starał się wyrazić muzyką treść tekstu.

Przykład nutowy 8. *Hosanna*, t. 1–6, głosy wokalne

The musical score is for three voices: Soprano (C), Alto (A), and Bass (B). It is in 3/8 time and B-flat major. The lyrics are 'Ho-san-na in ex-cel-sis in ex-'. The Soprano part starts with a half note, followed by eighth notes. The Alto part starts with a half note, followed by eighth notes. The Bass part starts with a half note, followed by eighth notes. The lyrics are written below each staff.

Podsumowanie

Przeprowadzona analiza ukazuje, że kompozycję Fieberta należy uznać za osobliwą. *Requiem* to jest bowiem utworem nad wyraz zwięzłym, uderzająco lapidarnym, tak jeśli chodzi o rozmiary całości, jak i poszczególnych części. Niesie przy tym ze sobą nastrój, który rzadko spotyka się w kompozycjach funeralnych. Jest bowiem utworem o bardzo pogodnym charakterze, związanym z preferowaniem tonacji durowych, wolnym od dramatyzmu, silniejszej ekspresji i takich fragmentów, które niosłyby ze sobą smutny afekt, jaki niemal zawsze spotykany jest w kompozycjach, będących opracowaniem tekstu z *missa pro defunctis*. Nie jest to dzieło, które pozyskałoby swoimi walorami ekspresyjnymi.

Najbardziej jednak *Requiem* uderza swoją stylistyczną, a przede wszystkim techniczno-kompozytorską unifikacją. Cała kompozycja przesiąknięta jest tymi samymi lub bardzo pokrewnymi sobie zwrotami – harmonicznymi, fakturalnymi, melodycznymi, w stopniu, który daleko przewyższa potrzeby integracji formy. Wszystko to wiąże się z jednocześnie z najdalej posuniętą prostotą środków (zwłaszcza harmonii), co prowadzi do pewnej monotonii i statyczności. Kompozytor trzyma się stale wprowadzonych na wstępie pomysłów i tylko nieznacznie modyfikuje je w dalszym biegu. Sprawia to, że muzyka Fieberta zmierza w stronę sztuki trywialnej, w dużym stopniu pozbawionej ciekawych akcentów, kontrastów, nie mówiąc już o zabiegach niekonwencjonalnych, indywidualnych. Jak się wydaje jest to utwór napisany na użytek lokalny, okolicznościowy, bez większych ambicji artystycznych.

Bibliografia

- Dąbek S. (red.), (2012), *Requiem*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. XVII, Wyd. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego im. Jana Pawła II, Lublin.
- Jasińska J., (1998), *Tradycje muzyczne kościoła św. Mikołaja w Bielsku-Białej*, t. 1: 1800–1945, Wyd. Instytutu Muzykologii Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Jasiński T., (2009), *Polska barokowa retoryka muzyczna*, Lublin.
- Miłkowska W., (2008), *Requiem w twórczości kompozytorów polskich*, Wyd. Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina w Warszawie, Warszawa.
- Rękopis Fieberta „*Requiem in Es*” ze zbiorów kościoła św. Mikołaja w Bielsku-Białej.

Abstrakt

Wiele archiwów kościelnych zawiera szereg kompozycji nieznanych autorów, jednym z nich jest archiwum kościoła św. Mikołaja w Bielsku-Białej, w którym znajduje się *Requiem* autorstwa Fieberta, nieznanego bliżej kompozytora. Jest to utwór skomponowany prawdopodobnie pod koniec XVIII stulecia, stosunkowo prosty, lapidarny, utrzymany w tonacji durowej. Jego cechą charakterystyczną jest pogodny nastrój, co jest rzadko spotykane w kompozycjach funeralnych. Pomimo, że utwór ten napisany jest bez większych ambicji artystycznych, to jednak zasługuje na uwagę. Artykuł stanowi przyczynek do badań dawnych zasobów archiwów kościelnych.

Słowa kluczowe: requiem, Fieber, archiwa kościelne, nieznani kompozytorzy, muzyka sakralna.

Requiem in E-flat major by Fieber – an unknown composer of the classical music era

Abstract

Many church archives contain a number of compositions by unknown authors, one of them is the archives of St. Nicholas church in Bielsko-Biala, where there is a Requiem by Fieber, an unknown composer. It is a work composed probably at the end of the eighteenth century, relatively simple, concise, written in a major key. Its characteristic feature is a lively mood, which is rarely found in funeral compositions. Although it is a melody written without much artistic ambitions, it does deserves attention.

Keywords: requiem, Fieber, church archives, unknown composers, sacred music.

Alicja Lisiecka

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Przedmioty artystyczno-techniczne w programach Wyższych Kursów Nauczycielskich w dwudziestoleciu międzywojennym

Wyższe Kursy Nauczycielskie odegrały istotną rolę w polskim systemie kształcenia nauczycieli (por. Boguszevska 2007, Kulpa 1963, Stasiński 1967). Jeszcze w okresie działań wojennych – w roku szkolnym 1917/1918 – w Warszawie został utworzony Roczny Kurs Pedagogiczny, przeznaczony dla nauczycieli posiadających co najmniej dwuletnie doświadczenie zawodowe. Następnie kurs ten przekształcono w Roczny Wyższy Kurs Nauczycielski i dwuletni Instytut Pedagogiczny (Kulpa 1963, s. 113–114). Rozporządzeniem Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 2 czerwca 1923 roku nadano ostateczny kształt statutowi oraz programowi Państwowego Wyższego Kursu Nauczycielskiego (WKN). Celem organizacji kursów było podniesienie ogólnego i zawodowego poziomu wykształcenia nauczycieli szkół powszechnych; w szczególności zaś szkół wyżej zorganizowanych¹.

¹ W okresie międzywojennym nauka w szkole powszechnej trwała siedem lat. Jednakże do roku 1932 stopień organizacyjny szkoły uzależniony był od liczby dzieci zamieszkujących w danym obwodzie; w skutek czego w rejonach wiejskich dominowały szkoły o 1 lub 2 nauczycielach, realizujące materiał 4 lub 5 klasy. Po reformie jędrzejewiczowskiej szkolnictwo powszechne uległo zasadniczemu podziałowi na trzy stopnie organizacyjne, którym odpowiadały trzy szczeble programowe. W szkole I stopnia realizowano program w zakresie pierwszych 4 klas, II – 6, III – 7 (por. Pęcherski i Świątek 1978).

Kandydatów do WKN obowiązywało wstępne kolokwium². Nauka przebiegała w trybie stacjonarnym i trwała rok. Dyplom ukończenia WKN otrzymywali słuchacze, którzy uzyskali pozytywne oceny z objętych programem przedmiotów. Pozostali kursanci, tzw. eksterniści, mieli możliwość przystąpienia do egzaminu – składającego się z lekcji próbnej, egzaminu pisemnego i ustnego – jednak nie wcześniej niż rok po ukończeniu kursu. Egzaminy te były trudne i skrupulatne. Wielu z eksternistów podchodziło do zaliczenia kilkakrotnie (Boguszewska 2007, s. 10).

Niniejszy artykuł stanowi próbę nakreślenia zakresu doksztalcania nauczycieli szkół powszechnych w obszarze przedmiotów artystyczno-technicznych, tj. rysunku, śpiewu oraz robót ręcznych podczas Wyższych Kursów Nauczycielskich w latach międzywojennych.

W programie Wyższych Kursów Nauczycielskich przedmioty dzieliły się na trzy grupy: obowiązkowe dla wszystkich przedmioty pedagogiczne oraz wiadomości o Polsce współczesnej (dział A), obowiązkowe specjalistyczne (dział B) i nadobowiązkowe (dział C). Dział B składał się z następujących specjalności:

1. humanistycznej,
2. geograficzno-przyrodniczej,
3. matematyczno-przyrodniczej,
4. zajęć praktycznych i rysunku (ewentualnie gospodarstwa domowego)³,
5. śpiewu i wychowania fizycznego.

Dział C obejmował tzw. przedmioty nadobowiązkowe, którymi mogły być język

² Wymagania do kolokwium wstępnego w zakresie przedmiotów z grupy robót ręcznych i rysunku oraz grupy śpiewu i wychowania fizycznego: Do egzaminu kandydat musiał przedłożyć kilka samodzielnie wykonanych prac z rysunku i dowolnego działu robót ręcznych. Roboty ręczne kobiece: 1) kandydatki miały przedstawić kilka samodzielnie wykonanych prac ręcznych; 2) oznaczyć ilość i jakość materiału potrzebnego do wykonania koszuli damskiej lub bluzki angielskiej, samodzielnie wyrysować formę, skroić i wykonać; 3) skomponować łatwy wzór zdobienia. 4) obowiązywała również dokładna znajomość książki Marii Rudzińskiej: *Roboty kobiece w szkole powszechnej*. Rysunek: rysowanie i malowanie (akwarelą) przedmiotów z otoczenia. Komponowanie ornamentu. Roboty ręczne: 1) umiejętność wykonania łatwego przedmiotu z kartonu i drzewa (ćwiczenia z wykorzystaniem noża); 2) modelowanie w glinie z pamięci łatwych przedmiotów z otoczenia. 3) gruntowna znajomość arytmetyki i geometrii w zakresie szkoły powszechnej (według wskazanych podręczników). **Śpiew:** Kandydat musiał wykazać się umiejętnościami wokalnymi lub umiejętnościami w zakresie gry na skrzypcach, fortepianie lub fisharmonii w stopniu umożliwiającym prowadzenie lekcji oraz wykazać swoją muzykalność przez wykonanie: a) łatwego solfeżu w tonacji c-dur, b) łatwego dyktanda pisemnego w tonacji c-dur, obejmującego interwały do kwinty włącznie i rytm do ósemki (*Wyższe...* 1937, s. 53–54).

³ Przedmioty realizowano w następujących konfiguracjach (do wyboru): a) rysunek i zajęcie praktyczne; b) roboty kobiece i gospodarstwo domowe.

obcy lub jeden z przedmiotów przynależnych do grupy 4 lub 5 (dział B). Ogólny zakres wymagań dla każdego przedmiotu zawierał program Wyższych Kursów Nauczycielskich (*Statut...* 1937, s. 8). Na realizację działu A przeznaczono 6 godzin, działu B – 20 godzin tygodniowo, za wyjątkiem grupy 4 – 36 godzin.

W latach 1918–1920 w Polsce działał tylko jeden WKN, w 1922 – 3, w 1924 – 12, a w 1930 – 17. W roku szkolnym 1930/1931 pracowały WKN w Cieszynie, Krakowie, Mysłowicach, Lwowie, Poznaniu, Warszawie, Lublinie, Toruniu i Wilnie. Najwięcej grup (6) prowadził WKN w Warszawie; mniej liczne były kursy w Krakowie, Lwowie, Poznaniu i Wilnie; pojedyncze grupy kształciły się w Cieszynie, Lublinie, Mysłowicach i Toruniu (Boguszevska 2010, s. 159). W połowie lat trzydziestych liczba WKN spadła do 5. Prowadzenie zbliżonych tematycznie kursów przejęły m.in. poszczególne Sekcje Nauczycieli Zajęć Praktycznych i Rysunków przy Zarządzie Głównym Związku Nauczycielstwa Polskiego oraz Zarządy Okręgowych Kół Nauczycieli Zajęć Praktycznych i Rysunków (Boguszevska 2007, s. 11).

W Warszawie od roku 1915 funkcjonowały roczne kursy robót ręcznych dla nauczycieli szkół powszechnych, które następnie przekształcono w Państwowe Kursy Robót Ręcznych. Ostatecznie na ich podstawie założono Państwowy Instytut Robót Ręcznych (PIRR), przygotowujący – w czasie dwuletnich studiów – nauczycieli robót dla szkół średnich i seminariów nauczycielskich⁴.

Przy PIRR od 1924 roku funkcjonował WKN o kierunku „roboty ręczne i rysunek”⁵, którego program w dużej mierze pokrywał się z programem I kursu Instytutu.

Tabela 1. Tygodniowy plan nauki na WKN przy PIRR

Lp.	Przedmioty	Liczba godzin tygodniowo	
		Grupa męska	Grupa żeńska
1	Nauka o Polsce współczesnej	2	2
2	Psychologia i pedagogika z dydaktyką	4	4
3	Metodyka robót ręcznych i rysunków	2	2
4	Estetyka form plastycznych	2	2
5	Technologia drewna i metali	1	1

⁴ Wg statutu z dnia 14 kwietnia 1923 roku do zadań Państwowego Instytutu Robót Ręcznych należało: a) kształcenie nauczycieli robót ręcznych dla seminariów nauczycielskich i szkół średnich; b) prowadzenie prac nad metodami nauczania robót ręcznych i praktycznego zastosowania robót w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania szkolnego; c) opracowywanie modeli warsztatów i narzędzi słojdowych; d) inicjowanie wydawnictw związanych z nauczaniem robót ręcznych; e) udzielanie porad fachowych przy organizowaniu szkolnych pracowni słojdowych; f) prowadzenie badań nad wpływem nauczania robót ręcznych na rozwój umysłowy i fizyczny młodzieży.

⁵ W źródłach pojawia się również pod nazwą „kursu rysunkowo-słojdowego”.

Tabela 1. cd.

Lp.	Przedmioty	Liczba godzin tygodniowo	
		Grupa męska	Grupa żeńska
6	Geometria wykreślna i kreślenie techniczne	2	2
7	Rysunek przestrzenny, nauka perspektywy, malarstwo akwarelowe, zasady kompozycji	11	10
8	Modelowanie	–	2
9	Roboty ręczne z tektury i introligatorstwo	6	6
10	Krój, szycie i haft	–	8
11	Roboty ręczne z drewna	8	3
12	Roboty ręczne z metalu	5	–
13	Różne techniki	2	3
14	Obowiązkowa praca w bibliotece	2	2
15	Fizyka – matematyka	1	1
Razem		48	48

(Źródło: Ambroziewicz W. (1964), *Władysław Przanowski i jego dzieło*, PWN, Warszawa, s. 328).

Program obejmował przedmioty z działu A: naukę o Polsce współczesnej, psychologię i pedagogikę z dydaktyką oraz z działu B: metodykę robót ręcznych i rysunków, estetykę form plastycznych, technologię drewna i metali, geometrię wykreślną i kreślenie techniczne, rysunek przestrzenny, naukę perspektywy, malarstwo akwarelowe, zasady kompozycji, roboty ręczne z tektury i introligatorstwo, roboty ręczne z drewna, różne techniki oraz fizykę i matematykę. Przedmioty „modelowanie” oraz „krój, szycie i haft” realizowała jedynie grupa żeńska, a „roboty ręczne z metalu” – męska. Wszystkich kursantów obowiązywała również dwugodzinna praca w bibliotece. Tygodniowo nauka zajmowała aż 48 godzin. Absolwenci rocznego WKN mieli pierwszeństwo w ubieganiu się o przyjęcie na II rok PIRR. Z podobnych udogodnień korzystali słuchacze, którzy ukończyli WKN w Krakowie, Mysłowicach i Lwowie, gdzie obowiązywał kierunek „roboty ręczne i rysunek” (od 1934 „zajęcia praktyczne i rysunek”) (Ambroziewicz 1964, s. 328).

W roku 1934 do programu WKN przy PIRR (grupa zajęć praktycznych i rysunku) włączono elementy ogrodnictwa. Na przedmiot ten przeznaczono trzy godziny tygodniowo. Jesienią i wiosną w ogródkach Instytutu odbywały się zajęcia praktyczne, zimą zaś słuchacze uczestniczyli w wykładach teoretycznych, które prowadził Adam Majewski – były dyrektor Zakładów Ogrodniczych Ulricha w Warszawie (*Kronika...* 1934, s. 222). W tym samym roku ministerstwo WRiOP zorganizowało kurs gospodarstwa domowego dla absolwentek PIRR

i WKN, który odbywał się w dniach od 16 czerwca do 14 lipca przy Pierwszej Miejskiej Szkole Rękodzielniczej w Warszawie. Naukę prowadziły Zofia Dowiatówna i Anna Olszewska (*Kronika...* 1934, s. 223).

Program WKN dla poszczególnych grup przedmiotów realizowany był także w ramach kursów organizowanych przez inne instytucje państwowe i prywatne. Na przykład w Łodzi, Lesznie, Bydgoszczy, Nowym Sączu, Sosnowcu i Lublinie funkcjonowały dwuletnie prywatne popołudniowe kursy robót ręcznych o programie rocznych WKN (Ambroziewicz 1964, s. 154).

Działalność WKN łączyła się także z funkcjonowaniem kursów wakacyjnych uruchamianych cyklicznie w celu zmniejszenia braków kadrowych⁶. Okólnik Ministerstwa WRiOP z 1926 roku, dotyczący organizacji kursów wakacyjnych dla nauczycieli szkół powszechnych, informował, że kursy te – przeznaczone dla czynnych nauczycieli kwalifikowanych – są formą przygotowania do egzaminu wstępnego na WKN; zatem wprowadzały „słuchaczy w materiał naukowy przewidziany dla Wyższego Kursu Nauczycielskiego oraz z zaznajały ich z metodą pracy naukowej i nowoczesnymi metodami nauczania” (*Organizacja...* 1926, s. 3).

Szczegółowy program WKN ukazał się roku 1923⁷; został ujęty w taki sposób, aby umożliwić wykładowcom samodzielny dobór materiału naukowego. Mimo ogólnego zarysu zobowiązywał nauczyciela do gruntownego opracowania jednego – dowolnie wybranego – działu (Żukowska 2003, s. 67).

⁶ Już w pierwszym roku istnienia Ministerstwa WRiOP (1917/18) liczba wakacyjnych kursów państwowych na objętym przez polskie władze szkolne terenie wynosiła 42, w 1921/22 liczba ich wzrosła już do 125. Pierwotnie kursy wakacyjne miały charakter ogólnych kursów doszkalających. W ramach programu realizowano następujące przedmioty: pedagogikę, religię, język polski, historię, matematykę, przyrodę, geografę, rysunek, śpiew, gimnastykę, higienę, oraz przedmioty ekonomiczne i społeczne. Na wielu kursach uwzględniano również metodykę poszczególnych przedmiotów z praktyką. Najczęściej wykorzystywana metodą był wykład. Obok kursów o charakterze ogólnym funkcjonowały kursy łączące jedną lub dwie pokrewne dziedziny. Od roku 1918/19 wg ministerialnych wytycznych kursy składały się przeciętnie z 2 lub 3 nauczycieli oraz 40–50 słuchaczy. Z czasem liczba przedmiotów wykładanych na kursie ograniczała się do maksimum trzech pokrewnych. W latach 1918–1922 na terenie kraju odbyło się łącznie 13 kursów rysunku, 9 śpiewu, 7 robót ręcznych i 3 kursy gospodarstwa kobiecego (por. *Kursy...* 1924, s. 12, 15, 28–29).

⁷ Drugie wydanie programu WKN ukazało się w roku 1937 i nie uległo istotnym zmianom.

Tabela 2. Program rysunku WKN z roku 1937

Dział programu	Zakres wymagań	Literatura
<i>Umiejętności praktyczne</i>	Rysowanie z natury i pamięci brył płaskich i przestrzennych z uwzględnieniem perspektywy, światłocienia i kolorystyki. Technika rysunku: ołówkiem, węglem, piórkiem, akwarelami, pastelami i kredką. Rysowanie kredą na tablicy.	Misky L., <i>Plastyczne uzmysławianie przedmiotów</i>
<i>Zdobnictwo</i>	Znajomość rodzajów rytmu zdobniczego i zasad budowy ornamentu płaskiego z uwzględnieniem materiału i techniki wykonania.	Homolacs K., <i>Podręcznik do ćwiczeń zdobniczych</i>
<i>Metodyka nauczania rysunku</i>	Znajomość programów i rodzajów ćwiczeń rysunkowych w szkole powszechnej. Metodyka nauczania rysunku w poszczególnych oddziałach szkoły powszechnej.	Szuman S., <i>Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej dziecka.</i> Policht H., <i>Nauka rysunku, cz. I, II.</i> Policht H., Leńczyk G., <i>Podręcznik do nauczania rysunków.</i>
<i>Wiadomości z zakresu nauk plastycznych</i>	Style historyczne. Znajomość cech charakterystycznych dla architektury świeckiej i kościelnej (ze szczególnym uwzględnieniem architektury polskiej). Współczesne malarstwo polskie (Grottger i Matejko).	Cieśla H., <i>Style historyczne</i> Domaniewski C., Wawrzeńczyk M., <i>Rozróżnianie stylów w architekturze</i> Zubrzycki S., <i>Zwięzła historia sztuki</i> Bayet C., <i>Zarys dziejów sztuki</i> Frankowski E., <i>Sztuka ludu polskiego</i>

(Źródło: Opracowanie własne na podst.: *Wyższe Kursy Nauczycielskie. Zakres wymagań przy egzaminach wstępnych i eksternów* (1937), Lwów, s. 41).

Program nauki rysunku składał się z czterech działów: umiejętności praktycznych, zdobnictwa, metodyki nauczania rysunku oraz wiadomości z obszaru nauk plastycznych, w których zakres wchodziło: rysowanie z natury i pamięci z uwzględnieniem perspektywy, światłocienia i kolorystyki (przy wykorzystaniu różnych technik rysunkowych); znajomość podstaw zdobnictwa oraz pro-

gramu szkoły powszechnej wraz z metodyką; zapoznanie słuchaczy ze stylami historycznymi w architekturze świeckiej i kościelnej oraz ze współczesnym malarstwem polskim. W programie wskazano na twórczość Artura Grottgera i Jana Matejki, czyli malarzy XIX wiecznych. Poszerzenie zakresu treści mogła stanowić wymieniona w programie literatura; zwłaszcza obecność wśród polecanych pozycji *Sztuki dziecka* Stefana Szumana świadczyła o pewnym postępowym podejściu, choć bardzo słabo zarysowanym. Zwłaszcza w dziale „wiadomości z zakresu nauk plastycznych” dostrzegalne jest pominięcie ówczesnych trendów w sztuce; opracowania S. Zubrzyckiego i C. Bayet’a nie poruszały zagadnień sztuki najnowszej, pochodzącej z przełomu wieków i pierwszych dekad XX wieku.

Tabela 3. Program zajęć praktycznych WKN z roku 1937

Dział	Najistotniejsze treści	Literatura
<i>Roboty z papieru</i>	Składanki i modele (możliwe do wykorzystania jako pomoce naukowe w przedszkolu).	
<i>Roboty z kartonu</i>	Bryły: sześcián, prostopadłościán o dowolnej podstawie, graniastosłup o podstawie wieloboku umiarowego, ostrosłup o dowolnej podstawie, ostrosłup ścięty, stożek, stożek ścięty, walec, dowolny wielościán na podstawie zasad krystalografii.	
<i>Roboty z tektury</i>	Oklejanie i naklejanie obrazu (mapy, rozkładu godzin); pudełko na minerały, tacki o różnych podstawach, pudełko na wizytówki, pudełko na listy, pudełko aptekarskie okrągłe i owalne, pudełko na owady, drobna galanteria.	
<i>Introligatorstwo</i>	Zszywanie zeszytów, książek na taśmy i sznurki. Wykonywanie okładki na notes, oprawa książek w półpłótno i całe płótno. Barwienie papierów introligatorskich.	
<i>Roboty z drewna</i>	Znajomość i poprawne użytkowanie narzędzi stolarskich i tokarskich. Praktyczne wykonywanie modeli ujętych w programie klas V-VII szkoły powszechnej.	Wojnarowicz F., <i>Nauczanie robót z drewna</i> (kurs niższy i średni) Kuśmierski F., <i>Konstrukcja wyrobów drewnianych</i> Kuśmierski F., <i>Jak obliczać deski, bale i belki*</i>

Tabela 3. cd.

Dział	Najistotniejsze treści	Literatura
<i>Koszykarstwo</i>	Wyplatanie z rafii, łyka, wikliny i pedyku. Techniki łączenia i przeplatania. Wykonywanie modeli według programu szkoły powszechnej.	
<i>Roboty z metalu</i>	Ćwiczenia w cięciu, zginaniu i łączeniu drutu, blachy oraz pasków żelaznych przy pomocy lutowania i nitowania.	Pietrzykowski P., <i>Prace z metalu</i>
<i>Szkło</i>	Cięcie, wyrównywanie, matowanie szkła. Cięcie, wyrównywanie, zaokrąglanie, zatapanie, łączenie, wydłużanie i wydmuchiwanie szklanych rurek.	Chojnacki S., <i>Obróbka szkła</i>
<i>Pomoce naukowe</i>	Przygotowywanie podstawowych pomocy naukowych, tj. liczydło, zegar słoneczny, mapa plastyczna, igła magnetyczna, poziomnica, waga, dźwignia, kołowrót, bryły geometryczne z drutu itp.	Czyżycki W., Huber J., <i>Jak wykonać samemu pomoce naukowe, cz. I, II.</i> Huber J., <i>Jak wykonać samemu pomoce naukowe cz. III*</i>
<i>Rysunek techniczny</i>	Siatki, rzuty i przekroje modeli. Opanowanie posługiwania się przyrządami kreślarskimi. Znajomość skali.	
<i>Technologia</i>	Znajomość materiałów wykorzystywanych w robotach ręcznych objętych zakresem programu szkoły powszechnej.	Bojarski B., <i>Technologia pracy ręcznej</i> Zientarski, <i>Technologia drzewa*</i>

*pozycje zalecane, ale nieobowiązkowe

(Źródło: Opracowanie własne na podst.: *Wyższe Kursy Nauczycielskie. Zakres wymagań przy egzaminach wstępnych i eksternów* (1937), Lwów, s. 41–43).

Do treści objętych programem robót ręcznych WKN należały:

1. Znajomość programu robót ręcznych w szkole powszechnej ze szczególnym uwzględnieniem klasy VII;
2. Poglębiona wiedza w zakresie robót z papieru, kartonu, tektury, metalu, drewna oraz introligatorstwa i koszykarstwa;
3. Umiejętność wykorzystania podstawowych pomocy naukowych;
4. Rysunek techniczny;
5. Technologia materiałów;
6. Historyczny rozwój robót ręcznych u kraju i za granicą.

Program robót ręcznych prezentował szeroki wybór ćwiczeń, które odznaczały się przede wszystkim praktycznością i użytecznością wykonanych w ich ramach przedmiotów. Słuchacze mieli nabyć konkretne umiejętności, uzupełnione o wiedzę technologiczną, oraz przyswoić sobie zasadę celowości pracy, wyrażającą się m.in. w tworzeniu pomocy dydaktycznych odpowiednich dla różnych typów szkół i przedszkoli. Zalecaną w poszczególnych działach literaturę metodyczną uzupełniały następujące pozycje: Sowiński M., *Nauczanie robót ręcznych, cz. I, II*; Rowid H., *Szkoła twórcza*; Kerschensteiner G., *Pojęcie szkoły pracy*. W programie wyraźnie brakuje opracowań dotyczących historycznego rozwoju robót ręcznych w kraju i za granicą. Po części wynikało to zapewne z niedostatków literatury w tym obszarze⁸.

Tabela 4. Program robót kobiecych WKN z roku 1937

Dział	Treści	Literatura
<i>Krój i szycie</i>	Znajomość modelowania form, kroju i szycia: bielizny osobistej damskiej, męskiej i dziecięcej oraz bielizny pościelowej. Mereżka i haft biały stosowany do zdobienia bielizny.	Gutkowska M., <i>Historia ubiorów</i> Błotnicki T., <i>Zarys historii ubiorów</i>
<i>Krawiectwo</i>	Krój i szycie sukienki dla dziewczynki, bluzki, spódniczki, sukni oraz ubranka dla chłopczyka	
<i>Trykotarstwo</i>	Dokładna znajomość wykonywania robót szydełkowych i drutowych w zakresie programu szkoły powszechnej	Seria Wydawnictwa „Bluszcz” – <i>Szydełkiem dla młodzieży</i>
<i>Praca z maszyną do szycia</i>	Konserwacja maszyny do szycia. Znajomość poszczególnych części składowych oraz przyborów ułatwiających pracę	
<i>Zdobnictwo</i>	Kolekcjonowanie szkiców, motywów ludowych związanych z danym okręgiem szkolnym i umiejętność dostosowywania tych motywów do celów szkolnych. Dokładna znajomość haftu białego i kolorowego oraz podstaw kompozycji	Gawrońska H., <i>Haft wetną</i> Strassburger B., <i>Mereżki</i>

⁸ Jednakże dość znaną pozycją traktującą o zagranicznych doświadczeniach, która mogła znaleźć się w zestawieniu, był chociażby *Slojd: wskazówki metodyczne* M. Dunin-Sulgustowskiej (Warszawa 1924).

Tabela 4. cd.

Dział	Treści	Literatura
<i>Technologia</i>	Praktyczna i teoretyczna znajomość materiałów wykorzystywanych do robót kobiecych w szkole	Bolland A., Wątorska W., <i>Towaroznawstwo włókiennicze</i> Sekcja Ogniska Met., <i>Len, przetwórstwo i hodowle</i>

(Źródło: Opracowanie własne na podst.: *Wyższe Kursy Nauczycielskie. Zakres wymagań przy egzaminach wstępnych i eksternów* (1937), Lwów, s. 43–44).

Program WKN przewidywał również naukę robót kobiecych, w zakres których wchodziły: krój i szycie, krawiectwo, trykotarstwo, praca z maszyną do szycia, zdobnictwo oraz technologia. Podobnie jak w przypadku robót ręcznych dominującą cechą objętych programem treści była użyteczność i możliwość wykorzystania zdobytych umiejętności w życiu codziennym. Elementy zdobnictwa ograniczały się do znajomości podstaw kompozycji, haftów i мереżek oraz zdolności użycia motywów ludowych pochodzących z najbliższego otoczenia do celów szkolnych. Literaturę poszczególnych działów uzupełniały *Roboty kobiece w szkole* M. Rudzińskiej.

Tabela 5. Program śpiewu WKN z roku 1937

Dział	Treści	Literatura
<i>Teoria</i>	Pojęcie muzyki i jej podział. Rytm, takt, ich rodzaje i formy. Pisownia muzyczna. Tempo. Terminologia. Dźwięk a ton. Układ tonów. Skala i rodzaj głosów żeńskich i męskich. Klucze muzyczne. Znaki chromatyczne. Diatonika, chromatyka i enharmonia. Klawiatura. Budowa gamy durowej i molowej. Budowa gam krzyżkowych i bemolowych. Transpozycja. Konsonans a dysonans. Odległości tonalne (interwale) określenie liczbowe i rodzajowe. Triada muzyczna. Kadencje z uwzględnieniem akordów septymowych. Pieśni wielogłosowe. Dynamika i agogika.	Niewiadomski S., <i>Wiadomości z muzyki, zasadnicze i ogólne</i> Joteyko T., <i>Zasady muzyki</i> Garbusiński K., i Leńczyk G., <i>Melodie, cz. II</i>

Tabela 5. cd.

Dział	Treści	Literatura
<i>Solfeż</i>	Budowa narządów oddechowych, głosowych i słuchowych. Emisja głosu. Poprawna dykcja. Wiadomości z zakresu akustyki. Trafianie głosem wszystkich odległości tonalnych. Zapisanie usłyszonej melodii. Czytanie nut głosem w kluczach: wiolinowym, sopranowym i basowym. Posługiwanie się przy solfeżu i pieśniach kamertonem: „a” i „e”. Zaśpiewanie dowolnie przygotowanej pieśni dopracowanej pod kątem ekspresji.	Mayzner J., <i>Jak realizować program</i> , cz. I, II Hławiczka K., <i>Nauka śpiewu w szkole powszechnej</i> Tenże, <i>Główne zagadnienia metodyczne nauki śpiewu</i> Tenże, <i>Polski solfeż</i> , cz. I, II, III, IV
<i>Metodyka</i>	Znaczenie nauki śpiewu w życiu narodowym i społecznym. Związek nauki śpiewu z innymi przedmiotami. Metodyczne opanowanie ćwiczeń oddechowych, rytmicznych, słuchowych, głosowych i pieśni. Gruntowna znajomość programu nauki śpiewu (w szczególności dla klasy VII szkoły powszechnej) i zagadnień metodycznych związanych z jego realizacją.	Kazuro S., <i>Mały solfeż</i> , cz. I-V Maszyński P., <i>Początki śpiewu zbiorowego</i> Heising R., <i>Katechizm metodyczny do nauczania śpiewu</i>
<i>Śpiew chóralny</i>	Czytanie partytur chóralnych. Prowadzenie chóru. Organizacja chóru szkolnego. Repertuar pieśni.	Hławiczka K., <i>Pieśni regionalne (12 zeszytów)</i> Heising R., <i>Cześć polskiej ziemi</i> Noskowski Z., <i>Śpiewnik dla młodzieży</i> , cz. I, II. Mayzner T., <i>Mój śpiewnik</i> Tegoż, <i>Z piosenką</i> . Tegoż, <i>Śpiewnik Hani</i>
<i>Gra na skrzypcach</i>	Gamy dwuoktawowe dur i moll do 7 znaków przykluczowych. Trójdźwięki rozłożone stopnia I, IV, V i dominant septymowego z zastosowaniem pozycji mieszanych do piątej włącznie. Gra w kluczu basowym. Transpozycja pieśni o tercję niżej (w kluczu sopranowym), o oktawę wyżej w kluczu wiolinowym. sopranowym i basowym.	Maleczek S., <i>Szkola gry na skrzypcach</i> Jahnke E., <i>Gamy i trój dźwięki rozłożone</i> Wohlfahrt, Op. 74 Sitt, Op. 32, zesz. II i III

Tabela 5. cd.

