

# Dialogi

miesięcznik pedagogiczny

Nr 2(257)  
luty 2022  
Szczecin  
ISSN 2300-9691

## Dźwięki muzyki



fot. Monika Wilczyńska



## „Dialogi”

Miesięcznik Pedagogiczny

e-mail: [portal@palac.szczecin.pl](mailto:portal@palac.szczecin.pl)

### Wydawca:

Pałac Młodzieży –

Pomorskie Centrum Edukacji

### Redagują:

**Ewa Karasińska**

(redaktor naczelna)

**Iwona Sarnicka**

(redaktor techniczny)

### Kolegium redakcyjne:

**Paweł Bartnik**

**Katarzyna Fenczak**

**Róża Czerniawska-Karcz**

**Wiesław Seidler**

Zastrzegamy sobie prawo do skracania, opracowań, redagowania i adiustacji tekstów oraz zmiany ich tytułów. Za treść ogłoszeń odpowiedzialności nie ponosimy.

### Adres redakcji:

**Pałac Młodzieży –**

**Pomorskie Centrum Edukacji**

**al. Piastów 7**

**70-327 Szczecin**

**tel. 91 422 52 61 wew. 39**

**Strona internetowa:**

<https://pe.szczecin.pl/>

[chapter\\_201347.asp](https://pe.szczecin.pl/chapter_201347.asp)

## Spis treści

### Półkolonie 2022

Z Feriadą przez Kontynenty.....2

### Preambuła podstawy programowej

kształcenia ogólnego. Muzyka.....4

### Wiosenna muzyka.

Scenariusz lekcji .....17

### Konkluzje muzycznych projektów

warsztatowych w środowisku

osób niesłyszących .....20

### Szczęśliwa rodzina - powrót do dobrych

wartości .....26

### Kompetencje społeczne.....29

Działanie innowacyjne

Projekt Edukacyjno - Wychowawczy

"C.U.D. II"

Iga Kamela

### Relaks z książką.....31

Monika Wilczyńska

### Podróż bez ruszania się z miejsca

Trening kreatywności w Lesie

Deszczowym.....33

### Program Edukacji Wodnej

i Żeglarskiej.....37

### Puck 1920 - 2022 zaślubiny Polski

z Bałtykiem.....37

### Marzy o Mistrzostwie Świata

i Olimpiadzie .....42

### Fotoreportaż z Półkolonii 2022

Z Feriadą Przez Kontynenty .....44

# Preambuła

## podstawy programowej

## kształcenia ogólnego

### **Muzyka**

Zadaniem przedmiotu muzyka w szkołach ponadpodstawowych jest poszerzenie kompetencji uczniów w zakresie szeroko pojętych wiadomości i umiejętności muzycznych. Szczególnie istotne na tym etapie kształcenia są zagadnienia związane ze współczesną kulturą muzyczną w kształtowaniu i formowaniu świadomego jej uczestnika. Rolą przedmiotu jest też rozwijanie wrażliwości estetycznej i umiejętności formułowania samodzielnych sądów, opinii i ocen w oparciu o własne kryteria artystyczno-muzyczne. Przedmiot uzupełnia zarówno kształcenie humanistyczne, społeczne, medialne, jak i artystyczne. Treści kształcenia są skorelowane z zagadnieniami poruszonymi na wielu przedmiotach szkolnych. Wprowadzanie w obszar kultury muzycznej, jej teorii i praktyki, powinno odbywać się poprzez kontakt z dziełami muzycznymi, twórcami oraz instytucjami zajmującymi się jej upowszechnianiem i promowaniem. Muzyka jest także ważnym elementem całościowego wychowania (postawy, kompetencje społeczne), wprowadza również w zagadnienia wiążące się z ochroną dóbr kultury i własności intelektualnej, wdraża także do szacunku dla narodowego i ogólnoludzkiego dziedzictwa kulturowego.

# Podstawa programowa przedmiotu muzyka

III etap edukacyjny: 4-letnie liceum ogólnokształcące oraz 5-letnie technikum

## Zakres podstawowy

### Cele kształcenia – wymagania ogólne

I. Ekspresja muzyczna.

Doskonalenie umiejętności praktykowania w zespole muzycznym w celu rozwijania predylekcji i zamiłowań muzycznych młodzieży. Poznawanie różnych stylów i gatunków muzycznych poprzez działania praktyczne.