Dział	Treści	Literatura
(lub) Gra na fortepianie	Gamy dwuoktawowe dur i moll do 7 znaków przykluczowych (mollowe, harmoniczne i melodyjne). Trójdźwięki foniczne. Równorzędne pasaże w obrębie 2 oktav. Granie a vista pieśni 3 i 4 głosowych, bądź łatwego akompaniamentu do pieśni solowych.	Czerny K., <i>100 ćwiczeń na fortepian</i> Szwarc H., <i>Szkola gry na fortepianie, cz. I</i> Różycki A., <i>Szkola gry na fortepianie</i> Żukowski O.M., <i>Dumki polskie, Cz. I, II</i>

(Źródło: Opracowanie własne na podst.: *Wyższe Kursy Nauczycielskie. Zakres wymagań przy egzaminach wstępnych i eksternów* (1937), Lwów s. 44–46).

Program śpiewu WKN obejmował podstawy teorii muzyki, solfeż, metodykę przedmiotu, śpiew chórny, a także grę na skrzypcach lub fortepianie. Elementarną wiedzę słuchaczy z zakresu pojęć muzycznych i ich umiejętności praktyczne zdobyte podczas różnorodnych ćwiczeń (oddechowych, głosowych, rytmicznych i słuchowych, itd.) dopełniała znajomość doniosłej roli śpiewu w życiu narodowym i społecznym oraz zdolność do włączania go w proces nauczania innych przedmiotów. Uczestnicy WKN mieli możliwość nauki gry na skrzypcach lub fortepianie; doskonalili także umiejętności prowadzenia i organizacji chóru szkolnego, który odgrywał znaczącą rolę w wyższych klasach szkoły powszechnej. Należy podkreślić bogaty – jak na tak krótki okres nauki – wykaz literatury załączony do programu. Pozycje autorstwa m.in. T. Mayznera, K. Hławiczki, S. Kazuro, P. Maszyńskiego, T. Joteyki w większości należały do wydawnictw okresu dwudziestolecia.

Istnienie Wyższych Kursów Nauczycielskich wynikało bezpośrednio z systemu kształcenia nauczycieli, który sam w sobie uznawany był za formę przejściową na drodze do wyżej zorganizowanych studiów nauczycielskich. WKN odegrały istotną rolę w procesie podnoszenia kwalifikacji nauczycieli szkół powszechnych, jednak ich funkcjonowanie wykazywało poważne braki organizacyjne. Henryk Rowid wskazywał m.in. na zbyt długą – czasami wieloletnią – przerwę między ukończeniem seminarium a wstąpieniem na kurs, która utrudniała słuchaczom podjęcie na nowo systematycznej pracy umysłowej oraz na samą strukturę przyjętego programu.

„Opanowanie np. w ciągu roku materiału z grupy humanistycznej, jak z języka polskiego i języka obcego, a nadto materiału z zakresu przedmiotów peda-

gogicznych, zwłaszcza wobec skromnego przygotowania naukowego jakie daje seminarium, przekracza nieraz siły słuchaczy i powoduje przeciążenie i powierzchowność pracy. Wobec tego wskazane byłoby ograniczenie programu do jednego tylko przedmiotu obranego, lub też rozszerzenie okresu studiów do dwóch lat” (Rowid 1931, s. 186).

Pomimo szeregu braków organizacyjnych WKN odegrały ważną rolę w kształceniu nauczycieli szkół powszechnych pragnących doskonalić swoje umiejętności zawodowe i rozwijać się intelektualnie. Wymagające egzaminy wstępne i końcowe podnosiły prestiż kursów⁹. Kiedy w roku 1936 ZG ZNP (który na początku lat trzydziestych przejął kierownictwo nad WKN) ogłosił statut dla związkowych WKN, w myśl którego kursy mogły być organizowane jedynie w miastach będących siedzibą Zarządu Okręgu ZNP oraz ograniczył ich dostępność (przyjmowano wyłącznie nauczycieli – stałych członków ZNP), wciąż cieszyły się one niesłabnącym zainteresowaniem (Boguszewska 2007, s. 21). Absolwenci WKN uzyskiwali pewne przywileje, m.in.: mieli pierwszeństwo w ubieganiu się o wyższe stanowiska w szkolnictwie oraz otrzymywali gratyfikację finansową w postaci wzrostu wynagrodzenia o 5% miesięcznie (Hellwig i Kowalczyk 1975, s. 74).

Wraz z powiększaniem się liczby absolwentów WKN oraz innych zakładów kształcenia nauczycieli – reprezentujących wyższy poziom od seminariów nauczycielskich – wzrastała ranga zawodu nauczyciela szkół powszechnych i samych szkół powszechnych, które stanowiły dla większości obywateli jedyną dostępną ścieżkę edukacyjną. Od sukcesywnego podnoszenia poziomu kształcenia na etapie początkowym zależał kulturalny i cywilizacyjny rozwój całego społeczeństwa (Hellwig i Kowalczyk 1975, s. 74).

Bibliografia

- Ambroziewicz W. (1964), *Władysław Przanowski i jego dzieło*, PWN, Warszawa.
- Boguszewska A. (2007), *Wyższe Kursy Nauczycielskie dla nauczycieli rysunku w dwudziestoleciu międzywojennym*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, nr 5.
- Boguszewska A. (2010), *Kształcenie nauczycieli rysunku dla szkół powszechnych w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*, UMCS, Lublin.

⁹ WKN cieszyły się powszechnym uznaniem. Program WKN realizowano nawet w obozach jenieckich podczas II wojny światowej, a także w pierwszych latach po wyzwoleniu. Zlikwidowano je dopiero w momencie powołania Studiów Nauczycielskich w 1954 roku (Hellwig i Kowalczyk 1975, s. 74).

- Hellwig J., Kowalczyk L. (1975), *Wyższe Kursy Nauczycielskie jako forma podnoszenia kwalifikacji czynnych nauczycieli szkół powszechnych i podstawowych w Polsce (1918–1954)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 1.
- Kronika Instytutu Robót Ręcznych* (1934), „Praca Ręczna w Szkole”, nr 3–4.
- Kulpa J. (1963), *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918–1939*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Kraków.
- Kursy wakacyjne dla czynnych nauczycieli szkół powszechnych. Organizacja i rozwój w latach od 1918 do 1922* (1924) Warszawa.
- Organizacja kursów wakacyjnych dla nauczycielstwa szkół powszechnych w 1926* (1926), Warszawa.
- Państwowy Wyższy Kurs Nauczycielski. Statut i program* (1923), Warszawa.
- Pęcherski M., Świątek M. (1978), *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917–1977. Podstawowe akty prawne*, PWN, Warszawa.
- Rowid H. (1931), *Nowa organizacja studiów nauczycielskich w Polsce i zagranicą*, Warszawa.
- Stasierski K. (1967), *Kształcenie nauczycieli szkół ludowych w Wielkim Księstwie Poznańskim w latach 1815–1914*, Bydgoszcz.
- Statut i regulamin Państwowych Wyższych Kursów Nauczycielskich* (1937), Warszawa.
- Wyższe Kursy Nauczycielskie. Zakres wymagań przy egzaminach wstępnych i eksternów* (1937), Lwów.
- Żukowska A. M. (2003), *Kształcenie i doszktałanie nauczycieli rysunku na potrzeby szkół ogólnokształcących II Rzeczypospolitej*, UMCS, Lublin.

Abstrakt

Niniejszy artykuł stanowi próbę nakreślenia zakresu doszktałania nauczycieli szkół powszechnych w obszarze przedmiotów artystyczno-technicznych, tj. rysunku, śpiewu oraz robót ręcznych podczas Wyższych Kursów Nauczycielskich w latach międzywojennych. Opracowanie obejmuje w szczególności wytyczne zawarte w stosownych aktach normatywno-prawnych wydawanych przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

Słowa kluczowe: Przedmioty artystyczne, przedmioty techniczne, rysunek, śpiew, roboty ręczne, Wyższe Kursy Nauczycielskie, dwudziestolecie międzywojenne

Artistic and technical subjects classes in curricula of the higher teacher training courses in the interwar period

Abstract

This article is an attempt to present the scope of additional education of public school teachers in the field of artistic and technical subjects, such as drawing, singing and manual works during Higher Teacher Training Courses in the in-

terwar period. The study includes, in particular, the guidelines contained in the relevant normative-legal acts issued by the Ministry of Religious Denominations and Public Education.

Keywords: Artistic subjects classes, technical subjects classes, drawing, singing, manual works, Higher Teacher Training Courses, interwar period

Janina Chmielowiec

Zespół Szkół im. Władysława Stanisława Reymonta w Wólce Gościeradowskiej

Motywacja osiągnięć edukacyjno-zawodowych pracowników oświaty

Wprowadzenie

Słowo „motywacja” pochodzi z języka łacińskiego (łac. *moveo, movere*) i oznacza „wprawiać w ruch”, „popychać”, „poruszać”, „dźwigać”. Termin „motywacja” to połączenie dwóch słów: motyw i akcja, a więc by podjąć jakieś działanie, trzeba mieć cel. Można również stwierdzić, że określenie to w języku polskim oznacza skłaniający do ruchu (Pszczółkowski 1978). „Motywacja to proces wewnętrzny, wyznaczający kierunek działania nastawiony na osiągnięcie określonego celu” (Strelau 1975, s.151). Definicja motywacji według Encyklopedii Powszechnej PWN jest bardzo obszerna. W definicji tej czytamy, iż według K. Lewina niezwykle ważną jest motywacyjna funkcja zadania aż do jego zakończenia, ponieważ człowiek podejmując określone działanie widzi z góry założony efekt, w wyniku, czego wyzwala się w nim system motywacyjny, dzięki któremu zadanie to musi zakończyć (Encyklopedia PWN 1985). W literaturze przedmiotu spotkać można również inne próby zdefiniowania terminu „motywacja”; m.in. „wszystkie siły napędowe, które pobudzają jednostkę do dokonania wyboru, podjęcia jakiegoś działania lub utrzymania się w gotowości do działania”, „ogół sił i czynników pobudzających i podtrzymujących człowieka w zachowaniach

zmierzających do osiągnięcia określonych celów”, „czynniki, które w danej chwili oddziałują na kierunek, siłę i trwałość danego działania” (Michoń 1991, s.211).

Proces oddziaływania na motywację jest w literaturze przedmiotu nazywany motywowaniem. To, co różni te dwa pojęcia, to fakt, że motywacja przedstawia stan – ma wymiar atrybutowy, motywowanie zaś nabiera charakteru czynnościowego, funkcjonalnego (Pietroń-Pyszczyk 2005). Motywowanie to proces świadomego i celowego oddziaływania na motywy postępowania ludzi poprzez tworzenie środków i możliwość realizacji ich systemów wartości i oczekiwań do osiągnięcia celów. Proces motywowania ma charakter dwustronny, tzn. motywowany na zasadzie sprzężenia zwrotnego wpływa na decyzje motywującego, którym na ogół jest przełożony (Borkowska 1985).

Motywacja jest procesem sterującym aktywnością jednostki tak, by rozpoczęte zadania zostały sfinalizowane w określony sposób, aby zostały osiągnięte oczekiwane efekty. Dotyczyć to może zmian wewnętrznych jednostki lub zmian w jej położeniu zewnętrznym – zarówno w sensie społecznym, jak i fizycznym (Reykowski 1992). Zdaniem J. Reykowskiego to „proces psychicznej regulacji, w którym następuje sterowanie czynnościami tak, aby prowadziły do realizacji zamierzonego celu” (Reykowski 1975, s. 11). X. Gliszczyńska uważa, iż jest to „proces świadomego i celowego oddziaływania na postępowanie pracowników i polega na tworzeniu i stosowaniu odpowiednich bodźców do osiągania celu” (Gliszczyńska 1981, s. 62). W innym ujęciu to „psychologiczny stan przyczyniający się do stopnia, w jakim człowiek się w coś angażuje. Obejmuje czynniki, które powodują, wytyczają i podtrzymują zachowania ludzkie zmierzające w określonym kierunku” (Stoner 2002, s. 2). Zdaniem J. Sztumskiego, motywacja jest „procesem, w którym zespół pobudek lub racji współkształtuje nasze zachowania, chociaż każda z nich może mieć inną wartość dla danego człowieka” (Sztumski 1999, s. 199). To mechanizm psychologiczny uruchamiający i organizujący zachowanie człowieka skierowane na osiągnięcie zamierzonego celu (Penc 1996).

Za formalnego twórcę koncepcji motywacji uznaje się amerykańskiego psychologa Roberta S. Woodworth. Stworzył on alternatywną koncepcję popędu do spopularyzowanej na początku XX wieku teorii K. Darwina i pojęcia instynktu. Termin „popęd” został wprowadzony do teorii uczenia się przez Edwarða Dolmana (Madsen 1980). H. Murray opracował koncepcję stanowiącą podstawę do badań mechanizmów motywacji do sukcesów. Wynikiem jego prac był opracowany model taksonomii ludzkich potrzeb. Wyróżnił: potrzeby pierwotne i wtórne, zewnętrzne i ukryte, skoncentrowane i rozproszone, proaktywne i reaktywne, potrzeby aktywności oraz skoncentrowane na wyniku. Potrzeby pierwot-

ne to głód, pragnienie, potrzeby wyższe to między innymi potrzeba osiągnięć, afiliacji, autonomii, które pojawiają się w procesie rozwoju indywidualnego jednostki. Duży wpływ na potrzeby mają: doświadczenie, proces uczenia się, a także uwarunkowania kulturowe. Murray odniósł się również do potrzeby dominacji człowieka nad własnym środowiskiem, która – jego zdaniem – jest kluczowym bodźcem osiągania sukcesów. Człowiek bowiem w swoim życiu dąży w różnych sytuacjach do sprawdzenia siebie, swoich możliwości w określonych warunkach (normach), w kontekście tego czy jest jeszcze przydatny.

D. McClelland zastąpił koncepcję motywacji „zdeteterminowanej potrzebami” koncepcją motywacji „zdeteterminowanej oczekiwaniami” (hedonicznej). Motyw, zdaniem tego autora, jest oczekiwaniami zmiany afektywnej przyjmującej charakter zmiennej wektorowej. Jego teorię rozwinął w późniejszym okresie John W. Atkinson, który opracował własną teorię (Madsen 1980). Wyróżnił w swojej koncepcji wzorce motywacji prowadzące do zaspokojenia potrzeby osiągnięć, władzy, afiliacji. Potrzeby afiliacji związane są z relacjami interpersonalnymi, bliskości, życzliwości, harmonii, kontaktów. Władza zaspokajana jest przez wpływ na zachowania innych, posłuch, respekt. Natomiast potrzeba osiągnięć zaspokajana jest przez dążenie do rezultatów, np. w sytuacji pośredniej lub bezpośredniej rywalizacji. Nagrodą zaś jest poczucie własnej skuteczności (Bańka 1995). W praktyce potrzeba władzy przejawia się u pracownika dążeniem do osiągnięcia awansu, potrzeba afiliacji – przynależności, manifestowana jest przez lepsze wykonywanie wspólnej pracy zespołowej i stanowi przeciwieństwo rywalizacji. Potrzeba osiągnięć objawia się dążeniem do wyników lub do rozwijania własnych kompetencji zawodowych. Osoby o wysokim nasileniu potrzeb zwykle wybierają takie środowisko pracy, które umożliwia im kontrolę własnej sytuacji zawodowej. Wyznaczają cele możliwe do osiągnięcia. Natomiast informację zwrotną wykorzystują oni jako wsparcie w radzeniu sobie z nowymi wyzwaniem. W. Atkinson założył, iż motywacja człowieka do osiągnięcia określonego celu wynika z siły motywu lub potrzeby wiary, że podjęty wysiłek przyniesie oczekiwane rezultaty oraz zachętę do osiągania sukcesów. Hipotetyczną skłonność do osiągania sukcesów można wyrazić logicznym wzorem „iloczyn subiektywnego prawdopodobieństwa osiągnięcia sukcesu oraz jego wartości gratyfikacyjnej” (Klinkosz 2013). Jednostka przyjmuje postawę dążeniową w sytuacji, kiedy potrzeba sukcesu jest wyższa niż obawa przed porażką. Poziom zaangażowania i ponoszone nakłady pracy mają wpływ na satysfakcję pracowników. Im mniejszy wysiłek wkładany jest w osiąganie konkretnych celów, tym mniejsze zadowolenie.

Wyniki badań

Celem badań było określenie poziomu motywacji osiągnięć zawodowych pracowników oświaty zatrudnionych w roku szkolnym 2017/2018 w Zespole Szkół im. Wł. St. Reymonta na stanowisku nauczyciela a także identyfikacja czynników determinujących jej poziom. Wśród zmiennych niezależnych wyróżniono : płeć, wiek, stopień awansu zawodowego oraz staż pracy w zawodzie.

Badania przeprowadzono w małych grupach. Badaniami objęto nauczycieli Zespołu Szkół (gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych). Badani otrzymywali do wypełnienia kwestionariusz składający się z 30 pytań. W badaniach wykorzystano kwestionariusz M. Widerszal-Bazyl (Widerszal-Bazyl 1979).

Stworzenie bazy danych oraz analiza wyników badań dokonana została za pomocą komputerowych metod statystycznych. Analiza wyników ma charakter statystyczno-porównawczy. Drugim etapem była empiryczna weryfikacja hipotezy poprzez analizy porównawcze i korelacyjne zmiennych zależnych (poziom motywacji w grupach wskaźników) ze zmienną niezależną jaką jest płeć, wiek, stopień awansu zawodowego oraz staż pracy. Dokonano również charakterystyki osób o najwyższym i najniższym poziomie motywacji osiągnięć oraz określono czynniki determinujące poziom motywacji wśród badanych.

Problemy badawcze sformułowano w postaci pytań dopełnienia: jaki jest poziom motywacji osiągnięć edukacyjno-zawodowych osób pracujących w Zespole Szkół oraz jakie czynniki determinują poziom motywacji osiągnięć tych osób. Dokonano także porównania wyników badań z badaniami przeprowadzonymi wśród słuchaczy studiów podyplomowych MBA.

Motywacja osiągnięć jest oparta na założeniach teorii McClellanda, według której dla jednych pracowników ważna jest potrzeba osiągnięć związana z samo-realizacją, dla innych dobre interakcje w organizacji, a dla jeszcze innych dążenie do zdobycia władzy. Nasilenie potrzeb i wybór zdeterminowany jest przez wiele zmiennych. Do najważniejszych zaliczyć można cechy pracownika, zajmowane stanowisko, klimat organizacyjny, czy sytuację na rynku pracy. Autor wyróżnił trzy kategorie potrzeb: osiągnięć, społeczne i władzy.

W badaniach wykorzystano kwestionariusz M. Widerszal-Bazyl składający się z 30 pytań. Skala bada poziom motywacji osiągnięć w dziesięciu grupach wskaźników: poziom aspiracji, wytrwałość w działaniu, dążenie do przezwyciężenia porażki (efekt Zeigarnik), planowanie przyszłości uwzględniające perspektywę czasową, akceptacja odraczania gratyfikacji, spostrzeganie wartości czasu, samozaufanie, koncentracja na zadaniu, brak konformizmu, dążenie do uznania społecznego.

Badania przeprowadzono w grupie 17 nauczycieli – pracowników Zespołu Szkół im. Władysława Stanisława Reymonta w Wólce Gościeradowskiej, w skład którego wchodzi Publiczne Gimnazjum, technika profilowane, szkoły policealne oraz Liceum Ogólnokształcące dla dorosłych. Placówka znajduje się w woj. lubelskim, w powiecie kraśnickim, na terenie gminy wiejskiej Gościeradów.

Wśród badanych znajdowało się 12 kobiet (70,5%) i 5 mężczyzn (29,5%). Tak więc w badaniach prawie 3/4 stanowiły kobiety. Badani nauczyciele to osoby w wieku od 32 do 50 roku życia pracujący jako nauczyciele od 6 do 36 lat. W wieku do 50 było 12 osób (70%), a w przedziale powyżej 50 lat – 5 osób (30%). W badaniu przeważali nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących – 13 osób (76%) a 4 osoby to nauczyciele przedmiotów zawodowych (23,5%). Znaczna grupa osób badanych to nauczyciele z dużym stażem pracy. Pracujących do 10 lat było 2 osoby (12%), ze stażem 11 – 20 lat 6 badanych osób (35%). Taki sam procent badanych (35%) czyli 6 osób pracuje od 21 do 30 lat. Powyżej 30 lat stażu pracy ma 3 osoby (17%). Ponad połowa badanych (53%) to nauczyciele posiadający najwyższy stopień awansu zawodowego. 29% to nauczyciele mianowani, 18% nauczyciele kontraktowi. Wśród badanej grupy nie było żadnego nauczyciela stażysty. Wszyscy posiadali wyższe wykształcenie magisterskie.

Badany poziom motywacji osiągnięć danej grupy osób koncentrował się na określeniu ogólnego poziomu badanych osób oraz określeniu poziomu motywacji osiągnięć w dziesięciu grupach wskaźników: poziom aspiracji, wytrwałość w działaniu, dążenie do przezwyciężenia porażki, planowanie przyszłości uwzględniające perspektywy czasowe, akceptacja odraczania gratyfikacji, spostrzeganie wartości czasu, samozaufanie, koncentracja na zadaniu, brak konformizmu, dążenie do uznania społecznego.

W badaniach znacznie przeważały osoby o średnim poziomie motywacji (71%) przy czym najwyższy poziom motywacji wyniósł 79% u jednego badanego a najniższy 58% również u jednej badanej osoby. Średni wynik to 66% a więc stosunkowo niski. Mediana 66,5%.

Wyniki porównano z badaniami przeprowadzonymi przez A. Różańskiego wśród słuchaczy podyplomowych studiów menedżerskich realizowanych na Politechnice Lubelskiej w roku akademickim 2012/2013 a rozkład uśrednionych wyników przedstawiał się następująco:

Tabela 1. Wskaźniki motywacji osiągnięć w badanej grupie nauczycieli i słuchaczy MBA

Wskaźniki występowania motywacji osiągnięć		nauczyciele	słuchacze MBA
I	Poziom aspiracji	10,17	11,62
II	Wytrwałość w działaniu	10,58	11,31
III	Dążenie do przewyciężenia porażki	9,70	10,56
IV	Planowanie przyszłości	10,88	11,15
V	Akceptacja odraczania gratyfikacji	9,00	11,15
VI	Spostrzeganie wartości czasu	9,82	9,94
VII	Samozaufanie	8,29	11,10
VIII	Koncentracja na zadaniu	11,35	11,54
IX	Brak konformizmu	11,88	10,65
X	Dążenie do uznania społecznego	10,70	11,62

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań własnych i A. Różański, *Motywacja osiągnięć edukacyjno-zawodowych słuchaczy podyplomowych studiów menedżerskich w Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska* VOL.XXVI, 1–2, Lublin – Polonia 2013

Wyniki uśrednione w badaniu Różańskiego dla całej grupy wskazują, iż najwyższe wartości wskaźników uzyskano w zakresie: dążenia do uznania społecznego, koncentracji na zadaniu oraz poziomu aspiracji. Zdaniem M. Widerszal-Bazyl (Widerszal-Bazyl 1979), poziom uznania społecznego ma istotny wpływ na kształtowanie się tożsamości jednostki we wszystkich jej wymiarach. Wśród osób aktywnych zawodowo dotyczyć może uznania w sferze pracy czy np. posiadanego wykształcenia. Wyniki potwierdzają, iż osoby podejmujące kształcenie w sytuacji pracy w dużej części (ponad 36%) uzyskały najwyższe wartości wskaźnika w zakresie dążeń do uznania społecznego. Wysokie wyniki w zakresie koncentracji na zadaniu przejawiało ponad 38% badanych, co w sytuacji kształcenia charakteryzuje jednostki zdeterminowane w swoich działaniach. Osoby z wyższym wykształceniem podejmujące doskonalenie zawodowe charakteryzuje wyższy od przeciętnej poziom aspiracji i aktywności prorozwojowej. Kształcenie traktowane jest jako środek do osiągnięcia celów zawodowych, co podkreślało blisko 70% respondentów. Na pierwszym miejscu wymieniano dążenie do awansu, na co wskazała prawie połowa badanych, na kolejnej pozycji zaznaczano

najczęściej planowaną zmianę pracy (15%). Najniższe uzyskane w grupie wyniki średnie dotyczyły wskaźników występowania motywacji osiągnięć w zakresie spostrzegania wartości czasu i dążenia do przewyższenia porażki.

Jak widać poziom motywacji pracowników w moich badaniach był znacznie niższy od poziomu motywacji grupy w badaniach A. Różańskiego. Podobne wyniki uzyskano we wskaźnikach spostrzegania wartości czasu i koncentracja na zadaniu. W pozostałych pracownicy badani przeze mnie osiągalni znacznie niższe wyniki średnie. Reasumując, badana grupa nauczycieli to osoby o średnim ogólnym poziomie motywacji osiągnięć zawodowych. Obniżony poziom motywacji osiągnięć może wynikać w tym przypadku z sytuacji, w jakiej znajduje się placówka oświatowa, w której przeprowadzono badania. Szkoła w obecnym momencie przechodzi reformę oświatową, likwidowane są oddziały gimnazjalne, niż demograficzny wpływa na coroczne zmniejszenie się liczby oddziałów ponadgimnazjalnych, co wiąże się z redukcją zatrudnienia a w niedługiej perspektywie być może nawet z likwidacją całego zespołu. Nauczyciele mają poczucie braku kontroli nad własną przyszłością zawodową i nie wierzą w możliwość osiągnięcia sukcesu zawodowego w nowej nieznanej do tej pory sytuacji.

Z drugiej strony badania w literaturze przedmiotu wykazują, że istotny jest stopień motywacji oraz, że średni poziom motywacji może właśnie być tym pożądanym. Zbyt silna motywacja może paraliżować działanie, powodując nadmierne napięcie emocjonalne (Borkowska 1985). Nadmierne napięcie emocjonalne powoduje zakłócenia w ludzkich czynnościach – deformuje je i dezorganizuje. Jeżeli wystąpi zbyt silna motywacja, pojawiają się liczne błędy, zahamowania, zwęża się pole uwagi, zmniejsza się zakres dostępnych skojarzeń (Kozioł 2002). Na zbyt słaba motywacja również nie przynosi spodziewanych efektów. Człowiek najsprawniej rozwiązuje problemy i osiąga najlepsze efekty przy średniej motywacji (Pietroń-Pyszczyk 2015). Dla efektywnego działania, szczególnie zaś wymagającego rozwiązania zagadnień trudnych i złożonych, najkorzystniejsza jest więc motywacja przeciętna. Zjawisko to znalazło odbicie w prawie Bircha. Mówi ono, że człowiek osiąga najlepsze efekty przy średniej motywacji, gorsze przy zbyt słabej lub zbyt wysokiej (Borkowska 1985).

W przeprowadzonym badaniu skupiono się na czynnikach takich jak: wynagrodzenie, chęć awansu, klimat psychospołeczny organizacji, możliwość rozwoju i wyjazdy integracyjne w celu określenia ich wpływu na motywację badanej grupy. Okazało się, że głównym czynnikiem determinującym poziom motywacji w badanej grupie było wynagrodzenie (ponad 53%), następnie chęć awansu (23%), możliwości rozwoju (12%), klimat psychospołeczny (12%). Co zaskakujące, żaden z ankietowanych nie wskazał wyjazdów integracyjnych jako głównego motywatora.

Tabela 2. Czynniki determinujące poziom motywacji pracowników ZS w Wólce Gościeradowskiej

Czynnik	Liczba badanych	Udział w zbiorowości (w %)
chęć awansu	4	23
wzrost wynagrodzenia	9	53
możliwość rozwoju	2	12
klimat psychospołeczny	2	12
wyjazdy integracyjne	0	0

Źródło: Opracowanie własne

Wśród zmiennych niezależnych uwzględnionych w badaniach wyłoniono podstawowe cechy społeczno-demograficzne, takie jak: płeć, wiek, staż pracy oraz stopień awansu zawodowego.

W przypadku płci badanych w kontekście motywacji osiągnięć nie stwierdzono dużych różnic istotnych statystycznie. Średni globalny wynik dla kobiet wyniósł nieco ponad 102 pkt., u mężczyzn nieco 101,8 pkt. (w skali 150-punktowej) a więc tylko minimalnie niższy. Natomiast na podstawie analizy średnich wyników okazało się, iż kobiety uzyskiwały wyższe wartości od mężczyzn w niektórych wskaźnikach, a w niektórych niższe. Największe różnice w wartościach uśrednionych uzyskanych przez kobiety i mężczyzn dotyczyły wskaźników: wytrwałość w działaniu i samozaufanie, gdzie mężczyźni uzyskiwali wyższe wyniki oraz akceptacji odraczania gratyfikacji i braku konformizmu, gdzie uśrednione wyniki były znacznie wyższe u kobiet. Minimalnie wyższe wyniki uzyskali mężczyźni we wskaźniku planowanie przyszłości, spostrzegania wartości czasu, dążeniu do uznania społecznego i poziomu aspiracji. Mężczyźni uzyskali wyższy wynik średni w zakresie poziomu aspiracji, natomiast kobiety zaskakująco niższy (choć nieznacznie) wynik wskaźnika: dążenia do uznania społecznego.

Wiek uczestników stanowił kolejną zmienną uwzględnioną w badaniach. 70% respondentów mieściło się w przedziale do 50 lat, 50% w grupie powyżej 50 lat. Można zatem przyjąć, iż ponad 2/3 badanych znajdowało się na etapie swojego życia najkorzystniejszym z punktu widzenia rozwoju kariery zawodowej. Zdaniem D. Supera, najintensywniejszym okresem pod względem oddziaływań na kariery zawodowe jednostki jest stadium stabilizacji, czyli okres od 25 do 44 roku życia. Jednostka na tym etapie odnajduje się w określonym środowisku

pracy, podejmuje wybory co do kontynuacji obranej wcześniej drogi zawodowej, jej utrzymania bądź ewentualnej zmiany. W ostatnim czasie ze względu na postępujące zmiany demograficzne (starzenie się społeczeństwa) zainteresowanie podtrzymaniem karier przesuwają się w kierunku określanym przez D. Supera stadium zachowania *status quo* (45–64 lat), a więc dotychczas stadium związanym z utrzymaniem stabilizacji zawodowej (Bańka 1995; Paszkowska-Rogacz 2003). Na podstawie analizy wyników stwierdzono, iż wiek badanych nie pozostawał w relacji do poziomu motywacji osiągnięć. Generalnie można się było spodziewać, iż wyniki będą wyższe w młodszej grupie wiekowej, otrzymany rezultat był jednak odmienny. Wyniki uzyskane przez osoby w wieku do 50 lat były niższe i oscylowały w granicach 100 pkt. Najwyższy poziom motywacji osiągały osoby powyżej 50 lat i wynosiły one średnio 101,5 pkt. Prawdopodobieństwo osiągnięcia zakładanych celów związanych z własną karierą wzrasta u osób spełniających w swojej ocenie niezbędne kryteria związane z odpowiednim stażem pracy (również wiekiem), doświadczeniem, kwalifikacjami. W sytuacji ubiegania się o awans w organizacji (co deklarowała prawie 1/4 badanych) nie bez znaczenia jest również perspektywa czasowa osiągnięcia celu, bliższa w przypadku osób z dłuższym stażem zawodowym. W sytuacji pracowników młodszych ta perspektywa jest odleglejsza, stąd poziom motywacji osiągnięć może być niższy. Potwierdzają to niższe średnie wyniki w zakresie poziomu akceptacji odroczonej gratyfikacji. Ankietowani w wieku do 50 lat w tym wskaźniku otrzymali najniższe wyniki średnie, najwyższe zaś osoby z przedziału powyżej 50 lat. Porównując uzyskane wskaźniki największe różnice zaobserwowano w przypadku wskaźników: koncentracja na zadaniu oraz wytrwałość w działaniu. Potwierdza to, iż mocną stroną dojrzałych pracowników są oprócz doświadczenia cechy pracownicze nabywane wraz z wiekiem: cierpliwość, dokładność, sumienność.

Tabela 3. Płeć i wiek a stopień motywacji osiągnięć

	Wskaźnik	Płeć		Wiek	
		Kobiety	Mężczyźni	do 50 lat	powyżej 50 lat
I	Poziom aspiracji	10,08	10,40	10,5	10,0
II	Wytrwałość w działaniu	10,00	12,00	10,48	10,25
III	Dążenie do przezwyciężenia porażki	9,75	9,60	10,31	10,0
IV	Planowanie przyszłości	10,75	11,20	10,75	10,75

Tabela 3. cd.

	Wskaźnik	Płeć		Wiek	
		Kobiety	Mężczyźni	do 50 lat	powyżej 50 lat
V	Akceptacja odraczania gratyfikacji	9,75	7,20	9,28	7,5
VI	Spostrzeganie wartości czasu	9,75	10,00	9,6	10,0
VII	Samozaufanie	8	9,00	9,15	8,0
VIII	Koncentracja na zadaniu	11,83	10,20	9,41	13
IX	Brak konformizmu	12,08	11,40	12	10,75
X	Dążenie do uznania społecznego	10,66	10,80	10,76	10,75

Źródło: Badania własne

Kolejną zmienną wykorzystaną w badaniach był staż pracy co wiąże się ściśle z doświadczeniem – kolejne stopnie awansu zawodowego można odbywać w konkretnych odstępach czasowych. W związku z funkcjonowaniem w polskim systemie edukacyjnym czterech stopni awansu zawodowego, nauczycieli podzielono na nauczycieli stażystów, kontraktowych, mianowanych i dyplomowanych.

W badaniu wzięło udział 9 nauczycieli dyplomowanych (53%), 5 nauczycieli mianowanych (29%), 3 nauczycieli kontraktowych (18%). Żaden z ankietowanych nauczycieli nie był w stopniu nauczyciela stażysty.

Zastosowany podział uwidocznił różnice występujące pomiędzy poszczególnymi stopniami awansu w zakresie poziomu motywacji osiągnięć.

Tabela 4. Stopień awansu zawodowego i staż pracy a motywacja osiągnięć zawodowych

	Wskaźnik	Stopień awansu			Staż pracy			
		Kontraktowi	Mianowani	Dyplomowani	do 10 lat	11 – 20 lat	21 – 30 lat	ponad 30 lat
I	Poziom aspiracji	11,0	8,8	10,66	12,0	9,0	11,66	8,33
II	Wytrwałość w działaniu	10,33	11,0	10,66	11,0	9,5	11,66	10,66

Tabela 4. cd.