II. Muzyka w wymiarze multimedialnym oraz twórcze wykorzystywanie współczesnych narzędzi komunikacji dźwiękowej, wizualnej i audiowizualnej.

Kształtowanie umiejętności korzystania ze współczesnych narzędzi komunikacji dźwiękowej, wizualnej i audiowizualnej oraz technologii informacyjnej do realizacji własnych projektów muzycznych.

III. Wprowadzenie w obszar działań instytucji zajmujących się upowszechnianiem kultury muzycznej.

Rozbudzanie zainteresowania życiem kulturalnym (szczególnie muzycznym) szkoły, miejscowości i regionu, poczynając od aktywności własnej ucznia. Przybliżenie działalności artystyczno-muzycznej i kulturalnej środowiska, w którym uczeń funkcjonuje, dające możliwości współtworzenia i korzystania z jego dorobku.

### Treści nauczania – wymagania szczegółowe

I. Ekspresja muzyczna.

1. Uczeń wykorzystuje w praktyce wykonawczej wiedzę uzyskaną na poprzednich etapach edukacyjnych.
2. Aktywność muzyczna. Uczeń:
3. podejmuje różnorodną aktywność muzyczną w kontekście własnych doświadczeń;
4. doskonalą własny warsztat muzyczny i autoekspresję poprzez muzykowanie (śpiew, gra na instrumentach, taniec, tworzenie);
5. korzysta z doświadczeń muzyków, animatorów kultury i reprezentantów różnorodnych instytucji muzycznych;

6. tworzy wypowiedzi artystyczne w wybranych (bliskich mu) gatunkach i stylach muzycznych, realizując swój potencjał muzyczny w różnych projektach artystycznych.

### **Postawy. Uczeń:**

1. angażuje się w zadania zespołowe;
2. jest otwarty na różnorodne propozycje realizacyjne podczas działań projektowych;
3. wykazuje się dbałością, starannością i kulturą wykonawczą.

II. Muzyka w wymiarze multimedialnym oraz twórcze wykorzystywanie współczesnych narzędzi komunikacji dźwiękowej, wizualnej i audiowizualnej. Uczeń:

1. wymienia obszary, w których mają zastosowanie multimedia z użyciem muzyki (film, reklama, sztuka, rozrywka, edukacja, religia);
2. zna muzyczne programy, aplikacje, techniki i narzędzia multimedialne w kontekście ich praktycznego zastosowania;
3. definiuje pojęcia związane z rejestracją i edycją muzyki, jak np. ścieżka dźwiękowa (soundtrack), mastering, playback, półplayback, mikśowanie muzyki;
4. używa dostępnych programów muzycznych do tworzenia wypowiedzi muzycznych;
5. samodzielnie lub/i w grupie wykonuje przekaz audio lub audio-video na zadany lub wybrany temat z wykorzystaniem dostępnych narzędzi rejestrujących (np. komputer, tablet, kamera, dyktafon, telefon).
6. wyraża gotowość do komunikowania się i dialogu wewnątrz grupy oraz z odbiorcą (słuchaczem, widzem);
7. jest zaangażowany w pracę projektową;
8. wykazuje wrażliwość na ochronę własności intelektualnej i wizerunku.

III. Wprowadzenie w obszar działań instytucji zajmujących się upowszechnianiem kultury muzycznej. Uczeń:

1. wymienia, rozróżnia i określa zakres działania i funkcje instytucji kultury zajmujących się upowszechnianiem muzyki, w tym: filharmonie, opery, teatry muzyczne, domy kultury, studia radiowe, studia i sale koncertowe;
2. rozróżnia i definiuje pojęcia związane z obszarem działań instytucji upowszechniających kulturę i sztukę muzyczną, jak: recital, koncert, występ plenerowy, opera, operetka, musical;
3. formułuje samodzielne sądy na temat koncertów, recitali, przedstawień i innych wydarzeń artystycznych;

4. uczestniczy w występach artystycznych organizowanych przez lokalnych twórców i wykonawców przy okazji koncertów charytatywnych, okolicznościowych lub rocznicowych, a także w warsztatach muzycznych prowadzonych przez różnych twórców i animatorów;
5. organizuje samodzielnie lub zespołowo projekt muzyczny (np. prezentacja muzyczna, audycja muzyczna, uroczystość szkolna, koncert) poprzedzony odpowiednim przygotowaniem merytorycznym (wprowadzeniem do tematu), planowaniem, reklamą (plakat, ulotka, zaproszenie, anonsy na portalach społecznościowych), organizacją, które prowadzą do finalnej realizacji;
6. komunikuje się w grupie i potrafi nawiązywać kontakty z nowymi osobami;
7. charakteryzuje się ciekawością poznawczą i otwartością wobec różnorodności w kulturze muzycznej;
8. okazuje szacunek dla twórców i odbiorców;
9. jest zaangażowany i kreatywny w pracy projektowej i aktywnym muzykowaniu;
10. rozumie, na czym polega odpowiedzialność za ustalone zadania oraz dbałość o efekt końcowy.

### **Warunki i sposób realizacji**

Zajęcia z muzyki mają zarówno aspekt poznawczy, kształcący, jak i wychowawczy. Kultura i sztuka muzyczna dociera do emocjonalnej sfery osobowości adolescenta, dlatego wpływa znacząco na rozwój jego wiedzy, intelektu, wyobraźni i kreatywności. Ponieważ muzyka w szkołach ponadpodstawowych nauczana jest w wymiarze 1 godziny tygodniowo w cyklu kształcenia, istotna jest optymalizacja właściwego podejścia nauczycieli do realizacji treści tego przedmiotu. Rozumiana jest ona jako zrównoważone podejście do aktywności ucznia z podkreśleniem działań praktycznych na bazie projektów. Należy zwrócić uwagę na samodzielność w dochodzeniu do wiedzy i kształtowanie odpowiednich postaw u młodego człowieka poszukującego swojej tożsamości artystycznej.

Ideą założeń podstawy programowej muzyki w szkołach ponadpodstawowych jest wskazanie młodzieży wartości płynących z kontaktu z szeroko pojętą kulturą muzyczną oraz usamodzielnienie w zdobywaniu wiedzy o języku muzyki, twórcach i tworzywie muzycznym oraz instytucjach kultury. Wszystko to pozwala uczniowi na świadome uczestniczenie w życiu kulturalnym o zasięgu lokalnym i globalnym. Zarazem muzyka, ze względu na jej interdyscyplinarny charakter, przenika obszary większości rodzajów

sztuki, tworząc pomost ułatwiający jej zrozumienie i wykraczający poza jej formalne ramy.

Zajęcia muzyczne cechować powinna różnorodność stosowanych metod. Wśród sposobów wprowadzających nowy materiał i praktykujących jego przyswajanie zalecane są metody aktywizujące i projektowe ukierunkowane na zespołowe, grupowe i indywidualne działania uczniów.

Kontrolę i ocenę należy planować ściśle w związku z przygotowaniem i realizacją różnorodnych projektów edukacyjnych, w dialogu z zespołem uczniowskim, biorąc pod uwagę wkład pracy i zaangażowanie jego uczestników.

Nauczyciele muzyki mają obowiązek dostosowywania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb, możliwości i predylekcji uczniów. Dotyczy to również uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Młodych ludzi, którzy przejawiają szczególne zamiłowania muzyczne, należy wspierać w rozwoju, zachęcając do udziału w różnego rodzaju aktywnościach pozalekcyjnych i pozaszkolnych (np. zespołach muzycznych, występach solowych, happeningach, przeglądach, koncertach charytatywnych, konkursach, olimpiadach artystycznych). Nauczyciele powinni zwracać uwagę uczniów na ochronę własności intelektualnej i nie dopuszczać do tworzenia plagiatów.

Do prawidłowego prowadzenia zajęć z muzyki zalecana jest pracownia wyposażona w instrumenty muzyczne, rzutnik multimedialny i ekran lub tablicę multimedialną, sprzęt do odtwarzania, nagrywania i nagłaśniania dźwięku, komputer z oprogramowaniem muzycznym (np. edytory tekstu muzycznego, obróbki cyfrowej dźwięku, ministudio muzyczne) i z dostępem do internetu, bibliotekę muzyczną (nuty, śpiewniki, podręczniki), fonotekę i filmotekę, plansze dydaktyczne (papierowe lub multimedialne).