	Wskaźnik	Stopień awansu			Staż pracy			
		Kontraktowi	Mianowani	Dyplomowani	do 10 lat	11 – 20 lat	21 – 30 lat	ponad 30 lat
III	Dążenie do przezwyciężenia porażki	10,66	8,8	10,11	11,0	9,0	10,33	9,66
IV	Planowanie przyszłości	10,33	11,2	10,33	11,0	10,83	10,33	10,66
V	Akceptacja odraczenia gratyfikacji	8,66	8,2	9,33	8,5	9,66	9,5	8,66
VI	Spostrzeganie wartości czasu	10,0	8,8	10,11	11,0	8,66	10,0	9,0
VII	Samozaufanie	9,0	8,6	8,0	9,5	8,16	8,0	8,33
VIII	Koncentracja na zadaniu	10,33	9,8	12,2	10,0	10,33	12,66	13,66
IX	Brak konformizmu	12,33	11,4	10,88	13	11,16	11,16	10,66
X	Dążenie do uznania społecznego	11,0	10,6	11,44	11,0	10,0	12,33	10,33

Źródło: Badania własne

Wynik globalny wskazuje, iż najwyższe wartości uzyskiwały osoby w stopniu nauczyciela dyplomowanego a więc w najwyższym z możliwych stopni. Uzyskali oni ponad 102 pkt., następnie nauczyciele kontraktowi ponad 99 pkt. i nauczyciele mianowani ponad 96 pkt. Nauczyciele dyplomowani uzyskali najwyższe wyniki w sześciu spośród dziesięciu wskaźników (największe różnice we wskaźnikach brak konformizmu i samozaufanie; natomiast we wskaźnikach wytrwałość w działaniu i dążenie do przezwyciężenia porażki różnice były minimalne). Zdecydowanie największe różnice pomiędzy badanymi grupami (wartości uśrednione) odnotowano w przypadku wskaźników: poziomu koncentracji na zadaniu oraz aspiracji.

Uzyskane wyniki potwierdzają również, iż motywacja osiągnąć rozwija się w miarę uzyskiwania swobody działania i nabierania doświadczenia. Według Klinkosza osoby pracujące zawodowo, które mają tak zorganizowany system pracy, że wykonują powierzone im zadania bez możliwości decydowania o sposobie wykonywania zadań, mogą mieć niską motywację. W takiej sytuacji występuje

niewielki wpływ pracownika na swoje własne działanie. Na skutek niskiej swobody działania motywacja osiągnięć nie może się rozwinąć, a nawet uaktywnić. Natomiast dla tych stanowisk, w których jednostka sama decyduje, w jaki sposób wykonuje zadania i organizuje swoją pracę, motywacja osiągnięć jest bardzo ważna (Klinkosz 2013).

Wyraźnie widać, że najwyższe średnie wyniki osiągały osoby z dość wysokim stażem pracy powyżej 20 lat. Tylko w dwóch wskaźnikach – brak konformizmu i spostrzeganie wartości czasu – najwyższe różnice widać w wynikach uzyskanych przez pracujących do 10 lat. Zauważyć też można, że we wskaźniku koncentracja na zadaniu pracownicy powyżej 20 i 30 lat uzyskali najwyższe wyniki i w tym wskaźniku różnica jest bardzo istotna. Widać więc, że cechy nabywane wraz z wiekiem (takie jak sumienność, dokładność, cierpliwość) oprócz doświadczenia są niewątpliwie atutem dojrzałych pracowników.

Podsumowanie

Celem badań było określenie poziomu motywacji osiągnięć edukacyjno-zawodowych pracowników oświaty zatrudnionych na stanowisku nauczyciela. Wśród zmiennych wyróżniono: płeć, wiek, stopień awansu zawodowego i staż pracy. Najwyższy poziom motywacji osiągnięć wśród badanych osób uzyskiwały kobiety z najwyższym stopniem awansu zawodowego i w grupie wiekowej powyżej 50 lat. Natomiast najniższe wartości wskaźników stwierdzono u badanych w wieku do 50 lat ze stopniem awansu nauczyciela kontraktowego ze stażem pracy do 20 lat. Potwierdza to prawidłowość, iż stopień posiadanej swobody działania w sytuacji pracy wpływa na poziom motywacji osiągnięć pracowników. Im większa swoboda działania i możliwość podejmowania decyzji, tym wyższy poziom motywacji osiągnięć. Jeśli chodzi o czynniki determinujące poziom motywacji to zdecydowanie na pierwszy plan wśród ankietowanych wysuwa się wzrost wynagrodzenia. Dla ponad połowy badanych to główny bodziec motywacyjny. Potwierdza to założenie, że z perspektywy ekonomii to właśnie pensja jest jednym z najważniejszych bodźców motywującym pracownika (Niermeyer 2009). Prawie ¼ badanych wskazała również chęć awansu jako motywator do działania.

Najwyższe wyniki w poszczególnych grupach wskaźników zidentyfikowano w przypadku: koncentracji na zadaniu (kobiety, starsi pracownicy), dążeniu do uznania społecznego (nauczyciele dyplomowani, ze stażem pracy od 11 – 30 lat), wytrwałości w działaniu (mężczyźni, starsi pracownicy) oraz brak konformizmu (kobiety, starsi pracownicy), poziomu aspiracji (nauczyciele kontraktowi ze sta-

zem pracy do 10 lat) i planowaniu przyszłości (mężczyźni). Stosunkowo niski średni poziom motywacji zauważyć można u nauczycieli mianowanych. Tylko w dwóch wskaźnikach (wytrwałość w działaniu i planowanie przyszłości) poziom motywacji był wyższy niż u nauczycieli kontraktowych i dyplomowanych. W pozostałych wskaźnikach średni wynik był znacznie niższy. Świadczyć to może o tym, iż badani w tej grupie mogą czuć wahanie czy brak kontroli nad swoją przyszłością zawodową, nie wierzyć w możliwość osiągnięcia sukcesu i to im najtrudniej podjąć decyzje o ewentualnym zmodyfikowaniu przyszłej kariery zawodowej. Pracownicy, którzy nie mają wpływu na kierunek i zakres indywidualnego rozwoju, przejawiają znacznie niższy poziom gotowości prorozwojowej w miejscu pracy (Różański 2011). Nauczyciele dyplomowani (starsi pracownicy) są już mocno zorientowani na cel, nauczyciele kontraktowi (najmłodszy pracownicy) teoretycznie bez problemu mogą odnaleźć się w nowej sytuacji zawodowej. Ze względu na stosunkowo niewielką próbę badawczą, uzyskane wyniki nie stanowią podstawy do szerszych uogólnień, wskazują jedynie pewne tendencje badanego środowiska. Zebrany materiał i wnioski można ewentualnie wykorzystać w szerszych badaniach porównawczych dotyczących podobnych środowisk zawodowych.

Bibliografia

- Bańka A., *Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy*, Print-B, Poznań 1995
- Borkowska S., *System motywowania w przedsiębiorstwie*, PWN, Warszawa 1985
- Encyklopedia PWN*, Warszawa 1985 /M-R
- Chmielowiec J., *Motywacja osiągnięć edukacyjno-zawodowych pracowników oświaty*, (2018), niepublikowany projekt końcowy, studia podyplomowe (MBA Politechnika Lubelska) napisany pod kierunkiem dr hab. Andrzej Różańskiego
- Gliszczyńska X., *Motywacja do pracy*, KIW, Warszawa 1981
- Jasiński Z., (red.), *Motywowanie w przedsiębiorstwie, uwalnianie ludzkiej produktywności*, Placet, Warszawa 1998
- Klinkosz W., *Motywacja osiągnięć osób aktywnych zawodowo*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2013
- Kozioł L., *Motywacja w pracy – determinanty ekonomiczno-organizacyjne*, PWN, Warszawa – Kraków 2002
- Madsen K. B., *Współczesne teorie motywacji, naukoznawcza analiza porównawcza*, PWN, Warszawa 1980
- Michoń F., red. *Ekonomika pracy*, PWN, Warszawa-Kraków 1991
- Niermeyer R., *Motywacja. Jak zachęcić pracowników, aby dali z siebie wszystko?*, Wydawnictwo C. H. Beck, Warszawa 2009
- Paszkowska-Rogacz A., *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*, Krajowy Ośrodek Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2003

- Penc J, *Motywowanie w zarządzaniu*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1996
- Pietroń-Pyszczyk A., *Motywowanie pracowników – wskazówki dla menedżerów*, Wydawnictwo MARINA, Wrocław 2015
- Pszczołkowski T., *Mała Encyklopedia Prakseologii i Teorii Organizacji*, W-K-G, Ossolineum 1978
- Reykowski J., *Procesy emocjonalne. Motywacja, Osobowość*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1992
- Reykowski J., *Teoria motywacji a zarządzanie*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1975
- Różański A., *Motywacja osiągnięć edukacyjno-zawodowych słuchaczy poddyplomowych studiów menedżerskich* w Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Vol. XXVI, 1–2, Lublin – Polonia 2013
- Różański A., *Orientacje edukacyjne menedżerów w warunkach gospodarki postfransformacyjnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2011
- Różański A., Kuchinke K. P., Bojar E. (red), *Rozwój zasobów ludzkich: teoria i praktyka*, Wydawnictwo Politechniki Lubelskiej, Lublin 2008
- Stoner J. A. F., Frejman R. E., Gilbert D. E., Jr. *Kierowanie*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2002
- Strelau J., A. Jurkowski A., Z. Putkiewicz Z., *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, Warszawa 1975
- Sztumski J., *Socjologia pracy*, Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa, Katowice 1999
- Widerszal-Bazyl M., *Ukierunkowanie motywacji osiągnięć a poziom wykonywania pracy*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1979

Abstrakt

Celem badań było określenie poziomu motywacji osiągnięć edukacyjno-zawodowych pracowników oświaty zatrudnionych na stanowisku nauczyciela. Wśród zmiennych wyróżniono: płeć, wiek, stopień awansu zawodowego i staż pracy. Najwyższy poziom motywacji osiągnięć wśród badanych osób uzyskiwały kobiety z najwyższym stopniem awansu zawodowego i w grupie wiekowej powyżej 50 lat. Natomiast najniższe wartości wskaźników stwierdzono u badanych w wieku do 50 lat ze stopniem awansu nauczyciela kontraktowego ze stażem pracy do 20 lat. Potwierdza to prawidłowość, iż stopień posiadanej swobody działania w sytuacji pracy wpływa na poziom motywacji osiągnięć pracowników. Im większa swoboda działania i możliwość podejmowania decyzji, tym wyższy poziom motywacji osiągnięć.

Jeśli chodzi o czynniki determinujące poziom motywacji to zdecydowanie na pierwszy plan wśród ankietowanych wysuwa się wzrost wynagrodzenia. Dla ponad połowy badanych to główny bodziec motywacyjny. Potwierdza to założenie, że z perspektywy ekonomii to właśnie pensja jest jednym z najważniejszych bodźców motywującym pracownika (Niermeyer 2009). Prawie 25% badanych wskazało również chęć awansu jako motywator do działania.

Najwyższe wyniki w poszczególnych grupach wskaźników zidentyfikowano w przypadku: koncentracji na zadaniu (kobiety, starsi pracownicy), brak konformizmu (kobiety, starsi pracownicy), dążeniu do uznania społecznego (nauczy-

ciele dyplomowani, ze stażem pracy od 11 – 30 lat), wytrwałości w działaniu (mężczyźni, starsi pracownicy) oraz poziom aspiracji (nauczyciele kontraktowi ze stażem pracy do 10 lat).

Słowa kluczowe: motywacja osiągnięć edukacyjno-zawodowych, pracownik oświaty, nauczyciel

Educational and professional achievement motivation of employees of education

Abstract

The aim of this study was to specify the level of educational and professional achievement of employees of education working as teachers. Considered variables were as following: sex, age, professional promotion stage and seniority. The highest level of motivation in the representative group was received by women aged over 50 at their highest professional promotion stage. Contract teachers aged less than 50 work in group to 20 years showed the lowest rate of motivation. These results bear out the regularity that freedom of action at work influences the level of educational and professional achievement motivation of employees. The more freedom of action and possibility of making decisions at work the employee has, the highest level of motivation he/she shows. As far as determining factors are concerned it was the pay rise that was indicated in the first place by the respondents. For more than a half of surveyed teachers it was the major motivating stimulus. That, in turn, confirms the statement that from the economic point of view the salary is the major factor to motivate workers. For almost 25% of respondents the possibility of being promoted was also essential.

The highest scores in the individual groups of indicators were identified as follow: task orientation (women, experienced workers), lack of conformity (women, senior workers), social recognition need (certified teachers; working from 11 to 30 years), determination in action (men, senior workers), and level of aspirations (contract teachers working less than 10 years).

Keywords: educational and professional achievement motivation of employees of education, employee of education, teacher

Sylvia Jasińska

Doktorantka Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu

„Jaki jest obraz współczesnego nauczyciela wychowania przedszkolnego?” – rozbieżności pomiędzy jego kompetencjami, postrzeganiem i oczekiwaniami społecznym, a prestiżem zawodowym

1. Profil nauczyciela wychowania przedszkolnego

1.1. Wykształcenie, kwalifikacje i awans zawodowy nauczycieli wychowania przedszkolnego

Proces kształcenia nauczycieli wychowania przedszkolnego na wyższych uczelniach przechodzi wiele zmian – ich podstawowym celem jest stworzenie modelu studiów, sprzyjających przygotowaniu studentów do podjęcia pracy zawodowej. Studia pedagogiczne są nastawione na wykształcenie absolwenta, który sprostą wysokim wymaganiom w swoim zawodzie (Portik, 2009).

W Polsce (zgodnie z *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli*), kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w przedszkolach, szkołach podstawowych, placówkach wychowania przedszkolnego, placówkach zapewniających

opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania posiada osoba, która ukończyła:

- studia magisterskie na kierunku (specjalności) zgodnym z nauczaniem przedmiotem lub prowadzonymi zajęciami oraz posiada przygotowanie pedagogiczne lub;
- studia I stopnia na kierunku (specjalności) zgodnym z nauczaniem przedmiotem lub prowadzonymi zajęciami i posiada przygotowanie pedagogiczne lub;
- studia wyższe na kierunku (specjalności) innym niż pedagogika, a ponadto ukończyła studia podyplomowe lub kurs kwalifikacyjny w zakresie nauczanego przedmiotu oraz posiada przygotowanie pedagogiczne lub;
- zakład kształcenia nauczycieli w specjalności odpowiadającej nauczalnemu przedmiotowi lub prowadzonym zajęciom lub;
- zakład nauczycieli w specjalności innej niż pedagogika, a ponadto ukończyła kurs kwalifikacyjny w zakresie nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć.

Kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w przedszkolach i klasach I-III szkół podstawowych posiada również osoba, która ukończyła:

- studia wyższe na kierunku pedagogika w specjalności przygotowującej do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i/lub wczesnoszkolnym lub;
- zakład kształcenia nauczycieli w specjalności przygotowującej do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i/lub wczesnoszkolnym.

Absolwent studiów I stopnia kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna:

- dysponuje wiedzą związaną z prawidłowościami rozwojowymi i procesami edukacyjnymi dziecka w wieku średniego i późnego dzieciństwa. Zna istotę oraz sposoby stymulowania i diagnozowania rozwoju dziecka w tych latach, reguły, metody i formy organizacyjne pracy z dzieckiem w przedszkolu oraz klasach I-III szkoły podstawowej, kryteria wyboru planów i programów edukacyjnych, akty prawne regulujące pracę w przedszkolu i klasach I-III szkoły podstawowej. Posiada wiedzę o metodach i formach doskonalenia się i autoewaluacji;
- posiada umiejętności komunikacji interpersonalnej, rozpoznaje prawidłowości rozwojowe oraz symptomy zakłóceń w rozwoju dziecka, dokonuje diagnozy potrzeb, deficytów, predyspozycji, zdolności dzieci i odpowiednio dobiera metody i formy oddziaływań sprzyjających ich rozwojowi. Wykorzystuje wiedzę z zakresu teorii do projektowania od-

działań pedagogicznych. Dokonuje oceny własnej pracy, planuje swój rozwój;

- cechuje się kompetencjami społecznymi takimi, jak: podmiotowe traktowanie dzieci, otwartość i refleksyjność na ich problemy, aktywne i twórcze podejście do rozwiązywania problemów, odpowiedzialność za własne postępowanie. Pracuje w grupie, jest komunikatywny w relacjach z dziećmi, rodzicami i współpracownikami (*Profil absolwenta*, dostępny w Internecie: <http://www.uatacz.up.krakow.pl>, 02.10.2018).

Po ukończeniu studiów I stopnia ich absolwent może rozpocząć naukę na studiach II stopnia. Absolwent II stopnia kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna:

- dysponuje rozszerzoną i pogłębianą wiedzą o charakterze interdyscyplinarnym, obejmującą terminologię, teorię i metodologię pedagogiki oraz pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej;
- dysponuje takimi umiejętnościami, jak: posługiwanie się warsztatem diagnostycznym w pracy nauczyciela wychowania przedszkolnego i klas I-III szkoły podstawowej, wyszukiwanie, analizowanie, ocenianie, integrowanie informacji z różnych źródeł, prowadzenie badań naukowych, praca w zespole i kierowanie zespołem;
- cechuje się kompetencjami społecznymi: wrażliwością na problemy edukacyjne dzieci, gotowością do komunikowania się i współpracy z otoczeniem oraz świadomością odpowiedzialności za zachowanie dziedzictwa kulturowego regionu, kraju, Europy i świata przez tworzenie procesów edukacyjnych nastawionych na dialog międzykulturowy (*Profil absolwenta*, dostępny w Internecie: <http://www.uatacz.up.krakow.pl>, 02.10.2018).

Absolwent studiów II stopnia uzyskuje tytuł zawodowy magistra. Ma możliwość podjęcia studiów III stopnia i/lub studiów podyplomowych. W ramach modułów specjalności studenci pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej mogą dodatkowo wybrać m.in.: edukację muzyczną dziecka, edukację plastyczną i techniczną dziecka, diagnozę i terapię pedagogiczną dziecka, logopedię, język angielski, język niemiecki, nauczanie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną czy wychowanie fizyczne (*Profil absolwenta*, dostępny w Internecie: <http://www.uatacz.up.krakow.pl>, 02.10.2018).

Obecni absolwenci większości studiów pedagogicznych znają język obcy na poziomie B2 Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego Rady Europy i wykorzystują komputer w kreowaniu i prowadzeniu procesów edukacyjnych. Z dniem 1 września 2014 r. weszło w życie *Rozporządzenie Ministra Edu-*

kacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r., zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2014 r., poz. 803). Podstawowym celem zmian w zakresie wychowania przedszkolnego było wprowadzenie obowiązkowej, bezpłatnej nauki języka obcego dla wszystkich dzieci korzystających z wychowania przedszkolnego. Do podstawy programowej dodano nowy obszar „Przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym nowożytnym” (Dz.U. z 2014 r., poz. 803). Zgodnie z par. 2, ust. 2 powyższego rozporządzenia zmieniona podstawa programowa wprowadzona została od 1 września 2017 r. – obligatoryjnie do wszystkich oddziałów w przedszkolu lub dzieci korzystających z wychowania przedszkolnego w innej formie. Kwalifikacje wymagane od nauczycieli przedszkoli określa par. 4 *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12.03.2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określania szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli*. Natomiast par. 11, punkt 4 mówi, że języków obcych nowożytnych w przedszkolach mogą uczyć – oprócz filologów posiadających przygotowanie pedagogiczne i absolwentów kolegiów języków obcych – także osoby, które posiadają kwalifikacje do pracy w przedszkolach. W ostatnim przypadku, warunkiem jest legitymowanie się świadectwem znajomości danego języka obcego w stopniu co najmniej podstawowym i ukończenie studiów podyplomowych lub kursu kwalifikacyjnego w zakresie wczesnego nauczania języka obcego.

Nauczyciele prowadzący naukę języka obcego w przedszkolu docelowo będą musieli posiadać odpowiednie kwalifikacje (wymagane do zajmowania stanowiska nauczyciela wychowania przedszkolnego, odpowiedni poziom znajomości języka obcego i kwalifikacje do prowadzenia wczesnego nauczania języka obcego). Dwa ostatnie warunki spełnia obecnie niewielu nauczycieli pracujących w przedszkolach. Z tego powodu Minister Edukacji Narodowej wprowadziła „okres przejściowy” – nauczyciele przedszkola mają czas do 31 sierpnia 2020 r. na zdobycie niezbędnych kwalifikacji do nauczania języków obcych w przedszkolu. Na stronie Ministerstwa Edukacji Narodowej znajduje się list Minister Edukacji Narodowej (Anny Zalewskiej), w którym informuje ona, że nie wszyscy nauczyciele zatrudnieni w przedszkolach muszą posiadać kwalifikacje do nauczania języka obcego (zarówno obecnie, jak i po 2020 r.). Decyzja w zakresie organizacji pracy przedszkola, w tym o zleceniu nauczycielowi określonych zajęć, podejmuje dyrektor. Anna Zalewska przypomina również, że przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym nowożytnym w przedszkolach może być realizowane przez: nauczyciela, któremu dyrektor powierzył dany oddział, jeśli

posiada kwalifikacje do nauczania języka obcego nowożytnego w przedszkolu; nauczyciela, który posiada kwalifikacje do nauczania języka obcego nowożytnego, który będzie prowadził zajęcia związane tylko z przygotowaniem dzieci do posługiwania się językiem obcym nowożytnym. Dodaje, że nauczyciele, którzy do 2020 r. nie zdobędą odpowiednich kwalifikacji do nauczania języków obcych w przedszkolu, będą mogli nadal prowadzić zajęcia, z wyjątkiem zajęć językowych (*Nauka języka obcego w przedszkolu – ważna informacja dla nauczycieli*, dostępny w Internecie: <https://men.gov.pl>, 02.10.2018).

Ważnym aktem prawnym dla nauczyciela jest *Karta Nauczyciela*. Określa ona, że nauczycielem może zostać osoba, która: posiada wyższe wykształcenie, przygotowanie pedagogiczne lub ukończyła zakład kształcenia nauczycieli i podejmuje pracę na stanowisku, do którego są to wystarczające kwalifikacje, kieruje się zasadami moralnymi i spełnia warunki zdrowotne do wykonywania zawodu. *Karta Nauczyciela* wyznacza również stopnie awansu zawodowego nauczyciela: nauczyciela stażystę, kontraktowego, mianowanego i dyplomowanego. Ustawa określa także warunki odbywania stażu oraz wymogi formalne przyznania tytułu. Ściśle ustalone są ramy czasowe awansu zawodowego: staż na nauczyciela kontraktowego trwa rok i 9 miesięcy, a na nauczyciela mianowanego 2 lata i 9 miesięcy. Nauczyciel kontraktowy może rozpocząć staż na stopień nauczyciela mianowanego po przepracowaniu w przedszkolu co najmniej 3 lat, a nauczyciel mianowany może rozpocząć staż na stopień nauczyciela dyplomowanego po przepracowaniu w przedszkolu co najmniej 4 lat od dnia nadania poprzedniego stopnia awansu. Nauczycielowi mianowanemu, ubiegającemu się o awans na stopień nauczyciela dyplomowanego, za spełnienie odpowiednich wymagań, o których mowa w przepisach uznaje się także jego dorobek zawodowy ze szczególnym uwzględnieniem okresu od dnia uzyskania stopnia nauczyciela mianowanego. Istotne jest, że regulacje te nie różnicują etapu edukacyjnego, na którym aktywny zawodowo jest nauczyciel – oznacza to, że nauczycieli wychowania przedszkolnego obowiązują te same przepisy co nauczycieli pracujących w liceach (Dz.U. z 2018 r, poz. 967).

Elementem awansu zawodowego nauczycieli jest doksztalcenie. Do podstawowych form doskonalenia nauczycieli zalicza się: doradztwo metodyczne, wspieranie adaptacji zawodowej, samokształcenie, studia podyplomowe, doskonalenie w placówce doskonalenia oraz na odległość, kursy kwalifikacyjne, szkolenia, warsztaty, konferencje, webinaria. Istotną formą w rozwoju zawodowym jest wewnątrzprzedszkolne doskonalenie nauczycieli. Obejmuje ono całe przedszkole. W tym przypadku nauczyciele sami stawiają sobie cele i zadania, które realizują, tym samym wybierają treść szkoleń, mogą być osobami szkolącymi grono pedagogiczne, jak i słuchaczami innych (Szempruch, 2013).

1.2. Kompetencje, umiejętności i osobowość nauczyciela wychowania przedszkolnego

Oprócz niezbędnych kwalifikacji w zawodzie nauczyciela podkreśla się znaczenie predyspozycji osobowościowych i kompetencji. Kompetencje nauczyciela w literaturze przedmiotu definiowane są jako indywidualne zdolności, umiejętności, system wiedzy, doświadczenie, postawy i aktywność zawodowa oraz cechy osobowe jednostki. M. Czerepaniak-Walczak (1997) definiuje kompetencje zawodowe nauczyciela jako szczególną właściwość, która wyraża się w adekwatnym zachowaniu oraz przyjmowaniu odpowiedzialności za nie.

B. Kasáčová i in. wyróżnili trzy grupy kompetencji współczesnego nauczyciela:

1. Kompetencje ukierunkowane na ucznia – na jego podstawowe potrzeby i uwarunkowania jego rozwoju:
 - umiejętność rozpoznania ogólnego rozwoju i indywidualnych cech każdego dziecka;
 - rozpoznanie uwarunkowań nauki dziecka;
 - identyfikacja kontekstu rozwoju dziecka.
2. Kompetencje ukierunkowane na proces edukacji, które można podzielić na:
 - związane z procesem kształcenia (opanowanie wiedzy merytorycznej z nauczanego przedmiotu, posiadanie umiejętności odnoszących się do planowania i projektowania dydaktycznego, umiejętność określania celów dydaktycznych, posiadanie umiejętności analizy procesów dydaktycznych, umiejętność wyboru i zastosowania odpowiednich metod i technik nauczania);
 - dotyczące umiejętności tworzenia warunków optymalnej edukacji (tworzenie odpowiedniej atmosfery w grupie, umiejętność wykorzystywania tradycyjnych i nowoczesnych środków dydaktycznych w procesie nauczania);
 - kompetencje kształtowania rozwoju osobowościowego dziecka (posiadanie umiejętności wpływania na osobowy rozwój dziecka, umiejętność rozwijania społecznych relacji i postaw dzieci, umiejętność zapobiegania patologicznym zachowaniom dzieci).
3. Kompetencje ukierunkowane na samorozwój nauczyciela:
 - umiejętność profesjonalnego samorozwoju;
 - identyfikacja z rolą zawodową i przedszkolem lub szkołą (Portik, 2009).

Inny podział kompetencji nauczyciela wyodrębnił S. Dylak (2004). Wyróżnił on trzy grupy kompetencji zawodowych nauczyciela, tj.: bazowe, koniecz-

ne i pożądane. Do kompetencji bazowych zaliczył: odpowiedzialność, godność osobistą i zawodową, prawość, samodyscyplinę, sumiennność i pracowitość, wysoki poziom intelektualny, zdolność do bycia w dialogu z sobą i innymi ludźmi. Wśród kompetencjami koniecznych wyodrębnił: kompetencje psychologiczno-pedagogiczne, merytoryczne i metodyczne. Z kolei do pożądanych kompetencji zaliczył: muzyczne, plastyczne, teatralne, sportowe i literackie.

Ważnym rodzajem kompetencji współczesnego nauczyciela są kompetencje w obszarze współdziałania. Związane są one z umiejętnością organizowania współpracy z różnymi podmiotami procesu edukacyjnego (także gronem pedagogicznym). Od nauczycieli oczekuje się umiejętności tworzenia odpowiedniej przestrzeni edukacyjnej, wychowawczego klimatu społecznego, w którym istotną regułą jest społeczna aktywność oraz współdziałanie, sprawności w nawiązywaniu partnerskiej relacji z dziećmi i ich rodzicami, podejmowania inicjatyw z szeroko rozumianym środowiskiem. Współpraca pedagogów wymaga wspólnego podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów dotyczących działalności placówki takich, jak: wybór programów kształcenia, projektowanie, realizacja i ewaluacja działalności pedagogicznej. Decyzje te mogą wiązać się z projektowaniem zadań oświatowych, czasu oraz miejsca ich realizacji czy doboru metod, form i środków pracy dydaktyczno-wychowawczej (Kukła, 2008).

Współczesne placówki oświatowe oczekują od nauczycieli kompetencji kreatywnych, które wyrażają się w umiejętności posługiwania się nowoczesnymi metodami i technikami kształcenia, nastawionymi na aktywizację dzieci. Nauczyciel powinien tworzyć strategie edukacyjne, koncepcje własnego rozwoju i programy wspierające rozwój dzieci. Kreatywny nauczyciel posiada również umiejętność opracowywania autorskich programów nauczania i tworzenia własnych koncepcji oświatowych (Szempruch, 2006).

Kompetencje zawodowe nauczyciela uwzględniają umiejętności informatyczno-medialne. W ich skład wchodzi zdolności wykorzystania w procesie edukacyjnym nowoczesnych źródeł informacji, umiejętność prowadzenia wymiany wiedzy naukowej i doświadczeń w skali krajowej i międzynarodowej, nawiązywania kontaktów ze środowiskami naukowymi i szkolnymi z całego świata. Kompetencje informatyczno-medialne obejmują umiejętność wykorzystania komputera, Internetu i tworzenia programów informatycznych oraz udostępniania ich w sieci (Majkut-Czarnota, 2003).

Obecnie dostrzega się zapotrzebowanie na człowieka „trzeciej fali”. Człowiek „trzeciej fali” to człowiek dorastający w dobie komputerów, Internetu, szybkiego przepływu informacji i procesu globalizacji. Powinien on być: zdecydowany, otwarty, gotowy do zmian, wrażliwy, zakorzeniony kulturowo, hipotetyczny,

alternatywny, antycypacyjny, zintegrowany wewnętrznie i zewnętrznie. Rola nauczyciela w przygotowaniu dzieci do wyzwań współczesnego świata polega zatem na stymulowaniu ich rozwoju w kontekście dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości (Brezinka, 2005).

Charakteryzując kompetencje nauczyciela wychowania przedszkolnego należy rozważyć także zagadnienie jego cech osobowości. M. i R. Radwiłowiczowie (1981) opracowali listę 10 grup cech pożądanых i niepożądanych u nauczyciela. Wśród pożądanых cech wyróżnili cechy: zewnętrzne (ujmujący wygląd, schludność, elegancja), światopoglądowe (postawa humanistyczna, zaangażowanie), moralno-osobowościowe (sprawiedliwość, prawdomówność, autentyczność, godność osobista, obowiązkowość), uspołecznienie, intelektualne (postawa badawczo-twórcza, nowatorstwo, doskonalenie się), posiadanie wiedzy pedagogicznej, psychologicznej i metodycznej, wolicjonalne (punktualność, systematyczność, obowiązkowość), temperament (opanowanie, pogodne usposobienie, spokój), emocjonalne (takt, wyrozumiałość, życzliwość, wrażliwość), instrumentalne (dobra dykcja, piękne pismo, zdolności artystyczne).

C. Banach (1997) zaproponował 5 grup cech nauczycielskich. Wyodrębnił właściwości: osobowe, intelektualne, dydaktyczne, wychowawcze i zewnętrzne. Łącznie wyróżnił około 70 cech nauczycieli.

Zdaniem I. Adamek (2007) dobry nauczyciel powinien: prowokować, organizować i tworzyć odpowiednie warunki do nauki dzieci, osiągać cele z polityką edukacyjną, posiadać wiedzę merytoryczną z obszaru swojej specjalizacji, angażować dzieci w proces uczenia się, pomagać swoich wychowankom w osiąganiu sukcesów, nawiązywać współpracę ze środowiskiem.

Kompetencje pedagogiczne nauczycieli badała A. Nelešovsk (2009). Badania te zostały przeprowadzone w roku szkolnym 2006/2007 na grupie 100 respondentów (studentów kierunku nauczanie przedszkolne i wczesnoszkolne). Odpowiedzi opracowano z wykorzystaniem metod oraz procedur matematycznych i statystycznych. Uzyskane wyniki badania sugerują, że większość badanych wysoko ocenia swoje przygotowanie w zakresie kompetencji komunikacyjnych, a także organizacyjno-kierowniczych i autorefleksji. Do najbardziej problematycznych zaliczono z kolei kompetencje badawcze.

W teorii roli społecznej osobowość nauczyciela rozpatruje się w kategoriach osobowości społecznej (jako system ról). Rola nauczyciela to system norm i oczekiwań utrwalonych w świadomości społecznej. Oczekiwania te określają, co nauczyciel powinien robić, jak myśleć, jak się zachowywać, jakimi cechować się predyspozycjami. A. Olubiński (2001) skonfrontował wzory oczekiwań nauczycieli, rodziców i uczniów w zakresie katalogu cech, które powinien posiadać nauczyciel.

Uzyskane przez niego wyniki badań wskazują, że większość badanych chciałaby, aby nauczyciel legitymował się odpowiednim przygotowaniem merytorycznym w zakresie prowadzenia zajęć dydaktycznych. Na tego rodzaju predyspozycje nacisk kładą sami nauczyciele. Mniejsza grupa nauczycieli uważa, że przedstawiciele tego zawodu powinni posiadać takie cechy, jak uczciwość czy serdeczność, a w dalszej kolejności: sumienność, pracowitość, dokładność, systematyczność. Na „ideal” osobowy nauczyciela składają się: wiedza i umiejętności dydaktyczne, cechy moralne, predyspozycje i przygotowanie do pracy wychowawczej.