Szkoła powinna stwarzać warunki do obcowania z muzyką „na żywo” poprzez udział uczniów w koncertach i spektaklach muzycznych, organizowanych w szkole i poza nią oraz do publicznej prezentacji umiejętności muzycznych uczniów.

## **Ogólne założenia podstawy programowej**

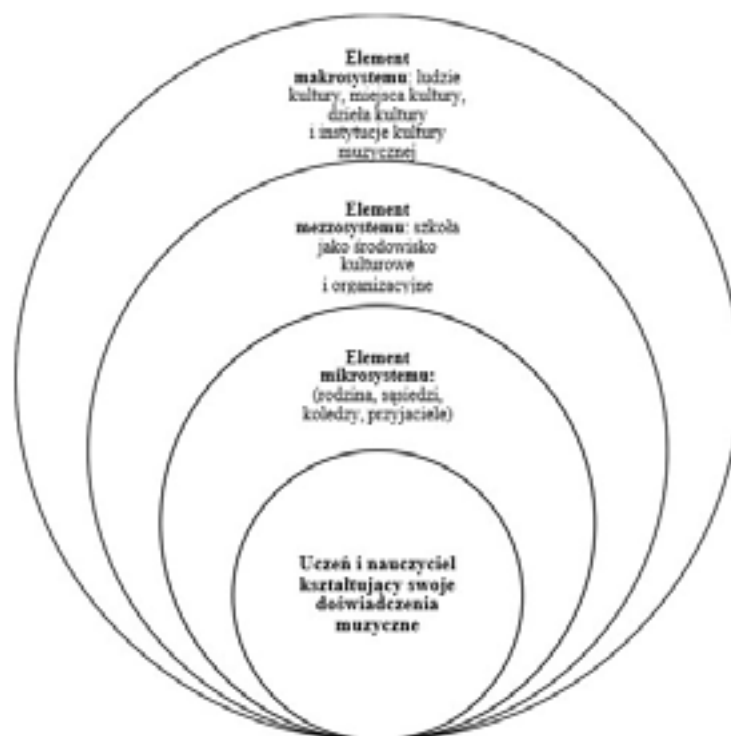
*Komentarz do podstawy programowej przedmiotu muzyka*  
*dr hab. Maciej Kołodziejski*

Muzyka jest jednym z przedmiotów możliwych do wyboru przez dyrektora liceum ogólnokształcącego i technikum do obowiązkowej realizacji w pierwszej klasie szkoły ponadpodstawowej w wymiarze 1 godziny tygo-

dniowo. Założenia tego przedmiotu nie sprowadzają się do omawiania zagadnień z teorii i historii muzyki, lecz zdecydowanie dotyczą zorientowania ucznia we współczesnej kulturze muzycznej w różnych jej wymiarach: ekspresyjnym (wykonawczym), twórczym (kreacja, tworzenie) i percepcyjnym (odbiorczym). Wspólną ich płaszczyzną są procesy doświadczenia i otaczających zjawisk kultury. Realizacja tego celu wymaga od nauczyciela i uczniów przyjęcia postawy eksploracyjnej i twórczej, ponieważ treści podstawy programowej stanowczo wykluczają styl transmisyjno-podawczy i werbalizm nauczyciela. Przyjmuje się raczej, że podstawą wielorakich czynności dydaktyczno-wychowawczych jest interakcyjno-komunikacyjne podejście nauczyciela do realizacji założeń i treści przedmiotu „muzyka”. Wiąże się to z aplikacją podejścia procesualnego i dialogicznego do metodyki i form pracy z uczniami, a rolę tych dwóch podmiotów postrzega się zarówno jako odbiorców i twórców kultury.