Stopień samooceny ukształtowania poszczególnych rodzajów kompetencji nauczycieli przedszkoli i klas początkowych badała U. Ordon (2009). Badaczka wykorzystała w tym celu metodę sondażu diagnostycznego. W ich efekcie uzyskała opinie nauczycieli na temat poziomu opanowania wybranych grup kompetencji zawodowych. Sondażami objęto 1112 ankietowanych. Jak wynika z przeprowadzonych przez U. Ordon badań, poziom kompetencji merytorycznych nauczycieli określa się jako dobry. 46,3% respondentów wyraziło zdanie, że posiada kompetencje przedmiotowe na wysokim poziomie. Badania pokazały braki nauczycieli w zakresie kompetencji psychologiczno-pedagogicznych – ankietowani dobrze orientują się w problemach pedagogicznych, gorzej radzą sobie z wiedzą i problemami psychologicznymi. Nauczyciele posiadają również umiejętności konieczne do pełnienia funkcji diagnostycznej, dydaktycznej i wychowawczej. Najlepiej ukształtowaną grupę kompetencji nauczycieli stanowią kompetencje w zakresie współdziałania, a najgorzej – nawiązywanie współpracy ze środowiskiem społecznym placówki i innymi podmiotami procesu edukacyjnego. Ważną funkcją nauczyciela jest organizowanie procesu dydaktyczno-wychowawczego wymagającego kompetencji pragmatycznych – badani oceniają je jako ukształtowane na średnim poziomie. Analizy wymagają kwestie związane z prawem oświatowym, interpretacją dokumentów normatywnych, które nauczyciele znali w niewystarczającym stopniu. Wyniki badań pokazują, że słabszą stroną nauczycieli są umiejętności komunikacyjne – odczuwają oni trudności w kontaktach z dziećmi, właściwą interpretacją ich potrzeb, poprawnym formułowaniu przekazów edukacyjnych. Na wysokim poziomie kształtują się kompetencje twórcze nauczycieli – 43% badanych ocenia je wysoko. W badaniu nauczyciele oceniali także własne kompetencje informatyczno-medialne. W tym zakresie respondenci podkreślili braki, w tym szczególnie w wykorzystaniu komputera i Internetu. Większość badanych zna język obcy (89,8%), ale poziom tej znajomości oceniają oni jako niski lub średni.

2. Zadania nauczyciela wychowania przedszkolnego i społeczne oczekiwania wobec niego

Przełom XX i XXI wieku wiąże się ze zmianami w wielu sferach życia społecznego, gospodarczego i politycznego, a głównie edukacji. Krytyce poddaje się zarówno strukturę edukacji, jak również obowiązującą hierarchię celów. Tradycyjna triada: wiadomości-sprawności-postawy ulega zmianie. Na pierwszym miejscu stawia się nieskrępowany rozwój osobowości, a nie przekazywanie i opanowywanie wiadomości. Taka sytuacja wymaga zmian w treściach kształcenia, ale także sposobach pracy nauczycieli (Potyrała, 2002).

Zadania nauczyciela określa *Ustawa Karta Nauczyciela*. Zgodnie z nią nauczyciel jest zobowiązany do:

- rzetelnego realizowania zadań związanych z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami przedszkola: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, w tym zadań związanych z zapewnieniem bezpieczeństwa dzieciom w czasie zajęć organizowanych przez przedszkole;
- wspierania każdego dziecka w rozwoju;
- dążenia do pełni własnego rozwoju osobowego;
- doskonalenia się zawodowego, zgodnie z potrzebami placówki;
- kształcenia i wychowania dzieci w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka;
- dbania o kształtowanie u dzieci postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów.

Obecnie z wielu stron pojawiają się głosy, że pomimo wielu prób reformowania szkoły oraz oświaty nie nadążają za charakterem i tempem zmian ekonomicznych, społecznych czy kulturowych (Banach, 2005). Współczesny świat to świat oczekiwań, które sterują postępowaniem człowieka oraz obecnych we wszystkich obszarach jego aktywności. Oczekiwania te stanowią podstawę do oceny drugiego człowieka i jego zdolności. Warto zastanowić się, czego współcześni rodzice oczekują od nauczycieli przedszkoli, jak zmieniły się te oczekiwania na przestrzeni lat. Do 1989 r. w procesie edukacyjnym pozostawali bierni. Rola rodziców polegała na wywiązywaniu się z obowiązków formalnych. Nauczycielowi przyznawano niepodważalny autorytet z racji rangi wykonywanego zawodu. Przeobrażenia w tym zakresie rozpoczęły się w latach 90. *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* (Dz.U. z 1991 r., Nr 95, poz. 425) nałożyła na przedszkola i nauczycieli obowiązek inicjowania współpracy z rodzicami

i wspierania ich w wychowaniu dzieci. Obecnie model relacji nauczyciel-rodzic powinien opierać się na podejmowanej i rozwijanej współpracy.

O zawodzie nauczyciela bardzo często mówi się w kategoriach misji, pasji, powołania. Oczekiwania społeczne względem niego stanowią rezultat pojmowania roli nauczyciela i funkcji pełnionych przez tą grupę zawodową. S.M. Kwiatkowski (2006) wyraża zdanie, że „nauczyciele zostali postawieni w sytuacji presji społecznej, która polega na transferze odpowiedzialności za edukację dziecka na system oświaty”. Wymagania, jakie stawia się nauczycielom i oczekiwania społeczne względem nich wydają się nierealne. Obecnie obserwuje się również devaluację i krytyczne nastawienie do pracy nauczycieli (Królikowska, Topij-Stepińska, 2014).

Współcześnie współpraca między nauczycielem a rodzicami jest konieczna. Podejmowanie takich działań stwarza dzieciom możliwość łatwego przejścia przez edukację przedszkolną, a nauczycielowi pełne poznanie ich możliwości psychofizycznych. Wytwarza także u rodziców poczucie odpowiedzialności za kształcenie i wychowanie. Przedszkole nie może jednak i nigdy nie powinno zastąpić wychowawczej funkcji rodziny (Bulera, Żuchelkowska, 2006).

Badania na temat oczekiwań rodziców względem nauczycieli prowadziła A. Struzik (2009). Wyniki tych badań pokazują, iż rodzice oczekują od nauczyciela: umiętnego i skutecznego przekazywania wiedzy, pomocy w sytuacjach trudnych dla dziecka, zapewnienia dziecku bezpieczeństwa, przekazywania dziecku pozytywnych wzorców zachowania i postępowania, uwzględniania indywidualnych potrzeb i możliwości dziecka, porady w problemach wychowawczych, informacji o postępach dziecka.

A. Struzik (2009) badała również postrzeganie społeczne nauczycieli wczesnej edukacji przez różne grupy społeczne. Badania zostały przeprowadzone w latach 2006-2008. Prowadzone były na terenie województwa małopolskiego metodą sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem dwóch technik, tj. ankiety audytoryjnej i rozmowy. Autorka poznała opinię uczniów, rodziców, nauczycieli oraz innych pracowników administracji państwowej. Uzyskany materiał pokazał pozytywny obraz nauczyciela wczesnej edukacji. Uczniowie posiadają sprecyzowany obraz nauczyciela – doceniają go, ale potrafią także wyrazić swoje niezadowolenie względem niego. Dzieci określały nauczyciela takimi przymiotnikami, jak: miły, dobry, sprawiedliwy, spokojny, opiekuńczy, uczciwy, tolerancyjny, wymagający, konsekwentny, godny zaufania, wyrozumiały, pomysłowy, wesoły czy cierpliwy. Do najczęściej przez dzieci wskazywanych negatywnych cech nauczyciela wczesnej edukacji należą: nerwowość, krzykliwość, surowość. Stanowisko rodziców pokazuje, że nauczyciele ich dzieci stanowią godny wzór

naśladowania, ponieważ charakteryzują się wieloma pożądanymi cechami osobowości i profesjonalnymi.

Oczekiwania rodziców wobec nauczyciela związane ze współpracą pomiędzy nimi badała A. Felisiak (2016). Badaczka prowadziła badania diagnostyczne za pomocą ankiety w 2015 r. na terenie Łodzi. Kwestionariusz ankiety wypełniło 47 rodziców i 48 nauczycieli z pięciu przedszkoli. 75% badanych uznało, że zmieniły się oczekiwania rodziców wobec nauczyciela. Nauczyciele źródeł tych zmian upatrują w zmianach społecznych i gospodarczych, w mniejszym stopniu – wieku i wykształceniu rodziców. Oczekiwania względem nauczycieli przedszkola dotyczą głównie ich kompetencji. Rodzice chcą, aby nauczyciele indywidualnie traktowali dzieci i przygotowali je do nauki szkolnej. W mniejszym stopniu rodzice oczekują od nauczycieli kwalifikacji i współpracy. Ponad 72% badanych rodziców preferuje kontakt z nauczycielem poprzez e-mail. Mniej wskazań otrzymały konsultacje indywidualne i zebrania ogólne. Rodzice chcą współdecydować o wycieczkach, uroczystościach organizowanych w przedszkolu i zajęciach dodatkowych.

Zawód nauczyciela jest to profesja o niejednoznacznej pozycji społecznej – nauczyciele są jedną z najbardziej wykształconych grup zawodowych, cieszą się zaufaniem i szacunkiem społecznym, a ich zarobki nie klasyfikują ich w klasie średniej. Szczególnie ciekawym przypadkiem jest zawód nauczyciela wychowania przedszkolnego. Pedagogów/pedagożki (większość nauczycieli to kobiety) z wyższym wykształceniem nazywa się przedszkolankami, paniami z przedszkola, ciociami, nianiami, bardzo rzadko zaś nauczycielkami. Według powszechnej opinii nauczyciele wychowania przedszkolnego „spędzają w pracy czas na zabawie z dziećmi i zajmowaniu się błahymi sprawami”. Takie zdanie wyrażają czasami same nauczycielki wychowania przedszkolnego. Przykład stanowi wypowiedź nauczycielki cytowanej przez L. Kopciwicz (2009, s. 77): *„często właśnie nauczycieli nauczania początkowego jako takie matki-kwoki, które biorą dzieci pod swoje skrzydła. Jeśli dzieci coś takiego poczują, to przychodzą do placówki z mniejszą obawą. Wiedzą, że nic im się nie stanie, a wręcz przeciwnie, że się nimi ta matka-kwoka, zaopiekuje”*.

Opinię nauczycielek wychowania przedszkolnego na temat postrzegania swojego zawodu w kontekście nauczycieli innych placówek oświatowych badała L. Rożek (2011). Badanie zostało przeprowadzone w 2010 r. na 200 nauczycielach przedszkoli. Najliczniejszą grupę badanych stanowiły osoby posiadające studia wyższe magisterskie, a najmniej liczną, które zakończyły swoją edukację na studium nauczycielskim. Większość respondentów uznała, że kwalifikacje wymagane w zawodzie nauczyciela są odpowiednie. Badani (pomimo posiadania

tytułu magistra) podnoszą swoje kwalifikacje (9 osób było słuchaczami studiów podyplomowych, 1 osoba robiła doktorat, 1 – kurs kwalifikacyjny, 7 uzupełniało wykształcenie na studiach magisterskich, a 5 było w trakcie studiów licencjackich). 153 badanych nauczycieli posiadało dodatkowe kwalifikacje, w zakresie: edukacji wczesnoszkolnej, pedagogiki opiekuńczej, pedagogiki pracy, terapii pedagogicznej, pedagogiki ogólnej, resocjalizacji, zarządzania oświatą, projektowania wnętrz, diagnozy i terapii, śpiewu, gry na instrumentach, nauki języków obcych, wychowania fizycznego, plastyki, informatyki czy gimnastyki korekcyjnej. Praca w przedszkolu i jej niski prestiż niosą za sobą ryzyko dużego obciążenia psychicznego, jednak większość badanych dostrzega więcej pozytywnych aspektów swojej pracy. W badaniu respondenci wyrazili swoje niezadowolenie ze statusu zawodowego – ponad połowa z nich uważa, że pozycja nauczycieli wychowania przedszkolnego jest gorsza od pozycji nauczycieli pracujących na wyższych szczeblach edukacji. Na pytanie: „z jakimi określeniami nauczyciela przedszkola spotykacie się na co dzień?” badani wymienili: „przedszkolanka”, „opiekunka”, „ciocia”, „wychowawczyni”, „niania”, „pani”. Nauczyciele nazywani w ten sposób czują się niedoceniani i brak szacunku.

3. Status zawodowy i prestiż zawodu nauczyciela wychowania przedszkolnego

Amerykański antropolog i socjolog R. Linton (2009) zdefiniował status społeczny jako pozycję zajmowaną w systemie społecznym przez określone jednostki. Wyodrębnił on dwa jego rodzaje, tj. status przypisany oraz status osiągnięty. Status przypisany to pozycja nadana człowiekowi na podstawie posiadanych przez niego cech biologicznych (płci, wieku czy pochodzenia). Status osiągnięty uzależniony jest natomiast od decyzji oraz działań podejmowanych przez jednostkę. Przykładem statusu osiągniętego jest pozycja zawodowa.

Status zawodowy to pozycja zawodowa osoby, wynikająca z jej zatrudnienia na określonym stanowisku. S. Więśław (2011) opracował również strukturalną interpretację definicji statusu zawodowego. Wskazał on na dychotomiczność aspektów tego terminu. Status zawodowy rozumiany jest jako pozycja, jaką posiadają w społeczeństwie osoby zatrudnione na danym stanowisku w zależności od poziomu uznania ich kompetencji. Z tego powodu w artykule omówiono zagadnienia związane z hierarchią zawodów w odniesieniu do kryterium prestiżu, a także określono miejsce zawodu nauczyciela wychowania przedszkolnego w rankingach prestiżu zawodów. Status zawodowy wyznacza prawa i obowiązki

osoby w niej zatrudnionej. Z tego powodu warto poruszyć kwestie dotyczące statusu zatrudnienia nauczyciela (Domański, 2007).

Podstawowym wyznacznikiem prestiżu jest prestiż, wynikający z wykonywanego zawodu. W Polsce analizowaniem prestiżu zawodów zajmuje się Centrum Badania Opinii Społecznej (CBOS). Ostatni raport prestiżu zawodów został opracowany na podstawie badania przeprowadzonego w 2013 r. Badanie przeprowadzono na reprezentacyjnej próbie mieszkańców Polski (zbadano opinię 905 Polaków). Zadaniem respondentów było ocenianie wymienionych w kwestionariuszu zawodów w pięciopunktowej skali szacunkowej. W tym sondażu zawód nauczyciela usytuował się na siódmym miejscu (podobnie, jak w badaniu z 2008 r., jednak w stosunku do poprzednich sondaży odnotowuje się spadek prestiżu zawodu nauczyciela) (Cybulska, 2013).

W badaniu Ośrodka Badania Opinii Publicznej (OBOP) zawód nauczyciela uznano za jeden z najbardziej stresujących zawodów (usytuował się on na drugim miejscu – po lekarzu), w którym trudno znaleźć pracę. Wśród zawodów prestiżowych nauczyciel znalazł się w tym badaniu również na drugim miejscu.

Prestiż zawodu nauczyciela badała w latach 2011-2015 A. Tyl (2016). Badaniami ankietowymi objęła ona 150 osób, przedstawicieli trzech grup zawodowych, tj.: nauczycieli, przedstawicieli środowiska medycznego oraz pracowników fizycznych. Na podstawie tych badań autorka doszła do wniosku, że nauczyciele niżej oceniają prestiż swojego zawodu od pozostałych grup zawodowych. Wniośki te nie wydają się jednak zaskakujące, przede wszystkim dla osób przebywających w środowisku nauczycieli oraz osób śledzących doniesienia medialne o ich pracy. Wątpliwości rodzi natomiast pytanie o możliwość podniesienia samooceny nauczycieli, ponieważ z badań OBOP z 2010 r. wynika, iż osoby pracujące w sektorze edukacji są bardziej zadowolone ze swojej pracy niż statystyczny Polak (Pyżalski, 2010).

Drugim ważnym atrybutem statusu zawodowego są jego regulacje prawne. Termin pragmatyka zawodowa definiowany jest jako zbiór przepisów – reguł działania pracowników. Regulują ją ustawy, które określają prawa i obowiązki przedstawicieli danego zawodu. Pragmatyką zawodową nauczycieli jest *Karta Nauczyciela*. M. Marszałek i K. Olejniczak porównywały pragmatyki zawodowe nauczycieli w różnych krajach UE. Dostrzegły one podobieństwa w nich, w tym szczególnie dotyczące centralizacji nadzoru nad pragmatyką i wprowadzanie zmian polegających na poszerzaniu obowiązków nauczycieli (Marszałek, Olejniczak, dostępny w Internecie: <https://www.gimkonst.pl>, 02.10.2018).

Pragmatyka zawodowa obejmuje status zatrudnienia. W opracowaniach *Sieci Eurydice* wyróżnia się trzy kategorie statusu zatrudnienia nauczycieli: urzędnika

państwowego, urzędnika państwowego w zawodzie i kontraktowego pracownika sektora publicznego. Nauczyciel w Polsce jest kontraktowym pracownikiem sektora publicznego lub urzędnikiem państwowym w zawodzie. Zatrudnienie na podstawie mianowania daje nauczycielowi wyższy status – umożliwia pracę w szkolnictwie przez całe życie zawodowe, uzyskanie kolejnych stopni awansu zawodowego i korzystanie z przywilejów zawartych w *Karcie Nauczyciela*. Rodzaj stosunku pracy nauczyciela wiąże się z jego stopniem awansu zawodowego. Nauczyciele stażyści i kontraktowi zatrudniani są na podstawie umowy o pracę, przy czym nauczyciele stażystów zatrudnia się na czas określony, Nauczyciele mianowanych i dyplomowanych zatrudnia się na podstawie mianowania (*Status zawodowy nauczycieli w Europie. Wybrane przykłady*, dostępny w Internecie: <http://www.eurydice.org.pl>, 02.10.2018).

W zawodzie nauczyciela obserwuje się wiele, negatywnych zjawisk. Należą do nich: brak klarownych modeli kształcenia i doskonalenia nauczycieli, brak podmiotowości nauczyciela, spadek prestiżu zawodu nauczyciela, pogorszenie się warunków pracy, poczucie osamotnienia, atmosfera niepokoju. Sytuacja taka nie dotyczy wyłącznie polskich nauczycieli. W Anglii, w końcu lat 90. notowano coraz większe zniechęcenie nauczycieli. W Czechach wskazano na następujące trudności dotyczące funkcjonowania zawodowego nauczycieli: niskie dochody, niski prestiż społeczny, obciążenie psychiczne. Podobne trudności przeżywają nauczyciele na Słowacji. R. Parzęcki (1998) ujął niepokojące zjawiska w zawodzie nauczyciela w cztery grupy: warunki materialno-techniczne (mała przestrzeń, jednostronny charakter zajęć, nadużywanie narządu mowy czy hałas), znużenie psychiczne (infantyizm, koncentracja uwagi, napięcie nerwowe, powtarzanie tych samych tematów), kompleks pedagogiczny (postulat nieustannej pracy nad sobą, nadmiar zadań, konkurencyjność osiągnięć), wysokie wymagania stawiane nauczycielom przez rozwój nauki oraz postęp techniczny.

Przedstawiciele pedagogiki krytycznej sugerują, że władza widzi w nauczycielach istoty posłuszne, uległe, nie sprzeciwiające się rozporządzeniom. Nauczycielom narzuca się określoną strukturę pracy, jej koncepcję. Administracja oświatowa nakłada na nich ogromną ilość pracy iluzorycznej i zmusza do uznania iluzji za pracę autentyczną. Ocenianie nauczycieli przez pryzmat dyscypliny w klasie/grupie czy wskaźniki efektywności kształcenia i wychowania prowadzi do pozornictwa oraz selekcyjnego nastawienia do dzieci. Z tego powodu nauczyciele nie cieszą się w społeczeństwie wysokim prestiżem. Na temat ich pracy pojawiają się różne mity i stereotypy, np.: „nie ma potrzeby, żeby nauczyciele tyle odpoczywali, gdyż mają krótki czas pracy, a długie wakacje”, „praca nauczyciela nie wymaga jakiś szczególnych kwalifikacji i nie jest męcząca”, „oczekiwanie po-

mocy przez nauczycielkę oznacza nieudacznictwo, bo dobra nauczycielka potrafi sobie poradzić z trudnymi sytuacjami”, „praca z liczną grupą niczym nie różni się od pracy z jedną osobą”. Środowisko pracy nauczyciele generuje wysoki poziom stresu ze względu na ciągłe braki środków finansowych na edukację, praktyki odgórnego reformowania szkolnictwa, narzucanie nauczycielom celów i programów. Nauczyciele są również zagrożeni mobbingiem w miejscu pracy, ze względu na konieczność dostosowywania się do reguł panujących w danej placówce. Na sytuację i postawy nauczyciela wpływają także oczekiwania rodziców. Obecnie nauczyciel wychowania przedszkolnego bardzo często traktowany jest jako usługodawca w „firmie przedszkole”. Zdarza się, że rodzice wyrażają agresję werbalną w stosunku do nauczycielki, która zwraca im uwagę na negatywne zachowania dziecka. Ich postawa ma w takich sytuacjach charakter roszczeniowy. Kiedyś rodzice zabiegali o to, aby ich dziecko mogło zostać przyjęte do przedszkola. Obecnie wśród rodziców istnieje opinia, że „to co publiczne, jest wystawione na rynku jako towar” – wynikają stąd postawy roszczeniowe współczesnych rodziców typu: „mnie się to należy”, „płacę, więc żądam”, „nikt mi nie będzie mówił, czy moje oczekiwania są dobre czy złe”. W takiej perspektywie dziecko staje się własnością rodziców, powierzoną nauczycielowi w przedszkolu na jakiś czas (Śliwierski, 2012).

S. Korczyński (2002) badał w 1992 r. obraz „typowego nauczyciela”. Przeanalizował 125 opinii nauczycieli i 125 opinii rodziców. Do cech, które wskazują na objawy syndromu „wypalenia psychicznego” zaliczył: zabieganie, znerwicowanie, nerwowość i zmęczenie. Żaden nauczyciel nie przypisał przedstawicielom swojego zawodu takich cech, jak: dobroć, życzliwość, spokój, mądrość czy bycie kulturalnym. Autoopinie nauczycieli były także bardziej negatywne niż opinie rodziców. S. Korczyński powtórzył swoje badania w 2002 r.

Sformułowania nauczycieli na temat statusu zawodowego przedstawił J. Rutkowiak. Zdaniem nauczycieli, w obszarze statusu zawodowego, do najbardziej problematycznych należą:

- odczuwanie niepewności pracy, zagrożenie jej utraty;
- konkurencyjność na rynku pracy;
- tworzenie relacji z dzieckiem/ucznikiem opierającej się na odpowiedzialności pedagoga;
- tworzenie nowych, zróżnicowanych relacji z rodzicami;
- poszukiwanie modelu kształcenia i doskonalenia odpowiedniego do realiów życia;
- przezwyciężanie własnych oporów psychicznych związanych z funkcjonowaniem w warunkach niedoborów finansowych;

- ciągle wzbudzanie własnej motywacji zawodowej (Kwiatkowska, 2005).

Negatywne zjawiska w pracy nauczyciela mogą prowadzić do odczuwania przez niego syndromu wypalenia zawodowego. Wypalenie zawodowe łączy się z brakiem wsparcia społecznego nauczyciela. Badania nad wsparciem społecznym i jego powiązaniem z wypaleniem zawodowym badała H. Sęk (2004) już w latach 90. Do badań zakwalifikowała 74 nauczycieli. Badaczka wysunęła wniosek, że wsparcie społeczne przeciwdziała wypaleniu zawodowemu. Nauczyciele, którzy mogli liczyć na większe wsparcie cechowali się większym zaangażowaniem i satysfakcją zawodową.

W 2000 r. wsparcie społeczne nauczycieli badała S. Tucholska (2003). Po analizie wyników badań na grupie 256 nauczycieli wysunęła następujące wnioski: w grupach nauczycieli „dopasowanych” i „zdystansowanych” istniała przeciętnie nasilona potrzeba wsparcia społecznego, w grupie nauczycieli „rozzarowanych” zauważono poszukiwanie wsparcia społecznego, wśród nauczycieli „wypalonych zawodowo” dominowała podwyższona zależność emocjonalna i silna potrzeba wsparcia społecznego.

Wsparcie społeczne w rozwoju zawodowym nauczycieli badała również A. Szczęśna (2010). Na podstawie wyników badań własnych doszła do wniosku, że najliczniejszą grupę stanowią nauczyciele posiadający wewnętrzną sieć wsparcia (222 badanych), drugą – nauczyciele bez sieci wsparcia (91 badanych). Wśród nauczycieli nie posiadających sieci wsparcia znajdują się głównie nauczyciele z niewielkim stażem pracy. Jako źródło wsparcia nauczyciele najczęściej wymieniali kolegów i koleżanki z pracy oraz dyrektora placówki. Badani uznali, że na wsparcie mogą liczyć także ze strony pedagoga, doradców metodycznych oraz pracowników ośrodków doskonalenia nauczycieli.

Podsumowanie

Proces edukacyjny cechuje się złożonością. Jego jakość zależy w dużym stopniu od nauczyciela. Wszystkie reformy edukacji wprowadzane na przestrzeni lat wymagały od nauczycieli wychowania przedszkolnego podnoszenia kwalifikacji, wiedzy z zakresu pedagogiki i psychologii, profesjonalizmu i licznych kompetencji.

Pomimo, że w zawodzie nauczycieli wychowania przedszkolnego zaszło wiele zmian, w świadomości społeczeństwa zawód ten nadal postrzegany jest w kategorii opieki, a nie wiedzy i profesjonalizmu. Nauczycielki wychowania przedszkolnego są pod ciągłą presją. Stawia się im wysokie wymagania – realizowanie podstawy programowej, uczestnictwa w życiu przedszkola, posłuszeństwa wobec

przełożonych, stanowienia przykładu osobistego. Środowisko społeczne oczekuje od nauczyciela sukcesów, rzeczy niemożliwych, tego, aby wszystkie dzieci były „mądre i piękne”.

Nauczycielki wychowania przedszkolnego przeżywają różne dylematy. Ważnym aspektem jest również status zawodowy, który wiąże się z poczuciem własnej godności. Odczuwanie godności przez nauczycieli przyczynia się do tego, że szanują oni godność dzieci. Z tego powodu w interesie społecznym powinno być darzenie nauczycieli wychowania przedszkolnego szacunkiem.

Bibliografia

- Adamek I. (2007), *Edukacja nauczycieli – problemy i wyzwania*, [w:] Nauczyciel w rzeczywistości globalnej i lokalnej, (red.) Z. Zasłona, Nowy Sącz, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu.
- Banach C. (1997), *Polska szkoła i system edukacji. Przemiany i perspektywy*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Banach C. (2005), *Szkoła naszych oczekiwań i marzeń, potrzeb, projekcji i działań od A do Ż*, Poznań, Wydawnictwo eMPI2.
- Brezinka W. (2005), *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, Kraków, Wydawnictwo WAM.
- Bulera M., Żuchelkowska K. (2006), *Edukacja przedszkolna z partnerskim udziałem rodziców*, Toruń, Wydawnictwo AKAPIT.
- Cybulska A. (2013), *Prestiż zawodów*, Komunikat CBOS nr BS/164/2013, Warszawa.
- Czerepiak-Walczak M. (1997), *Aspekty źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Kraków, Wydawnictwo Edytor.
- Domański H. (2007), *Struktura społeczna*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Dylak S. (2004), *Nauczyciel – kompetencje, kształcenie zawodowe*, [w:] Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, (red.) T. Pilch, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Feliniak A. (2016), *Společne očekiwania wobec nauczyciela przedszkola – komunikat z badań*, [w:] Nauczyciel wczesnej edukacji wobec zmian społeczno-kulturowych, (red.) W. Leżańska, A. Felisiak, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kopciwicz L. (2009), *Edukacja jako praktyka dominacji. Udział szkoły wytwarzaniu kapitałów rodzajowych uczennic i uczniów*, [w:] Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji, (red.) L. Kopciwicz, E. Zierkiewicz, Warszawa, Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA.
- Korczyński S. (2002), *Obraz nauczyciela*, Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Królikowska A., Topij-Stepińska B. (2014), *Wizerunek nauczyciela we współczesnym społeczeństwie polskim*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, nr 1 (31), s. 15.
- Kukła D. (2008), *Kompetencje europejskiego nauczyciela*, [w:] Profil kompetentnego nauczyciela w europejskiej szkole, (red.) M. Blachnik-Gęsiarz, D. Kukła, Częstochowa, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej.
- Kwiatkowska H. (2005), *Tożsamość nauczyciela. Między anomia a autonomią*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Kwiatkowski S.M. (2006), *Oczekiwania społeczne wobec nauczycieli – w kierunku szlachetnej utopii*, „Nowa Szkoła”, nr 8, s. 35.
- Majkut-Czarnota B. (2003), *Kompetencje informatyczne nauczycieli klas I-III w reformowanej szkole*, [w:] *Kompetencje nauczycieli w reformowanej szkole*, (red.) M. Michalewska, P. Kowolik, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Marszałek M., Olejniczak K. (2018), *Pragmatyka zawodowa polskiego nauczyciela w porównaniu z krajami Unii Europejskiej*, dostępny w Internecie: <https://www.gimkonst.pl>. [02.10.2018].
- Merton R.K. (2009), *Zestaw ról, zestawy statusów społecznych i sekwencje statusów społecznych w czasie*, [w:] *Socjologia. Lektury*, (red.) P. Sztopmka, M. Kucia, Kraków, Wydawnictwo Znak.
- Nelešovsk A. (2009), *Kompetentny nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej (badanie sondażowe)*, [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji*, (red.) E. Smak, Opole, Uniwersytet Opolski.
- Olubiński A. (2001), *Podmiotowość ról nauczyciela i ucznia w świetle analiz opinii społecznych*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Ordon U. (2009), *Samooceńca kompetencji zawodowych nauczycieli przedszkoli i klas I-III wobec wymogów edukacji europejskiej*, [w:] *Nauczyciel w systemie edukacyjnym*, (red.) I. Adamek, E. Żmijewska, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.
- Parzęcki R. (1998), *Doskonalenie zawodowe w systemie edukacji nauczycielskiej*, [w:] *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, (red.) A. Siemak-Tylińska, H. Kwiatkowska, S. Kwiatkowski, Warszawa, Wydawnictwo „Żak”.
- Potyrała B. (2002), *Przełom wieków wyzwaniem dla edukacji i nauczyciela*, [w:] *W poszukiwaniu wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI wieku*, (red.) E. Koziół, E. Kobyłecka, Zielona Góra, Uniwersytet Zielonogórski.
- Portik M. (2009), *Profil nauczyciela szkoły podstawowej*, [w:] *Nauczyciel w systemie edukacyjnym*, (red.) I. Adamek, E. Żmijewska, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.
- Pyżalski J. (2010), *Skutki oddziaływania warunków pracy polskich nauczycieli*, [w:] *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, (red.) J. Pyżalski, D. Merecz, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Radwiłowicz M i R. (1981), *Nauczyciel klas początkowych*, Warszawa, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Rożek L. (2011), *Przedszkolanka czy profesjonalista – zmiana czy zamiana?*, [w:] *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Badania, opinie, inspiracje*, (red.) M. Karwowska-Struczyk, D. Sobiepańska, M. Szpotowicz, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Sęk H. (2004), *Wypalenie zawodowe nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania*, [w:] *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, (red.) H. Sęk, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Struzik A. (2009), *Cechy i kompetencje nauczyciela wczesnej edukacji w percepcji społecznej*, [w:] *Nauczyciel w systemie edukacyjnym*, (red.) I. Adamek, E. Żmijewska, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.
- Szczęsna A. (2010), *Wsparcie społeczne w rozwoju zawodowym nauczycieli*, Zielona Góra, Uniwersytet Zielonogórski.

- Szempruch J. (2006) *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości*, Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Szempruch J. (2013), *Pedeutologia. Studium teoretyczno-praktyczne*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwierski B. (2012), *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej między posłuszeństwem a oporem*, [w:] Nauczyciel wczesnej edukacji – konteksty i wyzwania, (red.) M. Suświło, Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.
- Tucholska S. (2003), *Wypalenie zawodowe u nauczycieli*, Lublin, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Tyl A. (2016), *Status zawodowy nauczyciela*, [w:] Nauczyciel wczesnej edukacji wobec zmian społeczno-kulturowych, (red.) W. Leżańska, A. Felisiak, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Więśław S. (2011), *Sytuacja i status zawodowy dyrektorów szkół i placówek oświatowych*. Warszawa, Raport ORE.
- AKTY PRAWNE:
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli*, (Dz.U. z 2009 r., Nr 50, poz. 400).
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela* (Dz.U. z 2018 r., poz. 967).
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*, (Dz.U. z 1991 r., Nr 95, poz. 425).

Abstrakt

Nauczyciel jest ważną częścią każdego systemu oświatowego. Działania nauczycieli mają znaczenie dla oddziaływań placówek oświatowych i powodzenia reform oświaty. Od ich wiedzy, doświadczenia, profesjonalizmu, pasji, działań innowacyjnych zależy kształt pedagogiczny placówek oświatowych.

Nauczyciele wychowania przedszkolnego w środowisku oświatowym, wśród nauczycieli wyższych szczebli edukacji i wśród rodziców są często niedoceniani, a sami nauczyciele traktowani jako mniej ważni. Pomimo podwyższania kwalifikacji, zdobywania kolejnych szczebli awansu zawodowego, doskonalenia zawodowego, podejmowania działań innowacyjnych, nauczycielki wychowania przedszkolnego (w głównej mierze są to kobiety) postrzega się jako „opiekunki” wypełniające dzieciom czas podczas, gdy ich rodzice ciężko pracują.

Obecnie rosną wymagania wobec nauczycieli. Nie wystarczy, aby nauczyciel był miły i serdeczny. Oczekuje się od niego profesjonalnego podejścia i przygotowania do kierowania rozwojem dziecka. Pomimo tego, ranga edukacji przedszkolnej i nauczyciela wychowania przedszkolnego pozostaje na niskim poziomie.

Celem artykułu jest przedstawienie obrazu nauczyciela wychowania przedszkolnego – rozbieżności między posiadanymi przez niego kompetencjami, oczekiwaniami społecznymi, a prestiżem zawodowym.

W pierwszej części artykułu przedstawiono profil nauczyciela wychowania przedszkolnego, w tym szczególnie kwalifikacje niezbędne do podjęcia pracy na tym stanowisku oraz kompetencje nauczyciela. W części drugiej omówiono zadania nauczyciela wychowania przedszkolnego i społeczne oczekiwania wobec niego. Część trzecia artykułu prezentuje kwestie dotyczące statusu i prestiżu zawodowego nauczyciela wychowania przedszkolnego. W artykule przytoczono wiele wyników badań na powyższe zagadnienia.

Słowa kluczowe: nauczyciel wychowania przedszkolnego, kompetencje nauczyciela, oczekiwania społeczne, prestiż zawodu nauczyciela

„What’s the image of a modern preschool teacher?” - the discrepancies between their competences, perceptions and social expectations and professional prestige

Abstract

The teacher is an important part of every educational system. Teacher activities are important for the impact of educational institutions and the success of education reforms. The pedagogical shape of educational institutions depends on their knowledge, experience, professionalism, passion and innovative activities. Teachers of pre-school education in the educational environment, among higher education teachers and among parents are often underestimated, and the teachers themselves are treated as less important. Despite raising qualifications, gaining new levels of professional advancement, professional development, taking innovative actions, pre-school education teachers (mainly women) are perceived as babysitters filling children’s time while their parents work hard.

Requirements for teachers are growing. It is not enough for the teacher to be kind and cordial. A professional approach and preparation for managing the child’s development is expected. Despite this, the rank of pre-school education and pre-school education teacher remains at a low level.

The aim of the article is to present a picture of a pre-school teacher – a discrepancy between his competences, social expectations and professional prestige.

The first part of the article presents the profile of a pre-school education teacher, in particular the qualifications necessary to take up this position and the teacher’s competences. The second part discusses the tasks of a pre-school teacher and social expectations towards him. The third part of the article presents

issues regarding the status and prestige of a pre-school teacher. The article cites many research results on the above issues.

Keywords: teacher of pre-school education, teacher's competences, social expectations, prestige of the teaching profession

Krystian Różański,

Doktorant Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej

Cultural competences of translators on the example of translation accuracy of the *Suits* TV series available on the Netflix

Introduction

In this article the results of research on translation accuracy of U.S. TV series in various contexts have been presented. An emphasis has been placed on cultural interpretation context. The theoretical basis of translator's competences development has been discussed as the (readers') attention has been drawn to cultural competences. During the research an authorial tool for translation accuracy assessment of movies and TV series available on streaming platforms (such as Netflix) has been used. The method of content analysis was vital throughout the research and was used to analyse the contents of subtitles prepared for particular episodes of the *Suits* TV series. The translation strategies of domestication and foreignization applied while translating the above mentioned episodes have been analysed. The results proved that the degree of translation accuracy, especially in the *cultural (popcultural)* context has a major influence on the reception of the viewer. That said, one can assume that the level of translator's cultural competences – who becomes also a mediator – increases the quality of cognition and understanding of the cultural area of the translated material.

Competences – terms and definitions

The term *competences* has been thoroughly defined in psychological literature. *Competence* can be perceived two-dimensionally – both theoretically and practically – it pertains to features, attributes and peoples' skills which are vital not only in the work environment but also during performance of other activities. Among theoreticians and practitioners who defined the term *competences* researchers such as J. Skrzypczak, W. Okoń, T. Pszczołowski, S. M. Kwiatkowski i Z. Sepkowska, M. Argyle and M. Armstrong, can be listed.

Once different researchers engaged in the matter were trying to perceive it from different angles, a definition of *key competences* was brought to life. In the contemporary work environment *key competences* are the foundation of the pyramid of qualification set which is the base for development of more specialised qualifications.

Among those the most important competences and qualification skills such as learning, problem solving, understanding of complexity of different phenomena, research, selection and usage of information from different sources, self development, flexibility in terms of adjusting to changes, use of technology, different types of communication (including foreign languages), argument submission, ability to defend one's opinions, cooperation, and work organisation are vital in terms of development of contemporary employees.

As interpretations of the term *competence* slightly vary from one another, categories of groups of competences have been introduced. One of the most prominent is the division into competences such as professional, personal, managerial and social (Filipowicz). The group of professional competences is dominated by specialist competences– the ones which are connected with a particular business, industry or position. Among personal competences, on the other hand, attributes such as creativity and engagement of an employee or a worker can be distinguished. Managerial competences contain: planning, teamwork organisation, delegation of authority. Among social (interpersonal) competences the most important are: communication skills, customer focus, teamwork, conflict solving, influence wielding etc.

Translators' competences

Translators' competences are part of the group of professional competences connected with the work of a translator. Nowadays at least two approaches in defining the translator's competences can be distinguished. One is the perspective

of PACTE (Procesd' Adquisicio de la Competencia Traductorai Avaluacio) and the other is the EMT (European Master's in Translation) (Klimkowski, Klimkowska 2015: 31).

According to the PACTE system translator's competences can be divided into subcompetences – bilingual subcompetences and extra-linguistic subcompetences – skills which allow them to translate different types of texts from different types of areas of knowledge and phenomena (encyclopedic knowledge). The translator is able to understand a wide range of texts with different content such as cultural, technical, medical and legal etc. Apart from that, many other competences such as: knowledge-about-translation-competence, instrumental competence and the strategic subcompetence are listed. Other features vital in terms of translation according to the PACTE system are psycho-physiological components (memory, perception, attention span, emotions) which complement the above mentioned model.

According to the EMT system competences are understood as the amalgamation of skills, declarative knowledge, actions/behaviours and procedural knowledge which is vital to the ability to perform certain tasks and/or work in a particular environment (Klimkowski, Klimkowska 2015: 37). In the EMT model of translator's competences, the general skills and competences are influenced by factual competences, technical competences, intercultural competences, language competences, acquisition of competences and their management.

The amplification of the EMT model has been presented in a research paper by Klimkowska and Klimkowski (2015: 41 – 43). The linguistic competence pertains to grammar and lexical accuracy, correctness of usage of idiomatic structures, orthography and punctuation.

The intercultural competence is a sociolinguistic area which includes the ability of recognition of functions and meaning of statements in different stylistic circumstances (social, geographical, historical). They also pertain to the rules of social interactions, nonverbal communication and specificity of statements. In terms of the textual area – the ability of recognition of certain contents, implications, the assessment of peoples' problems with understanding of a particular text which undergoes translation, the ability of summarizing the main information, of synthesis, values typical for a particular culture, a skill of recognition of convention of the type of text (genre of speech).

The factual competence pertains to the ability to find needed information which allows the translator to better understand a text to be translated, a skill of learning in different areas (for example marketing, business, law, medicine, etc.) of specialist language and particular terminology.

The other type of competence is the technical one. It pertains to the ability of efficient usage of different programmes and softwares which serve the translator during the process of translation – text editors, grammar correctors, internet sources etc. Moreover Klimkowska and Klimkowski (2015) also listed the ability to acquire and use contacts which a given person has acquired throughout the time of their career to gain knowledge and information – for example via internet and social media. Klimkowska and Klimkowski also mentioned the usage of translational memory, terminological data bases, enlistment and cognition of new multimedia and audiovisual tools and products such as movies, computer games, interactive websites and many more. Additionally they listed the ability of proper preparation of translation in different formats of multimedia files and documents.

Cultural Competence as the key translator skills

In both mentioned systems (PACTA, EMT) cultural subcompetences occur. In the PACTA system such competence is specified as: cultural knowledge defined with a term *encyclopedic knowledge*. In the EMT system, on other hand, it is understood as intercultural competence. Intercultural competence is a sociolinguistic area which also includes the ability of recognition of functions and meaning of statements in different social, geographical, historical and stylistic circumstances.

Currently, while taking into consideration the worldwide perception and reception of different cultures, cultural competences of translators' are starting to be perceived as the vital ones. The translator is both a participant and a mediator. In the process of communication translators act as interpreters of symbols, signs and cultural codes. Aleksander Kamiński stated that culture is a set of features (intellectual, esthetic, social, economic etc.), norms (moral, legal etc.), patterns and modules (behaviours, institutions etc.), which people want to promote and introduce for different individuals and social groups through encouraging and rousing suitable interests and needs (1974: 57). While interpreting different cultures the translators base on the paradigms taken from their own culture, customs and routines. This creates a sort of cultural and linguistic filter which influences translator's perception. As Krzysztof Hejwowski stated (2004: 76) „the translators translate their own interpretation of cultural implications resulted from the original.” Anna Dolata Zaród (2009: 84–85).

The term *cultural turn* includes definitions of different approaches in research on translation. The main aim was to redefine the boundaries of perception

of translation determined by philosophical paradigms (especially in linguistics) which were recognised till 1950s as a vital operating area of translation studies. The cultural translation, on the other hand, is a multidimensional sphere of intercultural lines of communication. In this case neither the language nor word or text is an operating unit, but the culture itself (Heydel 2009:21–22).

According to June Eyckmans it is generally accepted that the quality of a translation does not depend only on the target text but also on the reception of the text. Further more the recipient brings along an idiosyncratic collection of social, socio-cultural, political and ideological characteristics. Eyckmans quotes translator trainers such as Gonzalez Davies and Scott-Tennent who proposed to put stress on increasing the level of student translators' cultural competence. Eyckmans emphasises the necessity for students to familiarise with cultural references known from Nida's taxonomy (Nida & Taber 1969) and development of knowledge on translation strategies.

Translation strategies and translation accuracy – scheme/device/tool description.

Teresa Tomasziewicz distinguished three basic methods of audiovisual translation: dubbing, subtitles and voice-over (Tomasziewicz 2006: 124). Each of these methods has its advantages and disadvantages which require certain professional competences from both translators and people who are currently involved in cooperation with them (technicians, IT specialists, lectors etc). Apart from that, audiovisual translation should be restricted and dependant on certain rules/guidelines/regulations (both technical and visual) and also should not be shorn of its meaning and sense (Tomasziewicz 2006: 125). This article focuses on subtitling. The choice of this method was motivated by the currently growing popularity of streaming platforms which create a high demand for the above mentioned type of audiovisual translation. It also has its reflection in the process of education of translators – preparation to the usage of subtitling programmes and access to such programmes as it was formerly restricted to translators with expensive movie editing software and subtitling translation skills. Currently it is much more accessible to language teachers worldwide (Krajka2015: 12).

Despite a growing number of people who learn English language, only a small percentage of viewers are able to watch, read (receive in a conscious way – understand) movies and other types of media in their original language version. As international companies, studios and consortia are aware of such situation they

offer their new productions in localised form – in different language versions (appropriate for given country). As the pace of releasing new movies and TV series is fast – one of the most popular types of audiovisual translations is subtitling. It requires from interpreters specialist training and preparation in many fields of science.

Apart from the analysis pertaining to translation accuracy the attention has been drawn to the strategy chosen by translators – such measure determines the way of interpretation of the message from the source language conveyed in the translation. In the translation terminology at least two types of such strategies exist: *domestication* and *foreignization* (Venuti 1995, Szerszunowicz 2014).

Domestication can be perceived in two ways. Its main aim is to exchange the elements of the source language with proper equivalents and/or elements similar or exact in terms of meaning to make the material closely conformable to the culture of target language (Vinay Darbelnet 1957, Szerszunowicz 2014). A broader definition states that it is a strategy of free translation which is oriented on the receiver of the above mentioned translation. Domestication is used to translate both literary and non-literary texts e.g. translation of poetry, theatre plays and advertisements' catch-phrases. Foreignization is focused on preservation of foreign elements and associations with foreign culture through the retainment of calques and loan words from the source language (Szerszunowicz 2014). While it is not always easy to determine and follow one particular strategy, to avoid problems pertaining to interpretation in terms of specialist translation (e.g. business, legal, medical, technical) patterns, companions and books for foreign students are used e.g. Anna Butcher, Anna Dunin-Dudkowska – *Polski język biznesu dla cudzoziemców* (1998).

Translation Accuracy

On the basis of the conducted analysis of the *Suits* TV show and compiled conclusions, an authorial tool for the measure of translation accuracy has been created by Krystian Róžański. It was used in his MA thesis – *Interpretative Accuracy of the Translation of Movies and TV Series on Netflix* – in 2018. The tool This particular tool may serve for the analysis of quality of translation and its correctness in terms of audiovisual translation. The concept of this tool is based on a qualitative research which can be also used in a quantitative research. The qualitative research is used in case of profound analysis to assess the weight of a particular error or mistake taking into account elements such as translated phrases, words and sentences which are difficult to notice in the

initial observations. In terms of usage the tool for the quantitative research, similarly to the analysis of content, one may catalogue the frequency of occurrence of certain types errors such as *factual errors*, *omissions*, *technical errors* and *style (stylistic defects)* and other shortcomings in translated words, phrases, sentences, particular lines or full dialogues. This tool can be also perceived as a worksheet which takes into account features of the examined phenomenon – in this case – a translated text in the context of a given situation – scene, act etc. (case of any type and length) which occurs in the series or movie. In this idea, four areas/contexts of translation were distinguished and then used/applied in the tool.

The tool allows to identify the most frequent type of mistakes in translation which is important in assessment of translator's preparation to a given task (the qualitative assessment). The analysis of results obtained in the process of assessment of translation accuracy indicates what kind of translator's competences should be improved. Moreover, the analysis gives an opportunity to evaluate the accuracy of translation of a line, dialogue, scene or even full episode of the series or a full movie.

As mentioned above, the analysis has been conducted on the basis of the tool created by the author which allows for observation and assessment of accuracy and correctness of a translation – in this case an audiovisual translation (subtitles). Different dialogues and monologues from the *Suits* TV series contain inadequacies or shortcomings in terms of grammar and syntax, or mistakes in translation of particular words or full sentences and phrases. After the analysis four categories of mistakes has been found – *factual errors*, *omissions*, *technical errors*, and *style (stylistic defects)*. To assess the translation accuracy four different subgroups of contextual areas in which those mistakes and errors occurred has been created. The first area is a *general context*, the second is a *specialist language context*, the third is a *popcultural and humor context* and the fourth is the *character delivery context*.

Contexts of translation distinguished in the authorial tool include:

1. *A general context*. This category contains translations of phrases, dialogues or full scenes to which ordinary viewers (who know particular series) pay the most attention. Errors which distort a comfortable reception of the series may occur in this category.

2. *A specialist context*. Pertains to legal vocabulary. The main focus was set on both formal and informal legal jargon, vocabulary and terms which are used

among U.S. lawyers (New York lawyers in particular) in comparison to their Polish equivalents. This context contains the names of legal acts, documents, offices, firms, institutions, agencies and departments but also terms used during legal negotiations, depositions, interrogations, hearings and court cases. All of above mentioned elements create a certain context for environments which differ from one another both culturally and legally, thus translation of these elements has to maintain a proper meaning and tone.

3. *A popcultural references context.* The most important context for the whole series because it contains the essence of the setting of the series (reality of U.S. lawyers and legal workers – East Coast, New York). It determines to some extent both character and message delivery. This delivery is set in a distinctive cultural code (cultural pattern) which is created by cultural, professional and social roots/basis which are then supported by mentioning the ways of spending free time, interest and other seemingly mundane elements. All of these features build the environment in which the elements of the message delivery such as mental shortcuts or slang, help the viewer to immerse into culturally different circumstances. This may be connected to trivia or putting into dialogues references to other TV series, movies, well-known figures, characters, magazines, comics, books, music (musicians, bands, concerts), sport (teams, players, events [such as Superbowl or NBA play-offs]), but also biographies of important people in a particular cultural or professional circle.

4. *The character delivery context.* A proper delivery of nature and features of characters appearing in the show which correspond with the vision of the creators, directors, writers and actors of the series. This element is one of the greatest challenges for a translator – to fully understand the nature and personality of particular characters/protagonists. The personalities more than often decide about the overall dynamics of the show. Therefore the importance of a good training of a translator preparing him to understand and then acknowledge and inject the proper nature, vibe and personality of characters and their features into written lines and dialogues is utmost important and decides about a choice of proper vocabulary, phrases or even the layout of subtitles. Nature of characters is the most important element in the delivery of the plot and its fluency – it builds, draws and maintains the attention of the viewers and greatly influences the show longevity and reception by the audience, especially when it is presented in a different cultural circle.

It is worth mentioning that apart from the competences, the translator's preferences (usage and application of strategies, approaches etc.) are also important in terms of full translation of particular TV series as it is not infrequent that the

responsibility for translation of different seasons, or even episodes, of the series lays on several different translators. After a brief review one should notice differences in interpretation which are typical for the style of a particular translator. It is connected to the interpreter's preparation to the task – not only his professional preparation and training but also his experience, interests, preferences, knowledge and expertise on the subject as well as the level of their engagement in the given task.

Thus maybe the question should be posed: “what is more important for a translation: a translator's professional approach or their emotional engagement?” Which type of engagement – professional or personal – is preferable and more useful for the translation of a particular material, case or document they have to interpret? Those are also matters which in my opinion influence the fluency and dynamicity of translated material.

Analysis of chosen episodes of the *Suits* TV series – conclusions

The analysis of the audiovisual translation (subtitles) has been conducted for four different episodes of the *Suits* TV series. In this article the results pertaining to the *cultural context* – treated as the effect of the level of competence which also can be treated as an index of the level of translator's cultural competences – have been presented. The *cultural context* has been described in table number 1 among three other contexts – the overall one, *specialist language* and the *character delivery context*. The table allows to compare the number of occurring mistakes/shortcomings/faults in each of the above mentioned contexts. The overall results suggest that the *cultural context* may be vital in terms of the impact on the quality of translated material, thus the translation accuracy of the *cultural context* influences both perception and viewers' rating while being both a cultural and cognitive medium pertaining to different cultural circles.

The analysed material has been gathered between January and May of 2018 on the Netflix streaming platform. On the basis of the conducted research and obtained information one can state that the streaming platform successively updates, complements and corrects audiovisual translations thus improving their quality.

Table. 1. Detailed analysis of translation cases in selected episodes of the series

Contextual accuracy on the basis of analysis of mistakes in translation of	<i>General Context</i>	<i>Specialistic Language Context</i>	<i>Popcultural Context</i>	<i>Character Delivery Context</i>
<i>Pilot</i> episode (S1E1)	36	8	4	8
<i>She Knows</i> episode (S2E1)	24	6	8	10
<i>The Arrangement</i> episode (S3E1)	39	3	6	8
One-Two-Three Go... episode (S4E1)	12	0	6	3
Total	111	17	24	29

Episode 1. Proportions of mistakes in the *Popcultural Context* of translation in the *Pilot* episode (S1E1).

The percentage of mistakes in the popcultural references context including such features as understanding of the setting of the series such as the historical period (time), place, political and/or geographic situation is not high. Although the number of mistakes is not over whelming they mostly pertain to the same type of mistakes – omissions.

Taking into consideration the applied translation strategies – domestication and foreignization – in these particular episodes there are no representative cases which could exemplify one of above mentioned strategies but it should be mentioned that another technique – omission – which often occurs in translation of both movies and TV series has been identified in this case. It can be assessed that from the point of view of a person responsible for the translation of a given episode 4 omissions had no influence whatsoever on perception of the plot. Simultaneously one should consider if this technique was used to avoid the confrontation with a phrase which the translator could find difficult to translate into the target language.

Episode 2. Proportions of mistakes in the *Popcultural Context* of translation in the *She Knows* episode (S2E1)

Two types of mistakes were made in this particular episode – omissions (50%) and style (stylistic defects) (50%). No factual nor technical errors have been made. In scene (30:52) of which the original script has been provided below, the translator used the English version of the title of a fairy tale of German origin, written by the Grimm brothers – *Hansel and Gretel* (ger. *Hansel und Gretel*), even though the fairy tale is a well known story in Poland (under the title

Jaś i Małgosia) and many generations of Poles – both readers and viewers – are familiar with its plot and characters.

A – What?

B – I just wanted to make you miss your mom and dad. I basically told you *Hansel and Gretel*.

A – What? No. It ends so differently.

B – I added some touches.

The Polish translation:

A – Co?

B – Chciałam, żebyś zatęsknił do rodziców. To inna wersja *Hansel and Gretel*.

A – Ta bajka kończy się inaczej.

B – Trochę ją przerobiłam.

That said, using the Polish equivalent of the title –*Jaś i Małgosia* – we adopt the domestication strategy. It would make the allusion more comprehensible. This example illustrates differences which occur when it comes to different cultural adaptations of original creations. A similar problem appeared in the scene (22:32) and it pertains to the title of the movie *Highlander*. In Poland it was popularized under the title *Nieśmiertelny* and the translator mentioned above did not use the Polish equivalent of the title (which is known to Polish viewers); instead he used the original title. The English text is provided below:

A – You know, you and Daniel are cut from the same cloth.

B – That's why I don't like him. "There can be only one."

A – We're at a funeral, and you're quoting *Highlander*?

B – Yeah, a lot of people die in it. Seems appropriate.

The Polish (Netflix) version of the translation has been provided below:

A – Jesteście ulepieni z tej samej gliny

B – Dlatego go nie lubię. Może być tylko jeden.

A – Cytujesz *Highlandera* na pogrzebie?

B – Tam trup ściele się gęsto. Pasuje.

Apart from that, the provided quote from the *Highlander* – “*there can be only one*” – should be written in italics or provided with quotation marks so that the viewer can get an information that this is a quoted line from a different movie

and/or movies. Apparently a small feature as this, may actually be quite helpful for the viewer in their perception and reception of the scene.

To summarise – similarly to the previous episode the translator used omissions to avoid the problem in translation, but in terms of the applied translation strategy it can be said that the translator used mostly foreignization. An example of evidence of such an approach is the fact that the translator did not translate the title *Hansel and Gretel* to *Jaś i Małgosia* which would be a much more familiar choice in terms of translation for Polish viewers to whom the original title of the above mentioned fairy tale may be ambiguous or simply unknown. The other example (occurring in this episode) which proves the usage of this technique is lack of translation of the title *Highlander*. Here the translator uses the terminology directly derived from the source material. Presumably in this case the *domestication* would be much more appropriate and justifiable.

Episode 3. Proportions of mistakes in the “Popcultural Context” of the translation in the The Arrangement episode (S3E1)

Two dominant types of errors have been identified – style of delivering a message (50%) and omissions (50%).

As a representative case, the scene which occurs in (27:17) has been chosen. The original version of dialogue is provided below:

A – Wait a second. Is this the story from *The Breakfast Club*?

B – I’m not familiar with that song.

A – Nevermind.

A – Czy to historia z *Klubu winowajców*?

B – Nie znam tej piosenki.

A – Nieważne.

In this case (in comparison to different situations from previous episodes) the original Polish title *Klub Winowajców* of the movie *The Breakfast Club* has been used in the translation. Under this title the movie has been popularised among Polish viewers in Poland. In this particular episode, similarly to the previous ones, half of these above cases pertain to omissions. Whereas in terms of the applied translation strategy the viewer deals with *domestication*. The original title – *The Breakfast Club* – has been exchanged with its Polish version – *Klub Winowajców*. Taking into consideration the fact of inconsistency in translation of titles – see *Highlander* or *Hansel and Gretel* above – this may cause viewers’ disorientation and problems in understanding of the *popcultural context* and references occurring in the show.

Episode 4. Proportions of mistakes in the “Popcultural Context” of the translation in the One-Two-Three Go... episode (S4E1)

Three different types of mistakes have been found – 14% factual errors, style (style defects) – almost 43% and omissions – also almost 43%.

An example of factual error is a situation which occurs in scene (5:54). The interpreter incorrectly uses the names of dynasties from history of China. The original script is provided below:

- A – Did you bring me lunch?
 B – *Chen Dynasty*.
 A – How many egg rolls are in here?
 B – Two.

The Polish version:

- A – Przyniosłeś lunch?
 B – Z dynastii *Han*.
 A – Ile sajgoniek?
 B – Dwie.

One of the most important matters in work of translator/interpreter is performing a detailed research on the subject that undergoes the process of translation. The fact that the translator changed the name of the Chinese dynasty from one to another is strange, especially when he did not have to do this. Even though the change has no impact on the humorous part of the joke it is still a factual mistake – Han dynasty was the second imperial dynasty of China (206 BC–220 AD), preceded by the Qin dynasty (221–206 BC) and succeeded by the Three Kingdoms period (220–280 AD) and Chen Chén Cháo dynasty; (557–589), also known as the Southern Chen dynasty, was the fourth and last of the Southern Dynasties in China, eventually destroyed by the Sui dynasty. Taking into consideration that fact it is hard to agree with the translator’s decision.

In the above mentioned case the viewer is confronted with a lack of consistency in terms of the strategy or as some may claim an attempt to mix both strategies as the elements of both attitudes – domestication and foreignization – occur. Apart from that, a factual mistake appeared in this case as mentioned and described above.

On the basis of the conducted analysis it has been found that translation accuracy, especially in terms of the *cultural (popcultural)* context influences the reception of translated material in the country of the recipient. Therefore the level of competence of the translator who becomes both an interpreter and

mediator is vital for the recipient of the translation and the translation itself influences the quality of cognition and understanding of the cultural circle of the source language of the interpreted text. Mistakes and shortcomings represented 1/5 of all identified cases. In terms of applied strategies one is not able to point out the dominant one as the attempts of usage of both approaches – *domestication and foreignization* – has been identified. Lack of consequence hinder the reception of the translated text or dialogue, which sometimes leads to impression that terms and phrases from both the source and target language are mixed. Lack of cohesion in the translated message may also be a result of the fact that the chosen episodes were translated by different translators. It also should be noted that the quality of translation grew with each episode what may suggest that translator's competences (including the cultural competence) also have improved.

Bibliography/reference list

- Argyle, M., 2002. *Umiejętności społeczne*, in: N.J. Mackintosh, A.M. Colman (red.), *Zdolności a proces uczenia się*, Poznań
- Armstrong M., 2011, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Warszawa.
- Bukowski, P., M. Heydel (eds.), 2009, *Współczesne teorie przekładu. Antologia*. Kraków.
- Dolata-Zaród A., 2009, *Aspekty kulturowe w tłumaczeniu tekstów specjalistycznych* in: *Rocznik przekładoznawczy*, 5. Studia nad teorią, praktyką i dydaktyką przekładu, eds. Jacek Pleciński, Maciej Pławski, Toruń, s. 83 – 91
- Eyckmans, J., 2017, *Cultural Competence in Translation Studies and Its Assessment.* In *Towards Transcultural Awareness in Translation Pedagogy*, ed. Julie Deconinck, Philippe Humblé, Arvi Sepp, and Hélène Stengers, 209–229. Berlin/Zürich
- González-Davies, M, Scott-Tennent, C. 2005. *A problem-solving and student-centred approach to the translation of cultural references*, *Meta* 50(1): 160–179.
- Hejwowski, K., 2004, *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*, Warszawa.
- Heydel M., *Zwrot kulturowy w badaniach nad przekładem*, *Teksty Drugie: teoria literatury, krytyka, interpretacja*, Numer 6 (120) (2009) s. 21–33.
- Kamiński, A., 1974, *Funkcje pedagogiki społecznej*.
- Klimkowska K., Klimkowski K., 2015, *Kształtowanie kompetencji świadczenia usług tłumaczeniowych z perspektywy przyszłych tłumaczy*, Lublin.
- Krajka J., *Audiovisual Translation in LSP – A Case for Using Captioning in Teaching Languages for Specific Purposes*, *Scripta Manent*, 01 November 2015, Vol.8(1), pp.2–14.
- Kwiatkowski, S.M., Sepkowska, Z., 2000, *Budowa standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce*, Warszawa-Radom.
- Okoń W. 1992, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa.
- PACTE, 2011, *Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Project and Dynamic Translation Index*, in: O'Brien, Sharon (ed.) *IATIS Yearbook* 2010, Londres.

- Pszczółowski T., 1978, *Encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Wrocław.
- Różański K., (2018), unpublished MA thesis, *Interpretative Accuracy of the Translation of Movies and TV Series on Netflix*.
- Skrzypczak J., 1998, *Tak zwane kompetencje kluczowe, ich charakter i potrzeba kształtowania w toku edukacji ustawicznej*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 3.
- Szerszunowicz J., *Między adaptacją a egzotyzacją: odwołania do tekstów kultury polskiej jako kategoria lakunarna w przekładach wierszy Wisławy Szymborskiej*, „Białostockie Archiwum Językowe”, 14(2014), s. 217–240.
- Tomaszkiewicz T., 2006: *Przekład audiowizualny*. Warszawa,
- Venuti L., 1995, *The translator's invisibility. A history of translation*, London–New York.
- Vinay J., Darbelnet J., 1957, *Stylistique comparée du français, de l'anglais et de l'espagnol. Méthode de traduction*, Paris.

Kompetencje kulturowe tłumaczy na przykładzie trafności tłumaczeniowej wybranych odcinków serialu *Suits* dostępnego na platformie Netflix

Abstrakt

W niniejszym artykule zostały zaprezentowane rezultaty badań trafności tłumaczeniowej na przykładzie seriali produkcji amerykańskiej dostępnych w polskiej wersji językowej. Największy nacisk został położony na tłumaczeniowy kontekst kulturowy. Omówiono teoretyczne podstawy kompetencji tłumaczy ze szczególnym uwzględnieniem kulturowych kompetencji tłumaczeniowych. Podczas badań wykorzystano autorskie narzędzie do ewaluacji trafności tłumaczeniowej filmów i seriali dostępnych na platformach streamingowych (np. Netflix).

Słowa kluczowe: kompetencje kulturowe tłumacza, ocena trafności tłumaczeniowej, „platformy streamingowe”, Netflix, seriale telewizyjne

Abstract

In this article the results of research on translation accuracy of U.S. TV series in various contexts have been presented. An emphasis has been placed on cultural interpretation context. The theoretical basis of translator's competences development has been discussed as the (readers') attention has been drawn to cultural competences. During the research an authorial tool for translation accuracy assesment of movies and TV series available on streaming platforms (such as Netflix) has been used.

Keywords: translator's cultural competences, translation accuracy assesment, streaming platforms Netflix, TV series

Kamila Szymańska

Absolwentka Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej

Animacyjne konteksty sztuki Nowego Cyrku

Wprowadzenie

Przez ostatnie lata cyrk upowszechnił się dość mocno na gruncie kulturalnym, edukacyjnym i społecznym, zarówno lokalnie, jak i w całej Polsce, jednakże mimo tego, nadal brakuje publikacji charakteryzujących to zjawisko w różnorodnych jego aspektach. Mimo, iż w kulturze lubelskiej stykamy się z nim już od ponad dziesięciu lat, nie zakorzenił się w naszej świadomości wystarczająco, nadal na co dzień spotykamy się z niewiedzą odnośnie Nowego Cyrku i pedagogiki cyrku jako metody pracy z grupą.

Niniejszy artykuł stanowi pierwszą próbę uchwycenia wspólnych kontekstów animacji społeczno-kulturalnej i pedagogiki zabawy oraz niesie odpowiedź na, może prozaiczne, pytanie dlaczego w pracy metodą pedagogiki cyrku nie przywozimy na zajęcia tresowanych zwierząt. Jestem magistrem pedagogiki ze specjalnością animator i menedżer kultury, związanym z cyrkiem od 2010 roku. W 2013 roku rozpoczęłam prowadzenie stałych grup warsztatowych, z którymi pracuję metodą pedagogiki cyrku. Przeprowadziłam setki warsztatów cyrkowych, wiele osób nauczyłam żonglować trzema piłkami, a każdy kolejny sukces daje mi taką samą satysfakcję jak wtedy, gdy udało mi się po raz pierwszy przekazać komuś namiastkę swojej wiedzy. Stąd też pojawiła się potrzeba ukazania w niniejszym artykule pedagogiki cyrku jako działania na wskroś animacyjnego.

Pedagogika zabawy i animacja społeczno-kulturalna – szkic teoretyczny i wzajemne powiązania

Pedagogika zabawy jako metodyka pracy z grupą rozwinęła się w latach 70. XX wieku w Stanach Zjednoczonych, Niemczech i Austrii. Jest rezultatem poszukiwań możliwości wspierania rozwoju człowieka, ulepszania komunikacji interpersonalnej oraz integracji grupy. Do głównych zadań pedagogiki zabawy należą *dostarczenie osobom pracującym z różnymi grupami repertuaru metod oddziałujących na sferę emocjonalną człowieka, sprzyjających ujawnianiu pozytywnych uczuć, wspomagających samodzielną aktywność, wzmacniających poczucie bezpieczeństwa, poprawiających komunikację i rozwijających współpracę w grupie, a także wywołujących refleksje nad własnymi doświadczeniami i przeżyciami* [E. Kędzior-Niczyporuk 2001, s. 5].

Już w samej nazwie charakteryzowanej dyscypliny stykamy się ze słowem „zabawa”, które w języku polskim łączone jest z dzieciństwem. Zofia Zaorska nazywa to zabiegiem prowokacyjnym, gdyż w tej metodzie mamy do czynienia z odejściem od rozrywki, odpoczynku, na rzecz eksperymentowania w celu lepszego poznania siebie, doskonalenia tego, co posiadamy oraz śmiałego podejmowania wyzwań [Z. Zaorska 2006, s. 26–27]. Badacz relacji między zabawą a kulturą, Johan Huizinga, definiuje zabawę w następujący sposób: *zabawa jest dobrowolną czynnością lub zajęciem, dokonywanym w pewnych ustalonych granicach czasu i przestrzeni według dobrowolnie przyjętych, lecz bezwarunkowo obowiązujących reguł, jest celem sama w sobie, towarzyszy jej zaś uczucie napięcia i radości i świadomość „odmienności” od „zwyczajnego życia”* [J. Huizinga 1985, s. 48–49]. Według Małgorzaty Marcinkowskiej, zabawa jako jedna z form pracy wychowawczej, ułatwia i pogłębia kontakty interpersonalne, pobudza procesy komunikacyjne w grupie, pozwalając uczestnikom odczuć siebie, uwierzyć we własne siły i możliwości, wyrazić swoje uczucia, uświadomić potrzeby własne i innych; uczy współdziałania; daje radość; rozwija zainteresowania; pobudza do aktywności; ułatwia proces uczenia się; wprowadza klimat zaufania i bezpieczeństwa [M. Marcinkowska 1998, s. 71].