W świetle badań z zakresu psychologii poznawczej, procesy uczenia się (w tym uczenia się muzyki) można postrzegać nie tylko jako przekazywanie wiadomości i umiejętności, ale także jako procesy rozszerzania i przekształcania już istniejących schematów poznawczych, ponieważ uczniowie posiadają „jakąś” wiedzę (deklaratywną i proceduralną) pochodzącą nie tylko z klasy szkolnej, ale także – a być może co najważniejsze – spoza środowiska formalnej edukacji szkolnej (w ramach autoedukacji, autoekspresji, samodoskonalenia, rozwijania zainteresowań i pasji). Optymalna realizacja treści proponowanej podstawy programowej do muzyki w szkole ponadpodstawowej zakłada integralność procesów nauczania i uczenia się muzyki i – jak proponuje Bogusław Śliwerski – „wyzwolenie [...] przestrzeni dla efektywnego uczenia się w szkole oznacza konieczność zastanowienia się nad naturalnymi uwarunkowaniami tego procesu, który charakteryzuje to, iż podstawowy akcent w uczeniu się kładzie się na procesy badania, poszukiwania, doszukiwania się sensu rzeczy, zjawisk, relacji. Centralnym pojęciem kształcenia staje się wówczas ciekawość ucznia, jego zainteresowania”. Chodzi o to, aby spotkania z kulturą muzyczną stały się codziennością i normą w otoczeniu kulturowym szkoły, a jednocześnie zawsze przyjmowały dla ucznia charakter wyjątkowy i niepowtarzalny, pozostawiający pozytywny ślad emocjonalny w jego psychice. Niżej proponuje się schemat zanurzenia ucznia i nauczyciela w przestrzenie kultury.

## Rysunek 1. Nauczyciel i uczeń w otoczeniu kulturowym



Źródło: opracowania własne, częściowo na podstawie teorii U. Bronfenbrennera.

### Cele przedmiotu muzyka w szkole ponadpodstawowej

Cele kształcenia podzielono na trzy główne, wśród których nadal ekspresja muzyczna zajmuje znaczące miejsce, głównie ze względu na dynamiczność, diachroniczność (która zakłada wpływ czasu jako czynnika determinującego zmienność zjawisk muzycznych oraz postaw uczniów do muzyki w miarę postępujących zmian rozwojowych) i kontekstualność zjawisk w obrębie kultury muzycznej, rozumianej jako „wszystko, czego uczy się człowiek w trakcie życia społecznego i co jest przekazywane poprzez pokolenia” lub – jak twierdził

E.E. Gordon – wszystko, co nas otacza. Motywacja do uczenia się muzyki pozostaje nadal niezwykle istotna w procesie edukacyjnym, szczególnie gdy chodzi o utrzymanie zainteresowania uczniów zajmowanym obszarem poznawania (np. dziełem muzycznym, utworem, piosenką), w kontekście dotychczasowych doświadczeń szkolnych i pozaszkolnych. Na sekwencje procesów twórczego nauczania i uczenia się wpływają zarówno emocje pozytywne, jak i negatywne, pełniąc funkcje angażujące i pobudzające, poznawcze i sterujące procesem twórczym, szczególnie gdy chodzi o młodzież w okresie adolescencji<sup>8</sup>. Podejmując wyzwania artystyczne, uczeń doskonali własny warsztat muzyczny i przekracza granice wcześniejszych doświadczeń muzyczno-percepcyjnych, jednocześnie niejako głębiej

„zanurzając” się w kulturę muzyczną. Tworząc wypowiedzi artystyczne w wybranych, jednocześnie mu bliskich gatunkach muzycznych, zachowuje bezpieczeństwo emocjonalne i radość z tworzenia i interpretowania muzyki. Istotnym zadaniem nauczyciela jest dostrzeżenie ogólnych zmian rozwojowych uczniów (fizycznych i psychicznych) oraz stopniowego kształtowania się ich tożsamości osobistej i społecznej, a także przynależności do subkultur młodzieżowych oraz jednoczesne akcentowanie indywidualności i niepowtarzalności. Tożsamość społeczna w powyższym sensie będzie definiowana jako postrzeganie siebie jako wartościowego członka społeczności, dlatego tak ważne jest zachęcanie uczniów do tworzenia muzyki. Doskonalenie umiejętności praktykowania w zespole muzycznym w celu rozwijania predylekcji i zamiłowań muzycznych młodzieży, konstytuowane przez poznawanie różnych stylów i gatunków muzycznych w toku rozmaitych działań artystyczno-praktycznych (koncertów, montażu słowno-muzycznych, pokazów itp.) jest kontynuowane i nadal akcentowane ze względu na zaspokojenie potrzeb samorealizacji, autoekspresji i uznania.

Kolejnym celem kształcenia i wychowania muzycznego w zakresie wymagań ogólnych przedmiotu „muzyka” jest jego realizacja w wymiarze multimedialnym oraz twórcze wykorzystywanie współczesnych narzędzi komunikacji dźwiękowej, wizualnej i audiowizualnej. Celem szczegółowym będzie zatem kształtowanie umiejętności korzystania ze współczesnych narzędzi komunikacji dźwiękowej, wizualnej i audiowizualnej oraz technologii informacyjnej do realizacji własnych projektów edukacyjno-muzycznych. W tym celu uczeń powinien wykorzystać wiedzę dotyczącą obszarów stosowania multimediiów w sposób kreatywny (nowatorski). Znajomość programów muzycznych i np. aplikacji telefonicznych oraz technik i narzędzi multimedialnych będzie mógł zastosować praktycznie w tworzeniu wypowiedzi muzycznych o różnym charakterze. Znajomość współczesnych multimediiów w edukacji muzycznej podyktowana jest następującymi względami (czynnikami):

- współczesny świat jest niemożliwy do wyobrażenia bez istnienia (multi)mediów,
- człowiek codziennie doświadcza przekazów (multi)medialnych, chociażby przez oglądanie produktów ich działalności – przekazów masowych lub zindywidualizowanych,
- (multi)media wkraczają w sferę prywatną, kształtując człowieka na poziomie indywidualnym i społecznym,
- (multi)media pośredniczą w różnych aktywnościach, wspomagając człowieka w wypełnianiu zobowiązań, np. związanych z pełnionymi rolami (nauczyciel, uczeń, rodzic, dyrektor),

- (multi)media wspomagają młodzież w budowaniu własnej tożsamości, a niekiedy same są jej głównym motorem i kreatorem,
- ponowoczesny kontekst, w który wpisuje się proces mediatyzacji, uczynił z medialności wartość, a przez to element w budowaniu tożsamości współczesnego człowieka,
- (multi)media pomagają we wzajemnym komunikowaniu się,
- młodzież jest elementem (częścią) społeczeństwa wiedzy,
- dzięki (multi)mediom staliśmy się społeczeństwem informacyjnym, którego cechą jest powszechna globalizacja.

Ostatnim wymaganiem ogólnym jest wprowadzenie w obszar działań instytucji zajmujących się upowszechnianiem kultury muzycznej. Celem szczegółowym uczyniono rozbudzanie zainteresowania życiem kulturalnym (szczególnie muzycznym) szkoły i regionu, poczynając jednak od aktywności własnej ucznia i odwołując się do jego indywidualnych i społecznych doświadczeń artystycznych. Znajomość instytucji zajmujących się upowszechnianiem muzyki oraz rozróżnianie i definiowanie pojęć związanych z obszarem ich działania powinna być efektem rzeczywistego uczestniczenia w kulturalnym życiu swojego miasta (regionu). Uczestniczenie (aktywne i bierne) w lokalnych i regionalnych występach artystycznych z udziałem różnych twórców i wykonawców daje szansę bliższego poznania specyfiki pracy artystów muzyków i poznawania języka i fenomenów muzyki. Poza tym, daje to szansę na komunikowanie się (społeczne, artystyczne, codzienne, odświętne itp.) i realizację poznawczą, kształtującą i wychowawczą funkcji muzyki i edukacji muzycznej poprzez wchodzenie w rolę odbiorcy, twórcy i krytyka. Na skutek takich doświadczeń artystycznych uczniowie powinni eksterioryzować swoją wiedzę i doświadczenia na samodzielne lub zespołowe planowanie i organizowanie różnorodnych projektów artystyczno-muzycznych (od prezentacji muzycznych, przez audycje muzyczne do większych uroczystości szkolnych, a nawet koncertów np. chóru lub zespołu muzycznego). Przybliżanie działalności artystyczno-muzycznej i kulturalnej środowiska, w którym uczeń realnie funkcjonuje, daje możliwości współtworzenia i korzystania z jego dorobku. Jak pisze znamienne Andrzej Pluta, „niegdyś podstawą tożsamości była tradycja [...] autorytet, rozum. Dziś jest to raczej doświadczenie, które staje się źródłem samowiedzy i układem odniesienia wobec innych ludzi [...]” i kultury muzycznej. A więc idąc śladem doświadczenia, za Johnem Deweyem, przechodzimy od teorii (która jest często dla młodzieży nieprawdziwa, nie-realna i oderwana od rzeczywistości oraz oddziela sztukę i kulturę od życia codziennego) w stronę praktykowania, dzięki któremu „doświadczony materiał rozwija się, dążąc do spełnienia”.