Jak wskazuje Z. Zaorska, pedagogika zabawy (Spielpädagogik) to symboliczna nazwa metodycznych poszukiwań, które mają ułatwić proces uczenia. Nawiązuje do teorii psychologii humanistycznej oraz nurtu pedagogiki postaci (Gestalt), przekładając założenia teoretyczne na propozycje konkretnych sytuacji, w których uczestnik grupy może w sposób swobodny i pozbawiony lęku rozwijać swoje najlepsze cechy [Z. Zaorska 2001, s. 18]. Anton Wimmer rozszerza tę myśl, podkreślając, że pedagogika zabawy nie jest samodzielną dyscypliną naukową, skupiającą się wyłącznie na swoim przedmiocie, ale wspiera zamysły pedagogiczne w formach pracy oraz porozumiewania się używając w tym celu żywej metodyki, co w praktyce oznacza: wspólne odkrywanie i przeżywanie; gry i zabawy pobudzające do wspólnego i wartościowego doświadczania zamiast zwalczą-

nia się; możliwość wyrażania się i kontaktowania uczestników poprzez odczucia cielesne, taniec, ruch, odgrywanie ról, śpiew, maski, czy rozmowy; kształtowanie postawy nauczyciela świadomego, twórczego, pobudzającego pracę; sprzyjanie wzajemnym, bogatym kontaktom [A. Wimmer 2001, s. 21–22].

Osoba, która świadomie decyduje się na korzystanie z metod pedagogiki zabawy, powinna być przewodnikiem pozwalającym każdemu uczestnikowi grupy na samodzielne poznawanie tego, kim jest, jakie ma potrzeby, pragnienia, myśli, czy uczucia, poznawanie własnych reakcji, bycie sobą. Sama powinna być także naturalna i autentyczna – znać siebie, swoje pragnienia, system wartości. Istotnym jest, aby była otwarta na zmianę, skupiała się na przeżywaniu wspólnie z grupą, uczestniczyła wraz z nią w zabawach i aktywnościach. Jej rolą jest zainteresować, zdobyć zaufanie i zachęcić do aktywności [Z. Zaorska 2006, s. 27].

Pedagogika zabawy wybiera spośród zabaw tradycyjnych, czy terapeutycznych tylko te, które spełniają określone zasady, a w szczególności: dobrowolność uczestnictwa, uwzględnienie wszystkich poziomów komunikowania, uznanie pozytywnych przeżyć jako wartości i unikanie rywalizacji oraz posługiwanie się różnorodnymi środkami wyrazu. Poprzez dobrowolność uczestnictwa rozumie się fakt, że to sam uczestnik decyduje, czy chce wziąć udział w zajęciach, czy też nie. Tutaj rola wychowawcy ogranicza się do zachęcenia, zainteresowania i zaproszenia do uczestnictwa. Zasada ta umożliwia odkrycie własnych autentycznych zachowań oraz sprzyja uczeniu się. Pedagogika zabawy zwraca ponadto uwagę na wszystkie poziomy komunikacji – zarówno poziom rzeczowy, jak i emocjonalny. Pierwszy z nich dotyczy możliwie obiektywnych, logicznych i prawdziwych informacji wymienianych między ludźmi. Drugi zaś wskazuje na to, że treści kształcenia są zawsze przyjmowane w zależności od emocji towarzyszących procesowi uczenia się, a szczególnie od posiadanego doświadczenia i kontaktów w grupie. Uświadomienie sobie powyższych poziomów ułatwia akceptację różnorodności odczuć danej sytuacji u uczestników grupy. Pedagogika zabawy uznaje ponadto przeżycie jako wartość i nastawiona jest na zdobycie pozytywnego doświadczenia, bądź doznania w trakcie pracy w grupie i z grupą. Zabawa to również pełna emocji sytuacja, pomagająca w uczeniu się określonych treści i rozwiązywania problemów. Unika bezsensownej rywalizacji, konkurencji, sytuacji, w których jedna osoba zwycięża, a reszta przegrywa. Uczy współdziałania, współpracy, dostrzegania mocnych stron uczestników grupy, łagodzi niepokój przed oceną, lęk przed przegraną oraz wzmacnia motywację. Zasada różnorodności środków wyrazu oznacza przekazywanie treści i wywoływanie emocji przez oddziaływanie na różne zmysły, co wzbogaca tradycyjne słowo mówione i pisane, ułatwiając komunikację w grupie [Z. Zaorska 2001, s. 18–19].

Animacja to ożywanie, pobudzanie, dodawanie siły, odwagi, bodźca do inicjowania działań [B. Jedlewska 1999, s. 55]. Wyraźnie stawiane są na pierwszym miejscu aspekty pedagogiczne, mające na celu przemianę jednostki. Jak zauważyła Barbara Jedlewska, animacja znajduje zastosowanie w działalności edukacyjnej, kształtującej osobowość człowieka: *w „animacyjnym modelu” edukacji – chodzi o przygotowanie podmiotu do samodzielnych, kreatywnych przedsięwzięć poprzez zastosowanie serii zabiegów wyzwalających twórcze potencjały, pobudzających i motywujących do aktywności, wspomagających rozwój, dodających wiarę we własne możliwości. Tak pojęta ma służyć kształtowaniu między innymi zdolności inspirowania, zachwycania, zauroczenia, fantazjowania, radości poznawania, wzruszania, zaciekawienia, refleksji, radości tworzenia, samodzielności myślenia, radości uczenia się* [B. Jedlewska 2009, s. 48].

Termin *animacja* najwcześniej pojawił się we Francji – teksty źródłowe wskazują na lata 40 XX wieku, lecz upowszechniony został dopiero w latach 60. Wtedy to pojawia się on również we Włoszech oraz w pismach belgijskich i kanadyjskich. Dziesięć lat później zaczęto się nim posługiwać w angielskiej oraz polskiej literaturze naukowej [B. Jedlewska 1999, s. 53].

Badacze rozpatrywali animację wielorako – jako kierunek, metodę lub proces. Jedni z nich byli zdania, że jest to *kierunek działania wśród ludzi i z ludźmi, który ma na celu ułatwienie jednostce oraz grupie udziału w bardziej aktywnym i twórczym życiu przez lepsze rozumienie przemian, łatwiejsze porozumiewanie się z innymi, współudział w ożywianiu środowiska* [J. Kargul 1998, s. 99]. Zwolennicy tego sposobu myślenia stawiali animację obok działalności ekstensywnej, której celem oddziaływać była jak największa ilość ludzi, i intensywnej, której celem była aktywizacja małych grup i jednostek, a jako jej cel wskazywali przede wszystkim ujawnianie twórczych potencjałów. W opozycji do takiego rozumienia animacji powstało drugie, traktujące ją jako metodę wykorzystywaną w pracy kulturalnej i społeczno-wychowawczej, która polega na aktywizacji jednostek oraz całych społeczności, ukazaniu możliwości ulepszenia ich życia oraz pobudzeniu do działania w celu realizacji tych wizji. W tym znaczeniu animacja wydobywa z poszczególnych osób ich motywacje, potrzeby i zainteresowania. Trzecie stanowisko ukazuje animację jako proces wewnętrzny, który zachodzi w każdym człowieku, ujawniając w nim pokłady nieodkrytych wcześniej sił twórczych, możliwości, talentów i umiejętności [J. Kargul 1998, s. 99–100].

W literaturze przedmiotu wyróżnia się zazwyczaj pięć głównych funkcji animacji: adaptacyjną, edukacyjną, integracyjną, komunikacyjną i partycypacyjną. Adaptacyjna funkcja animacji ułatwia przystosowanie się jednostek i grup do warunków w jakich żyją, wiąże się z potrzebą rozbudowania samokształcenia

i możliwości jego realizacji. Funkcja edukacyjna zakłada kształtowanie w jednostkach postaw krytycznych i twórczych, rozwój zdolności refleksyjnego myślenia, odkrywania otaczających zjawisk i samego siebie. Integracyjna funkcja animacji polega na budowaniu świadomości wspólnoty i umiejętności współpracy. Komunikacyjna – wskazuje na kształtowanie więzi między ludźmi, jak również między ludźmi a działami oraz ich twórcami, ułatwienie dialogu społecznego, redukcję konfliktów, polepsza klimat społeczny i wzmacnia spójność społeczeństwa. Funkcja partycypacyjna zaś, odpowiada za kształtowanie umiejętności świadomego i swobodnego uczestnictwa w kulturze [B. Jedlewska 1999, s. 61–62].

Animacja kieruje się ponadto konkretnymi zasadami. W literaturze przedmiotu wyróżnia się: zasadę prymatu indywidualizmu nad kolektywizmem; zasadę pluralizmu kulturowego; zasadę dobrowolnego uczestnictwa o charakterze autentycznym i autotelicznym; zasadę innowacyjności w działaniu; zasadę wspierania inicjatyw różnych podmiotów; zasadę różnorodności w odniesieniu do form, metod i treści oraz zasadę twórczej postawy zarówno osób animujących, jak i animowanych [B. Jedlewska 2003, s. 34].

Dodatkowo, Henry Thery wyróżnia w animacji trzy procesy, które są ze sobą ściśle powiązane i stanowią o niej. Pierwszy z nich to proces odkrywania, podczas którego zarówno jednostki, jak i grupy mogą poznać się dokładniej, spojrzeć w głąb siebie, aby ujawnić tkwiące w nich potrzeby, problemy, talenty i pragnienia. W animacji kulturalnej dokonuje się on poprzez kontakt z dziełami i twórcami. Drugi proces to tworzenie związków, czyli kształtowanie więzi międzyludzkich, jak również więzi z dziełami sztuki oraz ich twórcami w celu wzajemnego zrozumienia i porozumienia. Istotnym jest także wykreowanie potrzeby takich kontaktów i czerpania z nich przyjemności. Trzeci proces – twórczości – ujawnia się poprzez pobudzenie działań i ekspresji twórczej, rozmyślowaniu i czerpaniu z nich przyjemności [Por. B. Jedlewska 1999, s. 56; B. Jedlewska 2000, s. 204].

Animator działający w grupie znajduje się na równi z jej innymi członkami, ale mimo tego, potrafi na nich oddziaływać, pobudzać do aktywnych postaw, angażować do samorealizacji i uczestnictwa. Jak określa Ewa Dąbrowska: *animator rozbudza motywację do dobrowolnego uczestnictwa w zajęciach, rozwija zainteresowania, stwarza atmosferę entuzjazmu i radości z własnych poczynań i osiągnięć, pobudza do nawiązywania kontaktów międzyludzkich, zachęca do korzystania z dorobku kultury, a także do podejmowania prób własnej twórczości, do ciągłego doskonalenia własnej osobowości, jednak przy pełnym zachowaniu autonomii uczestników przy wyborze podejmowanych przez nich zadań i ich zaprzestawianiu, bez nacisku na szczególnie wielkie osiągnięcia i bez oceny ich wyników i efektów* [E. Dąbrowska 2001, s. 126].

Zaprezentowany powyżej szkic teoretyczny pokazuje, że dość łatwo zauważyć można zbieżności między pedagogiką zabawy a animacją społeczno-kulturalną. Obie dziedziny pojawiły się w podobnych ramach czasowych, czyli w okolicach lat ,60 – ,70 XX w., jako odpowiedź na postępujący w wielu częściach świata kryzys edukacji i szkolnictwa.

Idee pedagogiki zabawy wpisują się w cele animacji, czyli kształtowanie krytycznych i kreatywnych postaw jednostek, odkrywanie tkwiących w nich twórczych potencjałów, przyrost wiedzy, rozbudzanie wrażliwości na drugiego człowieka, jego problemy i potrzeby, wprowadzanie w świat wartości kultury, zarówno lokalnej, jak i narodowej, czy globalnej [Por. B. Jedlewska 2003, s. 33–34; B. Jedlewska 2000, s. 204]. W obu przypadkach podkreśla się aktywizację jednostki, wzmacnianie zaangażowania, motywację do rozwoju, możliwość wyrażania siebie i dostrzeżenia swoich mocnych stron.

Przypisywane pedagogice zabawy cechy, takie jak: podmiotowość jednostki, dobrowolność uczestnictwa, swoboda wyboru, wspieranie aktywności, kreatywność, innowacyjność w działaniu, przywołują na myśl zasady animacji społeczno-kulturalnej. Duży nacisk jest położony ponadto na ulepszanie komunikacji i współpracy w grupie.

Podobieństwa ujawniają się również w osobie pedagoga zabawy i animatora. W obu przypadkach powinna być to osoba naturalna, autentyczna, świadoma i twórcza, a jej rolą jest zainteresować, zdobyć zaufanie, zachęcić do aktywności, angażować do samorealizacji, rozbudzać motywację, rozwijać zainteresowania, czy pobudzać do nawiązywania kontaktów.

O animacyjnej roli zabawy świadczyć może wyróżnienie jej w kontekście współczesnych paradygmatów animacji kultury. Dariusz Kubinowski obok modeli, takich jak paradygmat (re)animacji dziedzictwa kulturowego i paradygmat animacji zmiany prohumanistycznej, wymienia paradygmat animacji zabawy. W tym przypadku, działalność kulturalna ma na celu zaspokajanie potrzeb o charakterze hedonistycznym, ma być odpowiedzią na zapotrzebowanie odbiorców na rozrywkę. Jak zauważa: *od strony metodycznej paradygmat ten korzysta przede wszystkim z bogatego dorobku pedagogiki zabawy, w tym wielu metod i form aktywizowania ludzi w toku intencjonalnych zabiegów animacyjnych. Wyzwaniem jest tu przekonanie wszystkich chętnych uczestników takich działań, że zabawa może służyć rozwojowi, edukacji, wypoczynkowi, integracji, etc. Przyjemna i dobrowolna, konstruktywna humanistycznie zabawa może spełniać istotną funkcję animacyjną* [D. Kubinowski 2018, s. 50–51].

Nowy Cyrk – historia, teraźniejszość, perspektywa edukacyjna

Najwcześniejsze wzmianki o żonglowaniu pochodzą z czasów starożytnego Egiptu. W Azji żonglowanie łączono z ćwiczeniami medytacyjnymi, a w Chinach, Japonii, Iranie i Tybecie było wyłącznym przywilejem kapłanów i magów oraz elementem rytuałów i obrzędów świątecznych. Dowody na umiejętności żonglowania znaleziono także w kulturach Azteków i Indian [M. Urban, P. Fortuna 2012, s. 16]. Widowiska cyrkowe zorganizowane na masową skalę wprowadzili dopiero Rzymianie. To od nich właśnie pochodzi nazwa „circus”, która oznaczała *obwód lub okrąg, wzdłuż którego rozgrywane były wyścigi rydwanów, a potem – miejsce walk gladiatorów lub innych pokazów zręczności* [B. Danowicz 1984, s. 20]. Na widowisko składały się popisy umiejętności setki tancerzy, lino-skoczków, połykaczy mieczy, pokazy gimnastyczne, walki na pięści, biegi, markowane walki na koniu, czy gry jeździeckie. Oprócz tego, pojawiały się pantomimy przedstawiające życie bogów, taniec syryjskich dziewcząt między ostrzami mieczy, a także występy atlety balansującego postawioną na czole sztangą, na której dzieci prezentowały gimnastyczne sztuczki. Można było obejrzeć popisy ludzi podrzucających noże, zwanych „ventilatore”, „funambuli”, czyli linoskoczków, a także „pilarii”, zajmującego się manipulacją piłkami [B. Danowicz 1984, s. 21]. W kolejnej epoce żonglowanie utraciło nieco uznanie społeczne, gdyż kojarzone było raczej z magią, niż z rozrywką [M. Urban, P. Fortuna 2012, s. 58]. W średniowieczu sztuki takie jak żonglerka, akrobatyka, czy teatr, były przedstawiane głównie na corocznych jarmarkach, jak również w mniejszym stopniu na dworach królewskich czy książęcych [R. Ballreich, U. von Grabowiecki 1992, s. 26]. Powrót żonglerki do łask społeczeństwa nastąpił wraz z nadejściem renesansu, kiedy to połączono ją z pantomimą i akrobatyką, podnosząc do rangi sztuki [M. Urban, P. Fortuna 2012, s. 58]. Początek cyrku, jaki jest nam znany obecnie, miał miejsce w drugiej połowie XVIII wieku. Philipp Astley, angielski oficer i wołyżer, założył w 1772 roku szkołę ujeżdżania koni, gdzie uczono i prezentowano wołyżerkę [B. Danowicz 1984, s. 34]. Dziewiętnasty wiek w Europie przyniósł ze sobą modę na żonglowanie. Okres rozwoju przeżywała wtedy żonglerka grupowa [M. Urban, P. Fortuna 2012, s. 100]. Przełom XIX i XX wieku, zwany także erą wodewilu, przeniósł żonglerów w całkiem nowe miejsca, z ulic i cyrków do teatrów, gdzie byli podziwiani i doceniani jak nigdy wcześniej w historii [M. Urban, P. Fortuna 2012, s. 118]. Lata 70. XX wieku to czas nadejścia nowej epoki cyrku. Ważniejsza stała się bliskość z publicznością, a nie ilość widzów. Artysta stał się częścią całego programu – od pojedynczych numerów istotniejsze stało się dzieło sztuki rozpatrywane jako większa całość. Pojawiły się nowe ele-

menty, takie jak: muzyka, kostiumy, technika, światło, rekwizyty i choreografia. W 1984 roku w Quebec, w Kanadzie, powstał Cirque du Soleil, który w swoich spektaklach wpasowujących się w klimat nowej cyrkowej epoki, zrezygnował z tresury zwierząt, wykorzystując wyłącznie ludzką energię. Współczesna epoka określana jest przez powyższych badaczy jako postmodernistyczna sztuka cyrkowa, gdyż łączy w sobie zarówno elementy nowe, jak i tradycyjne oraz uwzględnia sztukę jarmarczną i zapomnianego kuglarstwa [H. Ehlert, K. Schulz 1988, s. 40].

Zgodnie z ujęciem Stevena Warda, nową koncepcję cyrku można określić mianem „Nowego Cyrku”. Nowy Cyrk różni się dość znacząco od cyrku tradycyjnego w wielu aspektach. Wykonawcy nowocyrkowi to ludzie wywodzący się z różnych grup społecznych, często amatorzy, podczas gdy w cyрку tradycyjnym mamy do czynienia z wąską wspólnotą rodzin cyrkowych, pełnych profesjonalistów. Techniki wykorzystywane w cyрку były tradycyjnie znane jedynie w obrębie cyrkowych rodzin, a treningi odbywały się w zamkniętym kręgu i były zorientowane na produkt końcowy. W Nowym Cyрку techniki są znane i dostępne dla wszystkich, a sama nauka odbywa się dla przyjemności i zdobycia zaufania do siebie samego. Różne jest również podejście do samego występu – tradycyjnie występy odbywają się dla licznej publiczności, każdy kolejny akt, oparty wyłącznie na sztukach tradycyjnych, nie jest związany ze sobą, nie tworzą pewnej całości, występują w nim zwierzęta, a artyści często przesadnie wywyższają swoją osobę. W Nowym Cyрку zaś, występ jest raczej ukazany jako przeżycie wspólnoty, zawiera zarówno sztuki tradycyjne, jak i nowości, stawia na kreatywność i innowacyjność, często jest skupiony wokół jednego tematu, poszczególne numery tworzą jedną całość, nie występują tu zwierzęta, a artyści zazwyczaj prezentują się szczerze, lekko ironizując. Występy w cyрку tradycyjnym odbywały się w miejscowe święta, w namiocie cyrkowym, a w przypadku Nowego Cyrku mamy do czynienia z różnymi miejscami występów [S. Ward 1999, s. 6].

Dzieci i młodzież często były obecne w świecie sztuki cyrkowej, jednak ich wkład był mocno ograniczony jedynie do pomocy, w przypadku chociażby cyrków rodzinnych, bądź ewentualnie występów w pojedynczych numerów. Pierwszym cyrkowym projektem dziecięco-młodzieżowym była grupa Boys Town z miasta o tej samej nazwie, założona przez ojca Edwarda J. Flanagana w 1917 roku, która zapewniała miastu rozrywkę za pomocą artystycznych osiągnięć. Do grupy należeli osieroceni i bezdomni chłopcy [B. Bardell 1992, s. 10].

W Hiszpanii, w 1956 roku, ojciec Silva założył małe kolektywne państwko dla dzieci i młodzieży o nazwie Benposta. Poza edukacją szkolną, organizowano w nim różne projekty, umożliwiające zdobycie finansów, jak na przykład założenie w 1965 roku cyrku dziecięco-młodzieżowy Los Muchachos [H. Peters Burgo 1994, s. 20].

Najstarszy europejski cyrk dziecięcy o celach pedagogicznych – Elleboog – został założony w Holandii przez Idę Last-Ter Haar, dla dzieci zaniedbanych i pochodzących z dysfunkcyjnych środowisk [E. J. Kiphard 1982, s. 144].

Na lata 70. XX wieku przypada okres, kiedy pedagogika zabawy zaczęła stawać się alternatywą dla szkoły. Wtedy także cyrk stał się ważnym tematem. Według Wolfganga Zachariasia był to rodzaj nowego wychowania estetycznego, którego celem było aktywne doświadczanie i kreatywność społeczna. Cyrk zaczęto uznawać za metodę pracy z dziećmi i młodzieżą [W. Zacharias 2000, s. 20].

Pedagogika cyrku lub też, jak określają ją niemieccy pedagodzy cyrku – pedagogika fascynacji [W. Zacharias 2000, s.23], łączy w sobie cyrkowe aktywności ruchowe i artystyczne umiejętności z pedagogicznymi celami i treściami. Nacisk kładzie się tutaj raczej na zabawowe, hobbystyczne wykonywanie zdobywanych umiejętności i występowanie przed innymi, niż na przygotowywanie do występów na scenie profesjonalnej [E. J. Kiphard 1997, s. 15].

Celem warsztatów cyrkowych, jako działań z zakresu pedagogiki zabawy jest, jak pisze Mirosława Cicholska-Rochna, oprócz zapoznania dzieci i młodzieży z nową formą spędzania wolnego czasu poprzez naukę sztuki cyrkowej, kształtowanie umiejętności prezentowania siebie zarówno indywidualnie, jak i w grupie, tworzenie poczucia współodpowiedzialności za drugą osobę, czy rozwój sprawności ruchowej [M. Cicholska-Rochna 2006, s. 148].

To, co jest szczególne w pedagogice cyrku, to nie sam klasyczny cyrk, ale fascynacja cyrkiem, jego specyficzną atmosferą, przekonanie samego siebie o możliwości nauczania się czegoś nowego, dokonania czegoś szczególnego, co wydawało się nieosiągalne. Dzięki różnorodności technik, każdy może znaleźć swój obszar działania. Poprzez fascynację, człowiek przechodzi granice swoich możliwości, osiąga niezwykle umiejętności i poszerza horyzonty. Nie ma w niej ograniczeń wiekowych [A. Kawka 2008, s. 14–15].

Istnieje wiele korzyści wynikających z zastosowania metod pedagogiki cyrku. Możemy wśród nich wyróżnić korzyści dla sfery poznawczej, umiejętności społecznych, kształtowania postaw i systemu wartości oraz rozwoju fizycznego.

W przypadku pierwszej z nich, pedagogika cyrku wzmacnia nabywanie umiejętności, które zawierają ciągi i sekwencje, jak również pomagają rozwijać umiejętność planowania strategii uczenia się. Poprzez naukę śledzenia lotu obiektów, rozwijana jest koordynacja oko-ręka, wzmacniając tym samym umiejętność czytania i pisanie. Modele przyswajane w trakcie nabywania umiejętności cyrkowych można wykorzystywać chociażby przy uczeniu się i zdobywaniu innych umiejętności. Model rozwiązywania problemów wskazuje na istotę rozłożenia problemu na drobne, łatwe do wyuczenia elementy. Model uczenia się krok po kroku

kładzie nacisk na to, że aby opanować coś skomplikowanego, należy łączyć poszczególne elementy czy umiejętności. Model uczenia się na błędach umożliwia szybszą i sprawniejszą naukę poprzez zauważanie i korygowanie błędów, które dają informację zwrotną na temat naszego działania [E. J. Gęca 2011, s. 22–23].

Wśród korzyści związanych z umiejętnościami społecznymi wymienić należy zniesienie barier, podziałów i hierarchii między uczestniczącymi w zajęciach dziećmi i młodzieżą. Pedagogika cyrku ułatwia integrację grup i zespołów, rozwija zaufanie i komunikację z innymi, uczy współpracy zarówno poprzez wzajemną pomoc, jak i wspólne działania. Daje możliwość odkrycia na nowo sensu i wartości zabawy, czyli najlepszego sposobu nauki. Za jej pomocą można przekazywać wiedzę na poziomie świadomym i nieświadomym, np. wyznaczenie celów, pokonywanie wyzwań, motywacja, odpowiedzialność, cierpliwość, osiąganie sukcesu. Nauka umiejętności cyrkowych to dodatkowo rozwijające zajęcie na czas wolny [E. J. Gęca 2011, s. 25–26].

Z kształtowaniem postaw i systemu wartości wiąże się praca, upór i determinacja, która towarzyszy dzieciom i młodzieży chcącej rozwijać swoje umiejętności. Ciągłe powtarzanie ćwiczeń jest ponadto efektywnym sposobem na rozwój cierpliwości i wytrwałości. Podczas nauki posługiwania się rekwizytami cyrkowymi, rozwija się umiejętność wyznaczania i realizowania poszczególnych celów, jak również osiągania sukcesów poprzez stopniowanie poziomów trudności, poczynwszy od najprostszych elementów, aż do bardziej złożonych i ambitnych. Każdy krok w przyswajaniu nowych umiejętności jest kolejnym sukcesem, podnoszącym pewność siebie, dającym motywację do dalszej pracy i satysfakcję z pokonywania wyzwań [E. J. Gęca 2011, s. 27].

Do korzyści związanych z rozwojem fizycznym należy zaliczyć fakt, iż w ćwiczenia na rekwizytach cyrkowych zaangażowane są prawie wszystkie części ludzkiego ciała: ręce, nogi, plecy, brzuch, szyja i głowa. Jest to również dobry trening dla naczyń krwionośnych, płuc i serca oraz możliwość ćwiczenia zarówno ręki dominującej, jak i niedominującej. Rozwija ponadto koordynację wzrokowo-ruchową, refleks, szybkość reakcji, poczucie rytmu, zdolności utrzymania równowagi oraz właściwej postawy ciała [E. J. Gęca 2011, s. 27]. Umiejętności cyrkowe rozwijające koordynację wzrokowo-ruchową, a w szczególności żonglowanie, zalecane są przez psychologów i pedagogów jako metoda wspomagająca leczenie takich trudności dziecięcych jak dysleksja czy nadpobudliwość dziecięca. Żonglowanie oraz inne cyrkowe umiejętności mają powiązanie z kinezylogią edukacyjną, która zakłada, że ruch jest nieodłączną częścią uczenia się i myślenia. Ćwiczenia te są rozwinięciem ćwiczeń kinezylogicznych: na przekraczanie linii środka ciała oraz ruchów naprzemiennych, czyli angażujących jednocześnie lewą

i prawą stronę ciała – integrują obuoczne widzenie, obuuszne słyszenie, powodując zwiększenie ilości połączeń nerwowych między prawą i lewą półkulą mózgową, co powoduje poprawę jakości pracy umysłowej, jak również rozwijają widzenie obwodowe oraz zmysł kinestetyczny, chociażby w takich obszarach jak ocena toru i szybkość lotu rekwizytów, czy ich odległość od ręki [E. J. Gęca 2011, s. 23].

Nowy Cyrk jako przestrzeń animacyjna

Ukazane wcześniej zbieżności między pedagogiką zabawy a animacją społeczno-kulturalną, ujawniają się także w porównaniu działań z zakresu pedagogiki cyrku i animacji – zarówno jeśli chodzi o genezę, cele, jak i przyświecające idee.

Zajęcia prowadzone metodą pedagogiki cyrku to ciekawa forma spędzania czasu wolnego przez dzieci i młodzież. Dzięki zetknięciu się z nieznanym dotąd typem aktywności, jednostka ma możliwość odnalezienia nowych zainteresowań i potrzeb, a wzbogacanie wiedzy na ten temat, uczenie się kolejnych technik, trików, czy poznawanie różnych sprzętów cyrkowych, wydobywa motywację, pobudza do działania oraz stymuluje potrzebę informacji. Doskonale odnajduje się tutaj sztandarowy postulat animacji, dotyczący odkrywania ukrytych potencjałów. Najczęściej pierwsza reakcja na propozycję nauki żonglowania, szczególnie u osób dorosłych, to lekkie zakłopotanie, zasłanianie się brakiem umiejętności i niechęć do ujawnienia swoich słabości. Dzieci, w większości, nie mają tego typu oporów, traktują przygodę z cyrkiem jako dobrą zabawę – zetknięcie się z nieznanym, kolorowym sprzętem, próba zrobienia czegoś, co wydawało się do tej pory nieosiągalne i przeniesienie w nieodkryty, fascynujący świat. Uczestnictwo w działaniach z zakresu pedagogiki cyrku jest dobrowolne, nikt nie jest do niczego zmuszany, jednak, jak wynika z moich dotychczasowych doświadczeń, jeśli ktoś faktycznie, mówiąc potocznie „złapie bakcyła”, to zajdzie sytuacja wręcz odwrotna – ciężko będzie taką osobę namówić do odpoczynku i przerwy od ćwiczeń. Jedną z zasad animacji, czyli prymat indywidualizmu nad kolektywizmem, również jest widoczna w przypadku omawianej aktywności. Już w samych działaniach warsztatowych, prowadzonych metodą pedagogiki cyrku, mamy do czynienia z pracą z jednostką, pracą „jeden na jeden” – każdy uczestnik jest traktowany podmiotowo, zwraca się uwagę na jego tempo nauki i przyswajania nowych umiejętności, dostosowując do niego treści i metody działania, rozkładając naukę technik na rekwizycie (rekwizytach) na często bardzo drobne elementy składowe. Rolą pedagoga cyrku jest, podobnie jak animatora, zainteresować, zachęcić do dalszego poszukiwania i zgłębiania technik cyrkowych. Z tym wiąże się, również znane z teorii animacji, wspieranie inicja-

tyw, postaw twórczych i kreatywności uczestników. Każdy rekwizyt cyrkowy niesie ze sobą wachlarz nowych, jeszcze nieodkrytych możliwości i rozwiązań. Duża doza swobody i kreatywności towarzyszy również tworzeniu prezentacji, gdzie pedagog cyrku przyjmuje często rolę moderatora, zbierając pomysły dzieci i wspierając stworzenie spójnej całości. Współdziałanie, wspólne wymyślanie trików lub pokazów, uczenie siebie nawzajem, pomoc przy nieznanym, czy trudnym do opanowania rekwizycie – wszystko to składa się na budowanie pozytywnej relacji w grupie i ułatwianie nawiązywania nowych kontaktów. Nadrzędnym celem pedagogiki zabawy w świetle powyższych rozważań jest, podobnie jak w animacji, rozwój jednostki, dostrzeżenia swoich mocnych stron i możliwości wyrażenia siebie poprzez sztuki cyrkowe, które w tym przypadku pełnią rolę swoistego medium. Taka osoba, zaangażowana cyrkiem, szuka nowych możliwości zdobywania wiedzy i umiejętności, ćwiczy swoją cierpliwość i wiarę we własne możliwości, nie zaprzestaje w wyznaczaniu sobie i pokonywaniu coraz to nowszych wyzwań.

Czy można zatem postawić znak równości między działaniami animacyjnymi i działaniami pedagogiki cyrku? Czy cyrk staje się medium do działań animacyjnych? Czy Nowy Cyrk może być w takim razie uznany za metodę edukacji kulturalnej? To pytania, które z pewnością wymagają dalszej refleksji naukowej. Jednak rzetelne odpowiedzi przynieść może przede wszystkim praktyka edukacyjna.

Zakończenie

Animacja polega na dawaniu jednostkom i grupom bodźca do aktywnego działania. Jej celem jest ukształtowanie człowieka twórczego, uczuciowego, rozumnego, niezależnego, odpowiedzialnego i wrażliwego na los swój i innych. Dzięki niej zarówno jednostka, jak i grupy mogą odnaleźć w sobie tkwiące w nich siły twórcze, poznać swoją wartość, a także uwierzyć w siebie.

Pedagogika cyrku, jako jedna z metod pedagogiki zabawy, umożliwia odkrycie i rozwój indywidualnych talentów oraz osobowości, przekazuje zasady i wartości społeczne, doskonali umiejętność uczenia się, pracę w grupie, wspomaga rozwój fizyczny, koordynację wzrokowo-ruchową, wyobraźnię, refleks, zwiększa pewność siebie i motywację do dalszego działania. Pedagodzy cyrku pracują zgodnie z nową koncepcją cyrku, zwaną „Nowym Cyrkiem”, zmieniającą dotychczasowy obraz cyrku tradycyjnego.

Zarówno pedagogika zabawy, jak i pedagogika cyrku przejawiają wiele zbieżności z animacją społeczno-kulturalną pod względem celów, zasad, funkcji i idei, które im przyświecają. Podobna jest także rola pedagoga/animatora, jako jed-

nostki twórczej i autentycznej, pobudzającej, motywującej i aktywizującej do dalszych działań.