Przechodząc od tradycyjnego nauczania – jako przekazywania wiedzy – do nauczania i uczenia się – jako transakcji, akcentujemy i proponujemy rozumienie edukacji jako dialogicznej, sytuując poznawanie „nowego” w autentycznym komforcie emocjonalnym. Doświadczenie zatem, w świetle filozofii Deweya, w odróżnieniu do tego rozumianego jako pierwotne i wtórne, odnosi się do działania, emocji, poznania i komunikacji, stanowiących oryginalną jedność. Wprowadzenie w obszary działalności instytucji kultury powinno być zatem rodzajem doświadczenia estetycznego, a więc na pewno występuje ono jako kategoria psychologiczna z emocjami kryształizującymi w tle.

Refleksyjność, ze względu na dynamiczny charakter kultury (w tym kultury muzycznej), będzie rozumiana jako zdolność nauczycieli do identyfikowania problemów i poszukiwania rozwiązań, które usprawniają i uatrakcyjniają procesy uczenia się muzyki a w efekcie tego, rozumienie i docenianie przez uczniów roli muzyki. Jak pisze znamienicie Edwin E. Gordon jeśli „dzieci uczą się myślenia jako naturalnej konsekwencji słyszenia języka i uczestniczenia w nim. Dlaczego więc w taki sam sposób nie zdobywają doświadczenia muzycznego?”. Takie szanse daje właśnie realizacja prezentowanej podstawy programowej, stanowiącej relatywnie nową jakość w edukacji ukierunkowanej na rozwój muzyczny człowieka. Efekt refleksji nad działaniem i w działaniu nauczyciela prowadzi do stworzenia bardziej sprzyjającego środowiska uczenia się uczniów oraz – co niezwykle ważne – podejmowania ryzyka dydaktyczno-wychowawczego prowadzącego do angażowania się w kreatywne działania badawcze (muzykowanie, prowadzenie wywiadów, pisanie esejów, analiza nagrań, obserwacje, mentoring).

Należy zaakcentować potrzebę budowania kultury pedagogicznej nauczycieli muzyki w szkole ponadpodstawowej, głównie ze względu na nowatorski sposób pojmowania procesów nauczania i uczenia się muzyki, dający swój wyraz w procesach społecznego uczenia się w opozycji do transmitowania encyklopedycznej wiedzy muzycznej (wiadomości, terminy i definicje). W powyższym sensie uczenie się i rozwój są kategoriami kluczowymi. Interpretując więc czynności i procesy uczenia się w perspektywie socjokulturowych teorii naukowych Lwa S. Wygotskiego, Jerome S. Brunera (i kontynuatorów ich myśli np.

A. Bandury, który uwypuklał interakcję umysłu ucznia ze środowiskiem), przyjmuję za Ewą Filipiak<sup>18</sup> następujące założenia pozwalające nakreślić kontekst rozumienia kategorii uczenia się muzyki:

- uczenie się muzyki jest aktywnością rozwojową ucznia i nauczyciela,
- uczenie się muzyki jest zmianą w relacjach umysł–świat i umysł–kultura,

- uczenie się jest procesem społecznym, a więc zanurzonym w relacje interpersonalne w obrębie środowiska społecznego (klasy, szkoły, małej ojczyzny),
- uczenie się jest mediowaniem znaczeń (a w konsekwencji przyjęciem specyficznych strategii nauczania – uczenia polegającym na dialogiczno-koncyliacyjnym charakterze procesów budowania wiedzy i ewentualnym zażegnaniu lub łagodzeniu konfliktów między uczestnikami tych procesów w dochodzeniu do prawdy),
- proces uczenia ma swoją intymną naturę (ponieważ zaangażowany uczestnik procesu uczenia się doświadcza poczucia sprawstwa, refleksji, współpracy, uczestniczy w kulturze uczenia się w klasie szkolnej i poza nią (w obrębie np. realizacji projektów edukacyjnych, obserwatora zdarzeń artystycznych, przeprowadzającego wywiad itp.),
- uczenie się jest procesem opanowywania narzędzi kulturowych, wśród których specyficzną rolę (w rozwoju i uczeniu się) pełni język i umiejętność korzystania z niego w postaci komunikowania się i dochodzenia do konsensusu w obrębie założonych i realizowanych celów uczenia się.