Zważywszy na rozległą i jeszcze niezbadaną problematykę podjętą w niniejszym artykule, jest on pierwszą próbą uchwycenia specyfiki prezentowanego zagadnienia i w żaden sposób go nie wyczerpuje. Jest jedynie wycinkowym spojrzeniem na animacyjne walory pedagogiki cyrku z perspektywy praktyka.

W ostatnich latach obserwujemy spadek zainteresowania badaczy obszarem pedagogiki zabawy. Rodzi się jednak nadzieja, że zaistniałą lukę wypełni rozwijająca się dyscyplina pedagogiki cyrku, która – jak wykazano w niniejszym opracowaniu – stać się może spoiwem łączącym zagadnienia animacyjne i edukacyjne.

Bibliografia:

- Ballreich R., von Grabowiecki U., 1992, *Zirkus – Spielen Ein Handbuch für Artistik, Akrobatik, Jonglieren, Äquilibristik, Improvisieren und Clownspielen*, Stuttgart.
- Bardell B., 1992, *Circus – Bewegungskünste – mit Kindern*. Moers.
- Cicholska-Rochna M., 2006, *Warsztaty cyrkowe jako jedna z propozycji pedagogiki zabawy*, [w:] E. Kędzior-Niczyporuk (red.), *Pedagogika zabawy w edukacji kulturalnej*, Lublin, Wydawnictwo KLANZA.
- Danowicz B., 1984, *Był cyrk olimpijski...*, Warszawa, Iskry.
- Dąbrowska E., 2001, *Osoba animatora i koncepcja jego kształcenia*, [w:] J. Gajda, W. Żardecki (red.), *Dylematy animacji kulturalnej*, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Ehlert, Holger; Schulz, Karin, 1988, *Das Circus Lexikon*, Nördlingen.
- Gęca E. J. (red.), 2011, *Ruch – nieodłączną częścią myślenia i uczenia się. Innowacyjny program edukacyjny z wykorzystaniem metod pedagogiki cyrku*, Lublin, Polskie Stowarzyszenie Pedagogów i Animatorów KLANZA.
- Huizinga J., 1985, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, tłum. M. Kurecka, W. Wirpsza, Warszawa, Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”.
- Jedlewska B., 1999, *Animatorzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych*, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Jedlewska B., 2000, *Animacja kulturalna jako koncepcja edukacyjna w duchu nowego humanizmu*, [w:] J. Gajda (red.), *O nowy humanizm w edukacji*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jedlewska B., 2003, *Animacja jako metoda edukacji kulturalnej w społecznościach lokalnych*, [w:] J. Żebrowski (red.), *Animacja kulturalna i społeczno-wychowawcza w środowiskach lokalnych*, Gdańsk, Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna.
- Jedlewska B., 2009, *Elementy teorii animacji społeczno-kulturalnej*, [w:] W. Bobrowicz (red.), *Pedagogika i kultura: pomiędzy teorią a praktyką*, Lublin, Oficyna Wydawnicza „Verba”.
- Kargul J., 1998, *Od upowszechniania kultury do animacji kulturalnej*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Kawka A., 2008, *Pedagogika fascynacji – wywiad z Udo Unglaublich i Ilją Landsberg, pedagogami cyrku*, [w:] „moj@klanza.org.pl” – Elektroniczne czasopismo Polskiego Stowarzyszenia Pedagogów i Animatorów KLANZA, nr 2/2008 (3).
- Kędzior-Niczyporuk E. (red.), 2001, *Wprowadzenie do pedagogiki zabawy. Wybór tekstów drukowanych w „Kropli” w latach 1992–1994*, Lublin, Wydawnictwo KLANZA.
- Kiphard E. J., 1982, *Kinderzirkus – eine Möglichkeit milieugeschädigter Kinder und Jugendlicher*, [w:] *Motorik*.
- Kiphard E. J., 1997, *Pädagogische und therapeutische Aspekte des Zirkusspiels* [w:] *Zirkuspädagogik. Grundsätze – Beispiele – Anregungen*, J. Ziegenspeck (Hg.), Lüneburg.
- Kubinowski D., 2018, *Paradygmaty animacji kultury*, [w:] D. Kubinowski, U. Lewartowicz, *Animacja kultury w perspektywie pedagogicznej. Studia i szkice*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Marcinkowska M., 1998, *Zabawa w procesie wychowania*, [w:] M. Łobocki (red.), *Praca wychowawcza z dziećmi i młodzieżą*, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Peters Burgo H., 1994, *La ciudad de los Muchachos*, [w:] *Kaskade. Europäische Jonglierzeitschrift*.
- Urban M., Fortuna P., 2012, *Pasja żonglowania*, Lublin, Towarzystwo Wydawnictw Naukowych Libropolis.
- Ward S., 1999, Vortrag 1998, [w:] LAG Spiel und Theater Berlin e.V. (Hg.), „ZIRKUS OLÉ“. *Material zur Zirkuspädagogik. Dokumentation zur Fachtagung, II und III*, Berlin.
- Wimmer A., 2001, *Gry w szkole*, [w:] E. Kędzior-Niczyporuk (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki zabawy. Wybór tekstów drukowanych w „Kropli” w latach 1992–1994*, Lublin, Wydawnictwo KLANZA.
- Zacharias W., 2000, *Zirkus ist mehr... Über die kulturelle, ästhetische, pädagogische Aktualität von Zirkuskultur und Zirkuslust*. [w:] S. Schnapp, W. Zacharias (red.), *Zirkuslust. Zirkus macht stark und ist mehr... Zur kulturpädagogischen Aktualität einer Zirkuspädagogik*, Unna.
- Zaorska Z., 2001, *Pedagogika zabawy – metodyka pracy z grupą*, [w:] E. Kędzior-Niczyporuk (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki zabawy. Wybór tekstów drukowanych w „Kropli” w latach 1992–1994*, Lublin, Wydawnictwo KLANZA.
- Zaorska Z., 2006, *Odkrywanie pedagogiki z pomocą pedagogiki zabawy*, [w:] E. Kędzior-Niczyporuk, *Pedagogika zabawy w edukacji kulturalnej*, Lublin, Wydawnictwo KLANZA.

Abstrakt

Celem prezentowanego tekstu jest próba uchwycenia wspólnych kontekstów animacji społeczno-kulturalnej i pedagogiki cyrku. Wstępem do tekstu jest szkic teoretyczny i odnalezienie wzajemnych powiązań między animacją społeczno-

-kulturalną a pedagogiką zabawy. Dalsza jego część ukazuje historię cyrku, zjawisko Nowego Cyrku, metodę pedagogiki cyrku oraz jej związek z działaniami animacyjnymi.

Słowa kluczowe: animacja społeczno-kulturalna, pedagogika cyrku, nowy cyrk

Animation contexts of New Circus art

Abstract

The aim of the presented text is the attempt to capture common contexts of socio-cultural animation and circus pedagogy. The introduction to the text is a theoretical sketch with finding mutual connections between socio-cultural animation and pedagogy of fun. The rest of it shows the history of the circus, the phenomenon of the New Circus (contemporary circus), the method of circus pedagogy and its relationship with animation activities.

Keywords: socio-cultural animation, circus pedagogy, new circus

Martyna Węglińska

Studentka Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej

Rozwijanie kreatywności wśród dzieci poprzez zajęcia współczesnego teatru tańca

Wprowadzenie

Dynamicznie zmieniający się współczesny świat niesie za sobą szczególne wymagania funkcjonowania człowieka niemalże w każdym aspekcie jego życia. Mając za sobą epokę industrialną, w trakcie której najważniejsze były podporządkowanie i rutyna, znajdujemy się w czasach, których problemom sprosta jedynie jednostka otwarta, niezależnie myśląca i kreatywna. W tym celu ważne jest odpowiednie przygotowanie młodego pokolenia do swobodnego radzenia sobie z wyzwaniami teraźniejszości (Parczewska, Zwierzchowska 2017, s. 40).

Polska, w odróżnieniu od krajów takich jak Japonia, Finlandia czy USA nie jest państwem szczególnie wspierającym rozwój kreatywności i twórczych zachowań swoich obywateli (Parczewska, Zwierzchowska 2017, s. 28). Jak wskazują autorki tekstu *Swoistości postrzegania kreatywności*, jest to wartość niezastąpiona we współczesnej edukacji, a także stanowi umiejętność, która jest możliwa do wyćwiczenia (Parczewska, Zwierzchowska 2017, s. 19). Niestety obszerny program nauczania we współczesnej polskiej edukacji nie zawsze pozwala nauczycielom na indywidualne podejście do uczniów w pracy nad wzrostem ich kreatywności i twórczego myśleniem. Do rozwijania kreatywności wśród dzieci

mogą przyczynić się zajęcia pozaszkolne, jednak te również bardzo często opierają się na systemie tradycyjnego szkolnictwa, w którym nauczyciel lub instruktor jest osobą narzucającą z góry określony materiał, wymagany do opanowania przez ucznia. W mniejszym stopniu zwraca się uwagę na indywidualne zainteresowania czy pomysły dzieci, co samo w sobie jest dla nich sygnałem, że ich inicjatywy zawsze będą mniej istotne niż propozycje nauczyciela. Konsekwencją tego, może być wychowanie osób, które w dorosłym życiu będą oczekiwały od innych wskazania tego co mają robić – zarówno w pracy, jak i w życiu osobistym. Istotnym czynnikiem wpływającym na taki stan rzeczy jest również ukierunkowanie w większym stopniu na efekt końcowy, np. występ taneczny niż na proces samego twórczego działania, który niesie za sobą efekty długofalowe. Nie są one jednak dostrzegalne tak wyraźnie, ani tak spektakularnie jak np. oficjalny wyuczony przez dziecko pokaz.

Kreatywność jest w najbardziej ogólnym rozumieniu „zdolnością do tworzenia czegoś nowego lub oryginalnego” (Drabik, s. 513). Wyjątkowość tworzonych wytworów może mieć znaczenie dla całej ludzkości, określonej społeczności, ale również dla pojedynczego człowieka – wówczas ma ona osobisty charakter. Nie trzeba być zatem osobą wybitną, aby móc przejawiać wyjątkową kreatywność w codziennym życiu. Istotniejszym od spektakularnych osiągnięć stanowi wewnętrzna zmiana, jaka może nastąpić w życiu każdego człowieka za sprawą kreatywnego działania. Abraham Maslow wskazał, że potrzebę samorealizacji posiadają wszyscy ludzie już od urodzenia. Kreatywność, kojarzona najczęściej z nieszablonowym myśleniem nie stanowi jedynie procesu intelektualnego, lecz przejawia się również poprzez pracę z uczuciami, wyobraźnią oraz intuicją (Parczewska, Zwierzchowska 2017, s. 21–23).

Kreatywne zajęcia współczesnego teatru tańca

Będąc instruktorką tańca współczesnego pracującą z dziećmi, zaobserwowałam silną potrzebę tworzenia przez nich własnych elementów ruchowych, a także wyrażania ruchem swoich emocji i przeżyć. Niejednokrotnie, po zakończonych zajęciach dzieci chciały zaprezentować swój własny układ taneczny, czasem też chciały poprowadzić rozgrzewkę lub prosiły o zaprezentowanie na zajęciach ulubionej muzyki.

W ramach projektu „W swoim rytmie”, realizowanego w programie „Dzielnice Kultury” w Lublinie, dzieci w wieku 8–12 lat uczęszczały na zajęcia współczesnego teatru tańca, których ideą było realizowanie ich pomysłów pod okiem instruktora. W większości przypadków dodatkowe zajęcia taneczne, niezależnie

od stylu tańca, polegają na odtwórczym naśladowaniu instruktora przez dziecko, nauczania określonych kroków i zaprezentowaniu układu na koniec semestru bądź roku szkolnego. Projekt „W swoim rytmie” miał na celu otwarcie się na twórcze pomysły dzieci i wsparcie w ich realizacji. Ostatecznie powstały dwie edycje jesienne projektu i jedna wakacyjna. Pierwsza edycja trwała od września do grudnia 2016, druga – wakacyjna w lipcu 2017 i trzecia od września do grudnia 2017 roku.

Każda edycja była inna, jednak najważniejsze elementy pozostawały wspólne. Warsztaty odbywały się dwa razy w tygodniu i trwały 1,5 godziny. Zajęcia miały na celu twórczą pracę nad etiudą taneczną opartą na tańcu współczesnym i improwizacji, w którym każdy mógł podkreślić swoją indywidualność, a choreografia była współtworzona przez uczestników oraz dostosowywana do charakterów i zainteresowań dzieci. W każdej kolejnej edycji brały udział w przeważającej części te same dzieci, więc można było zaobserwować ich postęp w twórczym działaniu. Podczas gdy w pierwszej edycji, wiele kroków proponowałam osobiście, o tyle w trzeciej, większość choreografii wyszła całkowicie z inicjatywy dzieci. W każdej edycji dzieci same proponowały tematy spektakli, ich przebieg, ideę, to o czym chcą „mówić” za pomocą tańca i ruchu. Warsztatowicze mogli w twórczy sposób odreagować codzienne przeżycia zarówno te pozytywne, jak i negatywne przekładając je na uniwersalny język tańca.

Każda edycja składała się z kilku etapów pracy twórczej:

1. **Intelektualny proces twórczy.** Polegał na wymyślaniu tematu spektaklu przez dzieci oraz historii którą chcą opowiedzieć. Była to również praca z rysunkiem. Dzieci rysowały bohaterów swoich opowieści np. zwierzęta, które lubią i te, których nie lubią, postacie pozytywne i negatywne.
2. **Taneczny proces twórczy.** Była to praca nad choreografią z wykorzystaniem twórczej improwizacji, a także poprzez przekładanie stworzonych wcześniej rysunków na język tańca. Jako instruktor proponowałam kroki, które mogły być adekwatne do danej sceny. W trzeciej edycji dzieci podzielone na grupy pracowały nad własnymi mini-etiudami, które potem wspólnie łączyliśmy zgodnie z zasadami kompozycji tanecznej.
3. **Próby do spektaklu i praca z muzykiem.** Wspólnie z uczestnikami zajęć realizowaliśmy spektakle taneczne, do których na bieżąco powstawała autorska muzyka dostosowywana do charakteru spektaklu. Na zajęciach pojawiał się muzyk, a celem spotkań z jego obecnością było uwrażliwianie dzieci na muzykę i jej korespondencję z tańcem.

I edycja – wrzesień–grudzień 2016

W projekcie wzięło udział 13 dzieci. Dzieci inspirowane pomysłami instruktora (zarówno pod względem proponowanych układów, jak i tematyki spektaklu) mogły wybierać te, które odpowiadały im najbardziej. Zapoznały się z improwizacją taneczną, która polegała na realizacji określonych zadań – np. wyboru postaci (pozytywnych i negatywnych) i próbie ich przedstawienia poprzez ruch i taniec, a podczas zajęć z muzykiem uczyły się tanecznej interpretacji muzyki i budowania wrażliwości muzycznej.

Uczestnicy zdecydowali, że tematem przewodnim oraz tytułem spektaklu tanecznego będzie „Kosmos”. We współtworzonej etiudzie tanecznej pojawił się tanecznie zinterpretowany Wielki Wybuch, Układ Słoneczny, stan nieważkości i podróżna rakietą.

II edycja – lipiec 2017

Projekt zainspirowany piosenką stworzoną przez Bartłomieja Węglińskiego i Bartosza Sobalę. Brały w nim udział dzieci biorące udział w lubelskiej edycji Akcji „Lato w Mieście”. Duża rozpiętość wiekowa nie przeszkodziła we wspólnym improwizowaniu i tworzeniu układów.

III edycja – wrzesień–grudzień 2017

Podczas ostatniej edycji dzieci wykazały się największą samodzielnością. Podzielone na grupy stworzyły całkowicie własne układy (bez pomocy instruktora), które samodzielnie umiejscawiały w przestrzeni, odnosiły do pozostałych grup i ustalały kolejność wejść. Dzieci same wymyśliły oraz wykonały elementy scenografii.

Współczesny teatr tańca i rola improwizacji w kształtowaniu dziecięcej kreatywności

Ruch, który stanowi istotę tańca, jest niezbędny do prawidłowego funkcjonowania człowieka, zarówno pod względem fizjologicznym, jak i motorycznym. Wybitny polski choreolog Roderyk Lange wielokrotnie wskazywał na wyjątkową wartość tańca w edukacji dzieci i młodzieży. Profesor zwracał uwagę na potrzebę stwarzania warunków, w których dzieci będą miały możliwość konstruowania „indywidualnego słownika ruchowego”, niezastąpionego w rozwoju ich osobowości oraz w procesach sprawnościowych (cyt. za: Nowak 2018, s. 17).

Współczesny teatr tańca jest formą tańca scenicznego charakteryzującą się dużą swobodą artystyczną. Za pośrednictwem teatru tańca możliwe jest wyrażenie

nie swoich emocji i myśli za pomocą ruchu, który nie musi posiadać określonych cech tańca stylizowanego, jak ma to miejsce w innych formach tanecznych np. w tańcu towarzyskim czy hip-hopie.

Teatr tańca jest terminem szerokim, który obejmuje wiele zjawisk artystycznych. Należy on do szeroko pojętej dziedziny teatru, gdzie ciało, ruch, obraz, dźwięk i tekst są równie istotne. Ze względu na mnogość różnorodnych i trudnych do ścisłego zaklasyfikowania działań współczesnego teatru tańca określa się go również mianem sztuk performatywnych (Klimczyk 2010, s. 5). Najbardziej rozpowszechnioną formą tańca stosowaną w teatrze tańca jest taniec współczesny. Jest to termin przyjęty z języka angielskiego – *contemporary dance*, którym określany jest nurt taneczny reprezentujący zjawiska taneczne zapoczątkowane w XX wieku jako sprzeciw wobec tańca klasycznego (Turska 1980, s. 3).

Współczesny teatr tańca charakteryzuje synteza sztuk – choreografowie czerpią z wielu środków artystycznych – teatru, sztuk plastycznych czy muzyki. Podobnie, jak ma to miejsce w sztukach wizualnych, taniec sceniczny również charakteryzuje ewolucja artystyczna, która często objawiała się negacją i buntem młodego pokolenia artystów na skostnienie starszych twórców (Turska 1980, s. 11). Taniec współczesny jest techniką taneczną, w której cielesność i praca nad ruchem są tak samo istotne jak proces intelektualny z nimi związany (Klimczyk, 2010, s. 208).

Dzięki wykorzystaniu współczesnego teatru tańca w projekcie „W swoim rytmie” było możliwe zachowanie swobody artystycznej dzieci, gdyż taniec współczesny nie opiera się na jednej technice tanecznej. Na zajęciach wykorzystana była również teoria ruchu autentycznego, który odnosi się do takiego ruchu człowieka, który nie jest ruchem wyuczonym np. w trakcie nauki techniki tanecznej czy określonych figur, ale jest ruchem mającym swoje źródło w spontanicznych odczuciach tańczącego (Koziełło 2002, s. 38). Podobnie taniec współczesny charakteryzuje uniwersalność, intuicyjność oraz brak skodyfikowanego języka tanecznego (Klimczyk 2010, s. 207). W tańcu współczesnym nacisk kładzie się w większej mierze na poszukiwanie i eksperymentowanie ruchowe, niż na wyuczenie określonych figur, jak ma to miejsce w innych formach tanecznych (Klimczyk 2010, s. 10). Taniec współczesny daje wolność wyrażania się poprzez ruch, który rozumiany jest szeroko – także jako ruchy codzienne i najprostsze, takie jak chodzenie, bieganie, tarzanie się, kręcenie, skakanie, a nawet bezruch. Żadna inna forma taneczna nie daje takich możliwości. Dzieci biorące udział w projekcie „W swoim rytmie” nie były ograniczane w tym jaki ruch będzie składał się na ich taniec. Nie było ruchów „niewłaściwych”, wszystkie pomysły ruchowe były akceptowalne. Taniec współczesny posiada demokratyczny charak-

ter. Oznacza to, że jest on dostępny dla każdego – amatorów, profesjonalistów, dzieci, osób starszych czy niepełnosprawnych. Nie dyskryminuje i nie wyklucza, tak jak ma to miejsce np. w tańcu klasycznym, który tańczyć mogą tylko osoby młode i posiadające anatomiczne predyspozycje (Klimczyk 2010, s. 208).

Taniec współczesny jest wyjątkową formą taneczną, która stwarza bardzo duże możliwości rozwoju dla człowieka. Technika tańca współczesnego, w przeciwieństwie do innych technik tanecznych, umożliwia harmonijną i odpowiednią pracę wszystkich mięśni człowieka (Pakuła 2009, s. 187).

Od XX wieku improwizacja jest metodą stosowaną w niemal każdej dziedzinie sztuki. Jest uprawiana w muzyce, teatrze, poezji, sztukach performatywnych, wizualnych oraz w tańcu. Wielu choreografów współczesnego teatru tańca posługuje się twórczą improwizacją taneczną, traktując ją zarówno jako punkt wyjścia do tworzenia choreografii, jak i formy wykorzystywanej na żywo w spektaklu. Improwizacja taneczna jest trudną sztuką, lecz jednocześnie niesie za sobą nieograniczone możliwości odkrywania nowych jakości ruchowych i twórczych. Taniec współczesny jest nurtem tanecznym, w którym improwizacja jest wyjątkowo ważnym aspektem (Carter 2000, s. 54).

Improwizacja w tańcu współczesnym jest techniką mającą na celu poszukiwanie nowych jakości ruchowych, jak również może stanowić autonomiczną wypowiedź artystyczną, która jest świadomym procesem twórczym wymagającym doświadczenia (Klimczyk 2010, s. 213). Taki rodzaj rozumienia improwizacji jest odmienny od potocznego znaczenia tego terminu – jako absolutna spontaniczność zarówno formy, jak i treści (Nieśpiałowska-Owczwarek 2013, s. 7). We współczesnym teatrze tańca, improwizacja nie może być jedynie spontanicznym zatraceniem się w tańcu, a powinna być procesem świadomym i ukierunkowanym na określony temat (np. ilustrację) (Koziełło 2002, s. 66).

W trakcie zajęć projektu „W swoim rytmie” dzieciom nie były narzucane sztywne choreografie – ideą było aby proponować kilka rozwiązań z których dzieci wybiorą te, które im odpowiadają najbardziej, i w których czują się komfortowo. Duży nacisk stawiany był również właśnie na improwizację taneczną oraz na kompozycję i ruch sceniczny. Improwizacja dzieci była oparta na wcześniej ustalonych tematach oraz stworzonych przez dzieci rysunkach, dlatego nie była jedynie „zatraceniem się w tańcu” lecz etapem w pracy nad spektaklem. Podczas zajęć żadne dziecko nie było krytykowane i poprawiane. Praca nad etiudą taneczną była pracą nad autentycznością ruchu każdego z uczniów, a nie na realizowaniu wizji choreografa.

Podsumowanie

Szkoła powinna wzmacniać postawy twórcze dzieci, jednak niestety w większości przypadków jest wręcz odwrotnie. Często postawa nauczyciela charakteryzuje się nieomylnością i autorytaryzmem. W dalszym ciągu większy nacisk kładziony jest bardziej na zdobywanie wiedzy przez uczniów niż na innowacyjność ich pomysłów. Wspieranie twórczej aktywności dzieci, szczególnie tej związanej ze sferą emocjonalno-motywacyjną, może przynieść korzyść w rozwoju m.in. otwartości na nowe idee, zaangażowania, ciekawości, tolerancji, niezależności, samoakceptacji czy chęci do podejmowania wyzwań. Nauczyciele i instruktorzy mogą wzmacniać atmosferę sprzyjającą kreatywności na zajęciach stwarzając tzw. „klimat dla twórczości” (Parczewska, Zwierzchowska 2017, s. 30–31).

Kreatywność dzieci podczas projektu „W swoim rytmie” pozytywnie mnie zaskoczyła. Zwłaszcza w ostatniej edycji projektu, kiedy dzieci zyskały pewność siebie i potrafiły w jasny sposób konstruować swój ruchowy przekaz. Spektakl finałowy był prezentowany pod koniec każdej edycji, jednak nie był on kluczowym celem zajęć. Ważniejszy był sam proces twórczy i praca nad rozwijaniem kreatywności dzieci w tańcu, wyrażenie emocji poprzez ruch i dobre samopoczucie uczestników. W ostatniej edycji projektu dzieci ośmieliły się na tyle, że tworzyły w grupach swoje własne choreografie. Ponadto, po pierwszej edycji, rodzice poinformowali mnie o wzroście pewności siebie dzieci. Szczególnie jedna nieśmiała dziewczynka, która początkowo nie chciała słyszeć o występie przed publicznością, z czasem nie mogła się go doczekać. Zaangażowanie dzieci w proces tworzenia przełożyło się na ich zaangażowanie w sam występ. Istotnym elementem była również praca kolektywna całej grupy. Dzieci bardzo zżyły się ze sobą i dbały o pozytywne relacje wiedząc, że efekt końcowy zależy od nich wszystkich, a każdy z osobna posiada w spektaklu swoją niezastąpioną rolę do spełnienia.

Literatura

- Carter C. (2000), *Improwizacja w tańcu*, w: Nieśpiałowska-Owczarek S. (red.) (2013). *Przyjdźcie, pokażemy Wam, co robimy. O improwizacji tańca*, Łódź, Muzeum Sztuki w Łodzi.
- Drabik L. (2011), *Słownik wyrazów obcych z przykładami i poradami*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klimczyk W. (2010), *Wizjonerzy ciała. Panorama współczesnego teatru tańca*, Kraków, Wydawnictwo Ha!art.
- Koziello D. (2002), *Taniec i psychoterapia*, Poznań, Wydawnictwo KMK Promotions.

- Nowak T. (2018), *Taniec we współczesnym życiu społecznym z perspektywy refleksji Roderyka Langego*, w: *Studia Choreologica Vol. XIX*, Poznań, Polskie Forum Choreologiczne.
- Pakuła Z. (2009), *Teoria i praktyka tańca – wybrane zagadnienia*, w: Bobrowicz W. (red.), *Pedagogika i kultura, pomiędzy teorią i praktyką*, Lublin, UMCS Zakład Pedagogiki Kultury.
- Parczewska T., Zwierzchowska I. (2017), *Swoistość postrzegania kreatywności*, w: Bałachowicz, J. i Adamek, I. (red.), *Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji*, Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki, s. 18–40.
- Turska I. (1980), *Z dziejów tańca współczesnego*, Warszawa, Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Metodyki Upowszechniania Kultury.

Abstrakt

Autorka zwraca uwagę na pozytywne znaczenie kreatywności w edukacji szkolnej oraz pozaszkolnej dzieci i młodzieży. Opisuje przebieg i efekty jej autorskiego projektu „W swoim rytmie”, który był cyklem kilkumiesięcznych zajęć współczesnego teatru tańca, podczas których dzieci tworzyły własny spektakl taneczny przy wsparciu instruktora. Ideą było otwarcie się na twórcze pomysły dzieci i pomoc w ich realizacji. Autorka wskazuje również na cechy współczesnego teatru tańca oraz improwizacji tanecznej, które sprzyjają kreatywnemu działaniu ruchowemu.

Słowa kluczowe: kreatywność, taniec współczesny, dzieci, teatr tańca

Developing creativity among children in the contemporary dance theater classes

Abstract

The author draws attention to the positive meaning of creativity in school and out-of-school education of children and youth. She describes the process and effects of her original project “In its own rhythm”, which consists of a series of contemporary dance theater classes. During the process children created their own dance performance with the support of an instructor. The idea was to be open to creative ideas of children and help in their implementation. The author also points the elements of contemporary dance theater and dance improvisation, which are gaining creative movement.

Keywords: creativity, contemporary dance, children, dance theater

Kacper Zubkowicz

Student Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej

Widz szkolny w teatrze – motywy uczestnictwa i aspekty edukacyjne. Wstęp do zagadnienia

Rola widza w teatrze

Słowo „teatr” pochodzi od greckiego *theátron* i oznacza miejsce, gdzie zbierała się widownia w celu obejrzenia przedstawienia (Hausbrandt, 1990, s.24–25). Literatura przedmiotu opisuje wiele elementów z jakich składa się zjawisko teatru. Historia pokazuje jednak, że bez wielu z nich spektakle teatralne mogą się odbywać. Elementy znikają ze sceny, jak i sama scena została poddana próbie, kiedy okazało się, że każda przestrzeń może stanowić miejsce do wystawienia przedstawienia teatralnego. Zaczęto rezygnować ze scenografii, bez której pozostawał jedynie aktor, czasami również bez kostiumu, za narzędzia sceniczne mając tylko swój warsztat i ciało. Rezygnowano z ruchu i muzyki, pozostawiając statyczność i ciszę, która jeszcze bardziej oddziaływała na emocje widza. Rekwizyty również stawały się zbędne – jak w przypadku mimów, którzy jedynie swoim ruchem i mimiką pokazują elementy nieistniejące fizycznie. Zrezygnowano z reżysera oraz scenarzysty na rzecz improwizacji. Niezmiennie jednak pozostawał aktor, który różnymi środkami – cieniem, lalką, swoją osobą – tworzył i kreował inną rzeczywistość, posługując się także swoim ciałem, ruchem, mimiką twarzy, gestami, ekspresją czy głosem. Pozostawał rów-

niez widz, dla którego tworzona była akcja dzieła każdego artysty (Hausbrandt, 1990, s.122–123).

Początki teatru od zawsze wiążą się z trzema aspektami, bez których niemożliwe byłoby mówienie o tego rodzaju wydarzeniu. Jednym z nich jest widownia, czyli pewna grupa ludzi połączona ze sobą jednością miejsca, czasu i chęcią wzięcia udziału poprzez uczestnictwo w przedstawieniu teatralnym. W takim ujęciu widz kojarzy się z pewnego rodzaju obserwatorem, który biernie patrzy na wydarzenia rozgrywające się na scenie lub miejscu, w którym odgrywa się spektakl – bo nie zawsze musi to być scena. Może to być wydzielona przestrzeń, dowolny skrawek powierzchni, w którym aktora i widza łączy widowisko zwane spektaklem teatralnym (Hausbrandt, 1983, s.11,69–71).

Rola widowni nie kończy się jednak na byciu świadkiem przedstawienia. To immanentny składnik inscenizacji, którego brak oznaczałby również brak zjawiska, jakim jest teatr. To nie tylko świadkowie, lecz także uczestnicy przedstawienia teatralnego, którzy w sposób czynny pozwalają narodzić się dziełu, jakie rozgrywa się przed ich oczami. To oddziaływanie między aktorami a widownią jest nieodłącznym elementem teatru, nadającym mu wymiar społeczny, edukacyjny czy też kulturalny, a następuje dzięki reakcji publiczności w postaci aprobaty lub krytyki na to, co dzieje się na scenie (Hausbrandt, 1990, s.109–111). Dzięki owej reakcji aktor może kreować daną postać z jeszcze większym zaangażowaniem, a reżyser może zmienić koncepcje przedstawienia. Coraz częściej również rezygnuje się z tzw. czwartej ściany w teatrze, jaką jest kurtyna, a postacie aktorów i widzów przenikają się wówczas i zlewają w jeden organizm, tworząc wspólnie spektakl teatralny.

Andrzej Hausbrandt – oprócz aktora i widza – wymienia trzeci, nierozłączny składnik zjawiska teatralnego. To właśnie ów pomysł, umowna rzeczywistość przedstawiana przez aktora, sytuacja sceniczna rozgrywająca się przed widzem, stanowi spoiwo między nimi, razem tworząc zjawisko nazywane teatrem. Inne elementy służą jedynie uatrakcyjnieniu przedstawienia, urzeczywistnieniu scenicznej nierzeczywistości, wzbogaceniu jej w detale oddziałujące na nasze zmysły i emocje (Hausbrandt, 1990, s.28–30).

Funkcje teatru jako instytucji kultury

Innego rodzaju definicja teatru mówi o jego strukturze organizacyjnej jako instytucji kultury, zajmującej się organizacją i realizacją przedstawień teatralnych. Dzięki tym zadaniom instytucja ta zapewnia nam dostęp do wytworów kultury poprzez kontakt ze sztuką (Żardecki, 2012, s.28–29). Ważną kwestią

jest, by ukazywana kultura była w sposób łatwy do przyswojenia dla odbiorcy. Warto wspomnieć w tym miejscu Stefana Szumana, który w swojej książce przywołuje zasadę 3xU: udostępnianie, uprzystępnianie i upowszechnianie sztuki.

Udostępnianie to umożliwienie odbiorcy dostępu do dzieł sztuki w taki sposób, by osoba wraz z nimi znajdowała się w jednym miejscu i czasie. Uprzystępnianie natomiast dotyczy sposobów, poprzez które ułatwiamy odbiorcy zrozumienie dzieła teatralnego. Taką pomoc zwykle uzyskujemy poprzez pośredników znajdujących się między dziełami sztuki, a odbiorcami, którzy starają się przygotować uczestnika przedstawienia do zrozumienia go i przyswojenia wartości, jakie teatr chce przekazać (CWPS Kuźnia Talentów, 2015). Edukacja teatralna jest tutaj owym środkiem, którym rodzice oraz nauczyciele w szkole powinni wspomagać się w kontakcie z młodymi ludźmi, by mogli oni zrozumieć przekaz, jaki niesie ze sobą spektakl teatralny. Bez odpowiedniego przygotowania wiele wartości może być przez nich niedostrzeżonych. Uprzystępnianie ma więc za zadanie pomóc odbiorcy w poznaniu, zrozumieniu i odpowiednim przeżyciu sztuki teatralnej, co prowadzić będzie później do jej upowszechniania.

Pojęcie upowszechniania kultury dotyczy działań, które mają za zadanie uczynić kulturę bardziej powszechną, akceptowaną lub znaną. Takie propagowanie – bądź też popularyzacja – życia kulturalnego ma na celu udostępnić kulturę wyższą dla jak największej liczby osób, ukazać jej cenność i wyjątkowość, wspomóc jej rozwój dzięki inspirowaniu i odkrywaniu w innych aktywności twórczych, czy wzbogacić tym życie jednostki i społeczeństwa (Jankowski, 2006, s.93).

Na przykładzie przedstawień teatralnych możemy odkryć, że teatr, dzięki spektaklom, upowszechnia kulturę literacką i teatralną dla różnego rodzaju odbiorców – od dzieci po dorosłe osoby. Może to być pierwszy ich kontakt z kulturą lub być również kolejnym doświadczeniem jej w sposób inny, niż dotychczas miało to miejsce. W niektórych przypadkach również ulubionym i niekończącym się środkiem uczestnictwa w kulturze. W zależności, pod kątem jakiej osoby spojrzeć – chętniej do obcowania z kulturą, niemającą styczności z nią, aktywną czy bierną w stosunku do niej – teatr jako instytucja kultury spełnia nie tylko zadania upowszechniające kulturę.

Niektóre z podstawowych zadań instytucji kultury wymienia Paweł Wnuczak. Zalicza do nich również wychowywanie poprzez sztukę oraz edukację kulturalną – w tym wypadku edukację teatralną, która ma za cel wzbudzić w odbiorcy zainteresowanie sztuką, jaką jest spektakl teatralny (Wnuczak, 2017, s.43). Edukacja kulturalna opiera się głównie na rodzinie oraz na instytucjach oświatowych – przynajmniej w pierwszych latach życia człowieka. To właśnie w tym okresie na życie jednostki największy wpływ ma szkoła oraz zajęcia pozaszkolne,

które mają za cel umacniać wiedzę o znaczeniu kultury w jej życiu, jak i życiu każdego człowieka. Jak uważa Adam Horbowski, właśnie w okresie przedszkolnym i szkolnym człowiek uczy się pewnych zachowań, które pozwalają na jego rozwój kulturowy, jak i przygotowują go do uczestnictwa w życiu społeczno-kulturowym. Zachowania te są pewnymi regułami, normami czy wzorami, które mają na celu nauczyć jednostkę korzystać z dóbr, jakie ma nam do zaoferowania kultura oraz pokazać, jak uczestniczyć w życiu kulturowym, by wzbogacała nas, czyniła życie pełniejszym i nadawała mu wymiar humanistyczny (Horbowski, 2000, s.8–10).

W skład owej edukacji wchodzi różne elementy, które mają za cel wzbogacić umysł człowieka, uwrażliwić go, rozbudzić wyobraźnię, jak i jego postawy twórcze oraz pobudzić w nim ciekawość świata. Chodzi tu o pomoc w kształtowaniu zachowania człowieka, by mógł odkryć reguły i wartości płynące z obcowania z kulturą, jak również z drugim człowiekiem. Zabiegi te mają przygotować jednostkę do odpowiedniego uczestnictwa w kulturze tak, by mógł zdobyć jak najwięcej ważnych informacji, które pomogą mu w rozwijaniu swojej osoby (Żebrowski, 1997, s.18).

Mówi się, że teatr sprawuje funkcje wychowawcze już od początków swego istnienia. Każdy człowiek mający kontakt ze sztuką teatralną, doświadcza edukacji kulturalnej czy też teatralnej. Nawet najmniejszy element takiego przedstawienia – dzięki temu, że teatr jest połączeniem różnych sztuk artystycznych – działa edukująco nie tylko w sferze kulturalnej, lecz również społecznej, estetycznej, emocjonalnej itp. Realizowane spektakle mogą poruszać tematy wielorakie, działając na nas wychowawczo dzięki nie narzucaniu sposobu myślenia, lecz skłanianiu do rozmyślań poprzez unaocznianie przykładów złych czy dobrych zachowań. Dzięki temu widowisko teatralne pomaga nam warunkować myślenie w kategorii estetycznej i etycznej (Fręś, 1990, s.23–24, Hausbrandt, 1990, s.237–238).

Kolejnym pedagogicznym aspektem widowiska teatralnego jest kontakt z literaturą obcojęzyczną, światową czy klasyczną, umożliwiający ćwiczenie sprawności intelektualnej, pobudzanie ciekawości czy zdolności analizowania zjawisk obserwowanych na scenie i konfrontowania ich ze znaną nam rzeczywistością. Teatr stanowi więc ogromne źródło wiedzy na temat nie tylko dorobku kultury, ale również życia człowieka. Dzięki temu, że teatr jest sztuką łączącą ruch, muzykę, malarstwo, taniec, architekturę itp. młody człowiek może również pobudzić w sobie możliwości twórcze i kształtować je, a co za tym idzie, rozwijać walory intelektualne, emocjonalne, estetyczne oraz moralne (Hausbrandt, 1990, s.237–238, 242–243).

Istotne jest więc, by w szkołach istniała edukacja teatralna, która pomaga w kształtowaniu osobowości i postaw młodych ludzi w taki sposób, aby mogli uczestniczyć w życiu kulturowym. Jest ona pierwszym krokiem przygotowującym młode pokolenie nie tylko do uczestnictwa w kulturze, lecz także w życiu społecznym. Dzieci i młodzież podczas realizowanego przedstawienia teatralnego mają również kontakt z innymi odbiorcami sztuki teatralnej zgromadzonymi na widowni. W tym czasie mają więc świadomość tego, co dzieje się na scenie oraz obok nich. Mogą wzbogacić jednocześnie swoje życie kulturalne, jak też społeczne, nawiązując kontakty z innymi uczestnikami wydarzenia teatralnego.

Edukacja teatralna w teatrach instytucjonalnych na przykładzie Teatru Kameralnego w Lublinie

W ostatnim czasie możemy obserwować coraz większą rangę edukacji teatralnej realizowanej przez szkoły, jak również i teatry instytucjonalne. W instytucjach oświatowych widzimy, że teatry szkolne prezentują się nie tylko podczas szkolnych akademii. Liczne konkursy recytatorskie oraz teatralne mają na celu zachęcanie młodych ludzi do sięgania po taki rodzaj kultury, jak i pobudzanie ich zapędów twórczych. Dlatego właśnie rola edukacji kulturalnej jest bardzo ważna wśród odbiorców kultury, którymi są dzieci i młodzież.

Literatura w tym obszarze jest dość bogata, co świadczy o tym, że proces edukacji kulturalnej i teatralnej jest bardzo ważny wśród młodych ludzi. Przywołując ponownie A. Horbowskiego, warto za jego myślą stwierdzić, że ważne jest zdobywanie wiedzy nie tylko w zakresie odpowiedniej interpretacji zjawisk kultury i wprowadzania jej we własne życie. Potrzebna jest również wiedza o teatrze, która wiąże się z amatorskim ruchem teatralnym funkcjonującym przy szkołach i instytucjach upowszechniających kulturę (Horbowski, 2000, s.146). Przykładami mogą być teatry szkolne jezuitów i pijarów z XVIII wieku, które wystawiały klasyczne dramaty ukazujące postawy będące wzorem do naśladowania, jak również dające młodzieży możliwość kontaktu z inną kulturą i językiem. Wiedza na temat teatru sprzyja także umacnianiu poczucia moralności, uczuć religijnych i wiary (Hausbrandt, 1983, s.32). Wychowawcze wpływy edukacji teatralnej odnoszą większy skutek, gdy połączy się wiedzę na temat historii z możliwością obcowania z taką instytucją w szkołach oraz po za nią. Umiejętność wyrażania emocji i ekspresji jest w tym wypadku wyjątkowo ważnym walorem wychowawczym sztuki teatralnej.

Chciałbym tutaj opisać pewne zabiegi edukacji kulturalno-teatralnej, które stosuje jeden z zaprzyjaźnionych ze mną teatrów, mianowicie *Teatr Kameral-*

ny w Lublinie, założony przez Jana Wojciecha Krzyszcza w 1992 roku (Teatr Kameralny, 2016).

Jest to pierwszy teatr zawodowy w województwie lubelskim, który powstał z inicjatywy jego dyrektora (aktora i reżysera J. W. Krzyszcza) oraz instytucji kultury (Dom Kultury LSM). W pierwszych latach swojej działalności przy teatrze działała *Młodzieżowa Scena Teatralna*, w której reżyser teatru prowadził warsztaty teatralne dla dzieci, młodzieży i nauczycieli. Projekt był na tyle ważny, że zajęcia odbywały się dla wszystkich bezpłatnie, co również przejawiało się ogromną liczbą uczestników w danych warsztatach. Poruszane były tam kwestie nie tylko praktyczne, jak emisja głosu, ćwiczenia ruchowe czy zajęcia sceniczne. Informacje, jakie głównie kierowane były do nauczycieli, obejmowały elementy budowania teatrów szkolnych od podstaw, sposoby zachęcania młodych ludzi do działalności w nich oraz prowadzenia z nimi warsztatów teatralnych.

Prócz warsztatów i zajęć z młodzieżą, teatr organizuje spotkania z uczniami po realizowanych spektaklach, w których poruszane są kwestie działalności teatru, doboru repertuaru, realizacji prób i spektakli od kulis. Dzieci oraz młodzież aktywnie uczestniczą w takich spotkaniach i zadają mnóstwo pytań dotyczących pracy reżyserskiej oraz aktorskiej. Również nauczyciele udzielają się aktywnie na owych spotkaniach oraz przychodzą osobiście na rozmowę z dyrektorem teatru.

Kontakt z młodą widownią zawsze był ważnym elementem działalności *Teatru Kameralnego w Lublinie* i jest nim do dziś. Teatr, prócz osobistego kontaktu z widownią, wprowadził również inne sposoby dotarcia do odbiorców swoich spektakli. Mianowicie, jednym z nich są ankiety wypełnianie przez nauczycieli i uczniów po obejrzanych przedstawieniach. Mogą oni opowiedzieć w nich o swoich wrażeniach odnośnie widowisk teatralnych, wyrazić krytykę oraz wysnuć propozycje, które teatr mógłby wprowadzić do swojego repertuaru. Dzięki temu kilka tytułów zostało zrealizowanych i cieszy się powodzeniem do dnia dzisiejszego, m.in. spektakl *Ten Obcy czy Tajemniczy Ogród*. Tego typu zachowania owocują tym, iż wiele dzieci odwiedzających Teatr Kameralny wybiera w późniejszym czasie studia teatralne bądź wiąże swoją przyszłość z aktorstwem.

Literatura przedmiotu poświęcona tematyce edukacji teatralnej w większości związana jest z realizowaniem jej w szkołach, wśród młodzieży i dzieci. W niewielkim stopniu jednak odnosi się do uczestnictwa dzieci w spektaklach teatrów zawodowych. Przykład *Teatru Kameralnego w Lublinie*, którego głównym celem jest wystawianie spektakli adresowanych do młodych ludzi, może posłużyć za temat do badań tego zagadnienia. Dzięki temu, iż teatr realizuje swoją działalność w sposób nie tylko stacjonarny, lecz również wyjazdowy, może upowszechniać kulturę teatralną w większym stopniu. Jego celem jest nie tylko popularyzacja

literatury szkolnej, lecz także docieranie do odbiorców z różnych kręgów, którzy mają ograniczone możliwości korzystania z dorobku kultury teatralnej. Jest to edukacja kulturalna i teatralna nie tylko młodych ludzi, lecz również nauczycieli, którzy w okresie szkolnym mają ogromny wpływ na rozwój dzieci i młodzieży.

Widz szkolny w teatrze jako uczestnik kultury

Typów uczestnictwa – czy też aktywności – w kulturze jest kilka. Jeden z podziałów zaproponował Andrzej Tyszka, który podzielił ludzi aktywnych kulturalnie na cztery typy. Pierwszy stanowią osoby o aktywnym i wszechstronnym uczestnictwie, charakteryzujące się systematycznością, wybiórczością i planowaną obecnością w życiu kulturowym. Posiadają one umiejętności działania w zakresie kulturowym oraz twórcze predyspozycje, potrafią zwerbalizować wiedzę posiadaną na jej temat i uzasadnić swoje wybory oraz gusta. Drugi typ charakteryzuje się ograniczonym i kompensacyjnym uczestnictwem w kulturze. Jednostki z tej grupy podczas wydarzeń kulturalnych okazują postawę relaksową. Trzeci odnosi się do sporadyczności i przypadkowości w udzielaniu się w życiu kulturowym, czwarty natomiast nosi nazwę absencji kulturalnej i charakteryzuje się zerowym lub bardzo rzadkim kontaktem człowieka z kulturą (Tyszka, 1971, s.251).

Bardziej współczesną typologię zaproponował Tomasz Szlendak, który odbiorców kultury przedstawia w następujący sposób: „etatowi” odbiorcy kultury wysokiej, odbiorcy kultury popularnej, twórcy i odbiorcy subkulturowi oraz ludzie „poza kulturą”. Biorąc pod uwagę temat moich rozważań, czyli zorganizowane grupy dzieci i młodzieży, należą one do typu „etatowych” odbiorców kultury. T. Szlendak określa, że są to dzieci w wieku od przedszkolnego do licealnego, które są przywożone do instytucji kultury w celach uczestniczenia w przedstawieniach teatralnych, pokazach edukacyjnych, premierach filmowych itp. Stanowią najliczniejszą grupę widzów oraz klientów instytucji upowszechniających kulturę, określaną przez niego typem aktywności kulturalnej noszącym nazwę „dzieci z autobusu”. Według niego są to uczestnicy, których aktywność kulturalną cechuje brak wyboru, ponieważ zostają oni zmuszani przez nauczycieli do korzystania z oferty kulturalnej oferowanej przez pobliskie domy kultury, kina lub teatry (Fatyga, 2009).

Typ aktywności noszący nazwę „dzieci z autobusu” jest jednym z trzynastu typów aktywności i uczestnictwa w kulturze zaproponowanym przez T. Szlendaka. Każdy z nich charakteryzuje się znaczącą różnicą w sposobie odbierania kultury, potrzeb kulturowych, sposobów ich realizacji, wieku, płci czy miejsca, jakie odbiorca zajmuje w strukturze społecznej. Oto te typy:

1. Parakulturalni – osoby o usposobieniu snobistycznym, nieznające się w najmniejszym stopniu na zjawiskach kulturowych, a ich wiedza ogranicza się do kilku nazwisk zasłyszanych w mediach, na których bazują w rozmowach o kulturze. Wiedzą jednak, że obycie w sferze kultury wysokiej postrzegane jest jako coś wyjątkowego i prestiżowego, dlatego – aby tak być odbieranym – dostosowują się i starają się odgrywać wykreowaną przez siebie postać jak najlepiej. Podtypami są: partycypanci imprez oskaropodobnych, którzy uwielbiają bywać na galach wręczania jakichkolwiek nagród, wernisażach czy imprezach, gdzie jest darmowy bufet; oraz pseudokulturalni – osoby, które uczestniczą w wydarzeniach kulturalnych, zachowują w pewnym stopniu zasady obycia oraz znają ofertę kulturalną, lecz brakuje im zachowań empatycznych;
2. Przylepieni – to typ osób przyzwyczajonych do określonych wrażeń, które mogą uzyskać tylko i wyłącznie dzięki jednemu rodzajowi instytucji kultury;
3. Poszukiwacze nowości i selekcjonerzy – osoby, które poszukują nowych doznań kulturowych i imprez, przeznaczając na to bardzo dużo środków finansowych;
4. Dzieci z autobusu – dzieci oraz młodzież szkolna wożona na imprezy kulturalne wbrew swojej woli;
5. Mieszczanie z wyrzutami sumienia – są to zwykle ludzie w średnim wieku, mający średnie wykształcenie, rodzinę, dzieci, pracę w porannych godzinach, którzy stykają się z kulturą w galeriach handlowych posiadających w swojej ofercie kina;
6. Emeryci „na etacie” – są to ludzie w starszym wieku, którzy regularnie przychodzą do instytucji kultury na wydarzenia, które często są organizowane tylko dla ich kategorii wiekowej;
7. Grona towarzyskie – samodzielnie tworzące się grupy ludzi, głównie młodych, którzy chcą spędzić czas towarzysko z dala od domu; towarzyskość zawsze jest ważniejsza niż doznania artystyczne;
8. Zabłąkani – są to głównie turyści, którzy przypadkiem trafili do danej instytucji kultury;
9. Kobiety – wykształcone kobiety w wieku 25–55 lat, które są adresatem większości działów marketingu instytucji kultury;
10. Przyjezdni studenci – studenci, którzy robią za „sztuczny tłum” w okresach akademickich; w wakacje instytucje kultury dzięki temu świecą pustkami;

11. Lokalni odbiorcy akademicki – osoby charakteryzujące się niechętnym stosunkiem do uczestnictwa w wydarzeniach kulturalnych; wolą być zapraszani niż brać w nich udział z własnej woli;
12. Ludzie bez zobowiązań – osoby, które nie zdążyli jeszcze założyć rodziny i mają czas, by wyjść wieczorem i nie siedzieć w domu, głównie w weekendy;
13. Getto obeznanych – są to pracownicy lokalnych instytucji kultury, którzy uczestniczą we wszystkich imprezach kulturalnych w mieście; uczestnicy z obowiązku (Fatyga, 2009).

Najważniejszy dla moich rozważań jest typ uczestnika kultury określany mianem „dzieci z autobusu”. Kategoria ta pozostawia wiele niejasności i może być odbierana jako badawczo kontrowersyjna. Prawdą jest, że grupy dzieci i młodzieży stanowią ogromną ilość uczestników dzisiejszych instytucji kultury. W jakim stopniu jest to jednak grupa zmuszona do aktywności kulturalnej w dany sposób?

Istnieją powody, dla których uczniowie wybierają się na wycieczki do miejsc, które nie interesują ich w konkretny sposób. Może to być ucieczka od zajęć szkolnych, za którymi dziecko nie przepada, spędzenie czasu poza szkołą w towarzystwie kolegów i koleżanek z klasy, ominięcie testów i sprawdzianów. Jakikolwiek jest to powód, możliwość, że młody człowiek skorzysta z wizyty i nauczy się czegoś istotnego lub ważnego, jest bardzo wysoka. Może się zdarzyć, że człowiek zmuszony do wzięcia udziału w wydarzeniu kulturalnym, zainteresuje się nim i będzie chciał uczestniczyć w podobnych. Prawdopodobne jest też, że dziecko wyrastające w kulturze – na przykład – teatralnej, będzie chciało brać udział w wyjazdach szkolnych do teatrów lub oglądać spektakle wystawiane w jego szkole. Może się nawet zdarzyć, że samo będzie starało się założyć szkolną grupę teatralną.

Rodzi się tutaj szereg pytań, na które warto poszukać odpowiedzi. Czy wszystkie dzieci zmuszane są przez nauczycieli do uczestnictwa w wydarzeniach kulturalnych okolicznych instytucji kultury? Czy młodzi ludzie uczestniczący w wycieczkach do Teatru Kameralnego nie mieli wpływu na decyzje wzięcia udziału w przedstawieniach teatralnych? W jakim stopniu brak edukacji kulturalnej wpływa na postawy jednostki dotyczące uczestniczenia w życiu kulturalnym? Czy bycie widzem wydarzenia kulturalnego jest naprawdę tak mało interesujące, by trzeba było przymuszać dzieci szkolne do odgrywania tej roli?

Motywow do uczestnictwa widza szkolnego w wydarzeniach kulturalnych należałoby szukać badając jednocześnie młodzież, jak i nauczycieli odpowiedzialnych za wybór oferty kulturalnej. Wyniki mogłyby udzielić interesujących odpowiedzi na pojawiające się wyżej pytania, do tego jednak potrzebne są dokładniejsze badania w tym aspekcie.

Bibliografia:

- Fręś J. A. (1990), *Edukacja teatralna w szkole średniej*, Katowice, CDN.
- Hausbrandt A. (1983), *Teatr w społeczeństwie*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Hausbrandt A. (1990), *Elementy wiedzy o teatrze*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Horbowski A. (2000), *Edukacja kulturalna jako system działań społeczno-wychowawczych*, Rzeszów, Fosze, cop.
- Jankowski D. (2006), *Pedagogika kultury. Studia i koncepcja*, Kraków, Impuls.
- Tysza A. (1971), *Uczestnictwo w kulturze*, Warszawa, PWN.
- Whuczak P. (2017), *Controlling w instytucjach kultury*, Warszawa, Wydawnictwo Poltext, cop.
- Żardecki W. (2012), *Teatr w refleksji i praktyce edukacyjnej. Ku pedagogice teatru*, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Żebrowski J. (1997), *Edukacja kulturalna w społeczeństwie obywatelskim*, Gdańsk, Wydawnictwo Gdańskie.

Źródła internetowe:

- Fatyga B. (2009), *Aktywność kulturalna*, w: *Raport o stanie i zróżnicowaniach kultury miejskiej w Polsce*, <[http://www.kongreskultury.pl/library/File/RaportKultMiej/kult.miej_raport\(1\).pdf](http://www.kongreskultury.pl/library/File/RaportKultMiej/kult.miej_raport(1).pdf)> [dostęp 21.01.2019].
- Centrum Wychowania Przez Sztukę Kuźnia Talentów (2015), *Idea wychowania przez sztukę*, <<http://wychowanieprzezsztuke.pl/about-idea.html>> [dostęp 21.01.2019].
- Teatr Kameralny (2016), *O teatrze*, <http://www.teatrkameralny.com.pl/?page_id=7> [dostęp 21.01.2019].

Abstrakt

Celem artykułu jest wstępna analiza zjawiska jednego z trzynastu zasugerowanych przez Tomasza Szlendaka typu aktywności i uczestnictwa w kulturze, jakim jest typ „dzieci z autobusu”. Zagadnienie połączone jest z tematyką edukacji teatralnej w szkołach i teatrach instytucjonalnych, elementami teatru, działaniami instytucji oświatowych i kultury w upowszechnianiu kultury oraz przygotowaniu widza szkolnego do aktywnego uczestnictwa w kulturze. Treść artykułu ma za zadanie zapoczątkować dyskusję na temat prawdziwości tezy dotyczącej obligowania dzieci i młodzieży do uczestnictwa w życiu kulturalnym przez szkoły.

Słowa kluczowe: edukacja teatralna, uczestnictwo w kulturze, widz szkolny.

School viewer in the theater – motives of participation and educational aspects. Introduction to the issue

Abstract

The aim of the article is to analyze the phenomenon of one of the thirteen suggested by Tomasz Szlendak type of activities and participation in culture, which is the type of “children from the bus”. The issue is connected with the subject of theater education in schools and institutional theaters, elements of theater, the activities of educational and cultural institutions in disseminating culture and preparing the school viewer to actively participate in culture. The content of the article is intended to initiate a discussion on the truth of the thesis regarding the obligation of children and youth to participate in cultural life by schools.

Keywords: theater education, participation in culture, the school audience.

Sylvia Jasińska

Doktorantka Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu

Recenzja książki

**Anna Jean Ayres, *Integracja sensoryczna a zaburzenia uczenia się*,
(przekład) Juliusz Okuniewski, Grupa Wydawnicza Harmonia
Universalis, Gdańsk 2018**

Wstęp

Uczenie się stanowi funkcję mózgu, a zaburzenia uczenia się są odzwierciedleniem nieprawidłowości w funkcjonowaniu układu nerwowego. Publikacja A. Jean Ayres prezentuje klasyczną teorię badaczki, zgodnie z którą dezorganizacja integracji sensorycznej stanowi przyczynę trudności w nauce dzieci i młodzieży. Terapia takich zaburzeń koncentruje się na rozwijaniu mózgu w taki sposób, aby był on w stanie nauczyć się samodzielnego radzenia sobie z zadaniami.

O publikacji...

Publikacja A. Jean Ayres zatytułowana *Integracja sensoryczna a zaburzenia uczenia się* prezentuje teorię neurologiczno-behawioralną. Teoria ta stanowi zbiór wskazówek do działania. Działanie utożsamiane jest przez autorkę z terapią integracji sensorycznej wspierającej dzieci i młodzież z zaburzeniami uczenia

się. Badaczka sugeruje, że integrację sensoryczną powinni realizować pedagodzy, psychologowie oraz inne osoby zajmujące się zawodowo ochroną zdrowia.

Autorka potwierdza omawianą w publikacji teorię danymi, które przedstawiła i zinterpretowała w taki sposób, że można za ich pomocą sformułować hipotezę dotyczące tego, co się dzieje na płaszczyźnie neurologiczno-behawioralnej. Jej celem był wybór takich danych uzyskanych w trakcie podstawowych badań mózgu, aby można było powiązać je z obserwacjami zachowania dzieci z zaburzeniami integracji sensorycznej. A. Jean Ayres sugeruje równocześnie, że waga wybranych przez nią danych nie zawsze jest oczywista i odbiorca pracy musi polegać na własnej umiejętności ich interpretacji. Co więcej autorka dodaje, iż ze względu na fakt, że nieustannie pojawiają się nowe wyniki badań i koncepcje neurologiczne, zaprezentowana przez nią teoria także zostanie kiedyś zrewidowana.

A. Jean Ayres przywołuje w swojej pracy liczne publikacje i wyniki badań innych autorów, m.in.: Margaret S. Rood (*Neurophysiologic reactions as a basis for physical therapy*), George H. Bishopa (*The relation between nerve fiber size and sensory modality: Phylogenetic implications of the afferent innervation of cortex*) czy Ronalda Melzacka (*Effects of early perceptual restriction on simple visual discrimination*).

Praca składa się z 17 rozdziałów, w których autorka zawarła: podstawowe założenia teorii integracji sensorycznej, zasady funkcjonowania mózgu, proces integracji, poziomy funkcjonowania ośrodkowego układu nerwowego, modalności sensoryczne, reakcje posturalne i funkcje pokrewne, parametry, zespoły i układy neuronalne, kliniczną ewaluację dysfunkcji integracji sensorycznej, zasady i metody interwencji, zaburzenia integracji posturalnej i dwustronnej, zagadnienia związane z apraxją rozwojową, percepcją kształtu i przestrzeni, obronnością dotykową i pokrewnymi reakcjami behawioralnymi, zespół nieuwagi stronnej i funkcjonowanie prawej półkuli mózgowej, zaburzenia słuchowo-językowe, preferencje jednej ręki i lateralizacja funkcji mózgowych, zasady terapii.

Podstawowe założenia Integracji Sensorycznej w odniesieniu do zaburzeń uczenia się

Według A. Jean Ayres uczenie się stanowi funkcję mózgu. Zakłada ona, że wszelkie zaburzenia uczenia się są odzwierciedleniem nieprawidłowości w funkcjonowaniu układu nerwowego. Model teoretyczny stworzony przez badaczkę wskazuje kierunek, w którym powinien podążać program terapii. Interwencja specjalistów musi łagodzić negatywny wpływ dysfunkcji neurologicznych, rozwijać umiejętności uczenia się. Teoria integracji sensorycznej została stworzona

dzięki badaniom nad mózgiem oraz zachowaniami człowieka. Wiedza i teoria z badań podstawowych nie są zaawansowane. Z tego powodu nie dają wyraźnych wskazówek dotyczących terapii i edukacji.

Podstawową teorii integracji sensorycznej jest założenie, że dezorganizacja integracji sensorycznej stanowi źródło niektórych zaburzeń uczenia się. Z tego powodu A. Jean Ayres zakłada, że usprawnienie integracji sensorycznej poprawi wyniki w nauce dzieci, które mają z nią trudności. Badaczka definiuje integrację sensoryczną jako zdolność do takiej organizacji informacji sensorycznych, aby istniała możliwość wykorzystania ich – kontrola nad docierającymi do człowieka bodźcami, co przyczyni się do uaktywnienia określonych mechanizmów mózgowych. Badacze zajmujący się integracją sensoryczną analizują zarówno rozwojowy, jak i funkcjonalny aspekt integracji sensorycznej oraz problemy, jakie z integracją sensoryczną obserwuje się u dzieci z zaburzeniami uczenia się. Wiele procesów integracji sensorycznej odpowiedzialnych jest m.in. za percepcję. A. Jean Ayres sugeruje, że istnieją przesłanki, aby sądzić, że zaburzenia percepcji stanowią czynnik dotyczący trudności z nauką na wczesnych etapach rozwoju. Autorka podkreśla, że istotne są tutaj również inne aspekty fizjologii mózgu, jak np. biochemia. Zakres tematyczny recenzowanej publikacji ich jednak nie obejmuje.

Terapia zaburzeń uczenia się w teorii integracji sensorycznej opiera się na rozwijaniu mózgu w taki sposób, aby mógł on samodzielnie radzić sobie z zadaniami. Według A. Jean Ayres, jeśli mózg wykształci umiejętność percepcji, zapamiętywania i planowania motorycznego, to zostaną one później wykorzystane w zdobywaniu sprawności w zadaniach natury akademickiej, jak i tych wypełnionych inną treścią. Podstawowym celem jest w tym przypadku modyfikacja dysfunkcji neurologicznej utrudniającej uczenie się. Badaczka podkreśla, że terapia integracji sensorycznej nie eliminuje niedoskonałości struktury neurologicznej i związanych z nimi zaburzeń uczenia się. Uważa natomiast, że łagodzi ona dolegliwości, które mają znaczenie dla procesu uczenia się. Przypuszcza, iż leczenie tych dolegliwości za pomocą terapii integracji sensorycznej skutecznie wpływa na pierwotną dysfunkcję neurologiczną. Omawiana strategia ma jednak wpływ tylko na niektóre (nie na wszystkie) typy dysfunkcji neurologicznych.

A. Jean Ayres zaznacza, że badania naukowe związane z zagadnieniami zaburzeń uczenia się dopiero zaczynają się pojawiać. Do niedawna rozumienie procesów percepcji opierało się na obserwacjach zachowań ludzi dorosłych i zwierząt. Badania poświęcone przyczynom zaburzeń uczenia się w odniesieniu do percepcyjno-motorycznego rozwoju dzieci zaczęły pojawiać się w ostatnim dziesięcioleciu. Pierwsze interwencje związane z rozwojem percepcyjnym opierały się na ćwiczeniach koordynujących oko z ręką i koncentrowały się na tych elementach

percepcyjno-motorycznych, w których pojawiały się deficyty. Reakcje dzieci na tego rodzaju interwencje pozwoliły badaczom wysunąć wniosek, że problemem są tutaj większe trudności integracji sensorycznej, która nie zawsze kształtuje się w odpowiedni sposób, co może mieć źródło we wcześniejszych etapach rozwojowych – aspekty te mają znaczenie dla dalszego dojrzewania dziecka.

Badaczka uważa, że obecnie dysponujemy znaczną liczbą badań naukowych związanych z zagadnieniami dotyczącymi rozwoju procesów integracji sensorycznej dzieci w aspekcie neurologicznym. Dzięki temu możliwe jest opracowanie metod wspomagania rozwoju percepcyjnego u dzieci z zaburzeniami uczenia się. Podstawy do zrozumienia niektórych aspektów integracji sensorycznej dają nam badania mózgu. Badania takie łączą się z obserwacjami oraz badaniami zachowania. Ich wyniki umożliwiają stworzenie podstaw teoretycznych, na bazie których opracowywane są procedury terapeutyczne. A. Jean Ayres uważa, że planowanie terapii wymaga ram teoretycznych, jednak nie można zapominać, iż założenia nie są tożsame z faktami. Założenia są nieustannie sprawdzane i mogą ulec zmianie.

A. Jean Ayres sądzi, że terapia oparta na integracji sensorycznej przynosi statystycznie poprawę wyników w nauce dzieci i młodzieży z zaburzeniami uczenia się oraz dysfunkcjami integracji sensorycznej. Podkreśla jednak, iż jedno badanie nie może być podstawą do stwierdzenia słuszności jakiejś teorii czy metody. Stanowi natomiast wskazówkę do tego, że kierunek rozwoju określonej dziedziny jest odpowiedni. Obecnie zaburzenia uczenia się wymagają bazowania w działaniach specjalistów na rozważaniach teoretycznych, a nie doświadczeniu.

Badaczka informuje czytelnika, że w wielu przypadkach teoria integracji sensorycznej nie przynosi realizacji zakładanych celów. Uważa jednak, iż praktyczny cel zostanie osiągnięty, jeżeli sformułowana przez nią teoria integracji sensorycznej przyczyni się do pojawienia się bardziej skutecznych i kompleksowych teorii lub procedur terapeutycznych dla dzieci z zaburzeniami uczenia się.

Podsumowanie

Publikacja *Integracja sensoryczna a zaburzenia uczenia się* jest pozycją stosunkowo trudną w odbiorze, zwłaszcza dla osób nie zajmujących się integracją sensoryczną bądź specjalistów rozpoczynających pracę w tej dziedzinie. Łatwiejszą w odbiorze jest poprzednia książka A. Jean Ayres pt.: *Dziecko a integracja sensoryczna*. Sama autorka podkreśla, że czytelnik musi polegać na własnej umiejętności interpretacji danych wybranych przez autorkę i najbardziej skorzystają z niej odbiorcy, którzy posiadają wiedzę na temat integracji sensorycznej. Wa-

lorem książki jest obszerna bibliografia zebrana przez badaczkę, co umożliwia pogłębienie wiedzy na poruszane w publikacji zagadnienia. Klasyczna teoria A. Jean Ayres powstała w latach 60. XX wieku, dlatego pewne jej aspekty są obecnie (w dobie bezinwazyjnych metod badania mózgu) inaczej pojmowane – fakt ten podkreśla sama badaczka stwierdzając, że założenia różnych teorii są nieustannie sprawdzane i ulegają modyfikacjom. Autorka pokazuje, że zagadnienia związane z integracją sensoryczną są trudne i ważne. Procedury terapeutyczne w niej stosowane nie są tylko rysowaniem linii, dopasowywaniem wzorów, przekraczaniem linii środka. Metody integracji sensorycznej to rozwijanie mózgu, aby był on w stanie samodzielnie nauczyć się rozwiązywać zadania.

Book review

**Anna Jean Ayres, Sensory Integration and Learning Disorders,
(translation) Juliusz Okuniewski, Harmonia Universalis Publishing Group,
Gdańsk 2018**