Proponowane metody realizacji celów edukacyjnych w obrębie przedmiotu „muzyka”

Wobec wielości metod dydaktycznych występujących w literaturze proponuję jasno zaakcentować związek procesów nauczania z uczeniem się. Wśród metod szczególnie przydatnych w procesie lekcyjnym w szkole ponadpodstawowej następujące:

- dyskusja<sup>19</sup> – ponieważ jej uczestnik aktywnie uczestniczy w rozwiązywaniu problemów i zagadnień wyłonionych w jej toku, a jednocześnie korzysta ze wspólnych dociekań, rozważań i wniosków,
- metody problemowe (aktywizujące) – polegające na stwarzaniu sytuacji problemowych,
- metody sytuacyjne, które polegają na analizowaniu określonych informacji oraz podejmowaniu decyzji w sytuacjach zaczerpniętych z działalności instytucji oraz zespołów ludzkich,
- metoda przypadków,
- metoda inscenizacji (naśladowanie rzeczywistości),
- metody praktyczne (w tym ćwiczenie),
- metody aktywizujące, które uczą pracy w zespole, poprawiają komunikację z innymi, rozwijają poczucie wspólnoty, uczą uwzględniania sądów, opinii i zdania innych osób,
- obserwacja, słuchanie, dyskusje, prelekcje, prezentacje, korzy-

stanie z książek i podręczników, sporządzenie notatek, wykonywanie różnych ćwiczeń itp.

Wyjątkową metodą jest projekt edukacyjny lub metoda projektów, w której uczenie się i nauczanie opiera się na empirycznej, praktycznej i ukierunkowanej filozofii J. Deweya i realizowane jest w relacjach między uczniami a nauczycielami, gdzie struktura tego związku i samej szkoły zorientowane są na społeczne uczenie się. W metodzie tej akcenty filozofii edukacji przesunęły się na aktywne korzystanie z wiedzy w taki sposób, aby ją eksplorować, badać, interpretować i tworzyć. Tym samym u jej podstawy nastąpiła emancypacja uczniów ukierunkowana na aktywne uczestnictwo i zaangażowanie w procesy tworzenia wiedzy i doświadczania wielorakich sposobów i form uczenia się. Istotą tej metody jest próba wyjaśnienia sposobów w jaki uczniowie uczą się podczas pracy na projektami<sup>21</sup>. Założenia metody projektów osiągnie się poprzez realizację następujących postulatów:

- narzucenie ram eksperymentalistycznych w edukacji muzycznej uczniów,
- łączenie celu z aktywnością,
- testowanie przewidywanych konsekwencji zamierzonego działania w praktyce,
- podejmowanie zorganizowanego działania przybierającego formę pracy, stymulującą aktywność nastawioną na cel,
- dokonywanie demokratycznych wyborów w zakresie tematu, zadań i planowania pracy,
- identyfikowanie i rozwiązywanie problemów, jako cel teoretyczny metody projektów,
- praca indywidualna i w grupach,
- proces uczenia się zorientowany na zadanie, ponieważ warunkiem pomyślnego przebiegu jest rozwiązanie problemu i przetestowanie tego rozwiązania w praktycznym działaniu,
- zaplanowane zadanie należy zweryfikować w praktyce i ocenić na podstawie wywołanych przez nie skutków.

W powyższym sensie należy ponownie wrócić do ontycznych i etycznych podstaw dialogu oraz myślenia i działania dialogicznego, ponieważ zdaniem Bogusława Milerskiego „o jego istocie nie tyle rozstrzyga porozumienie, osiągnięcie konsensu, ile spotkanie, także w odmienności sytuacji egzystencjalnej osób dialogujących”. Tym właśnie jest nowa podstawa programowa do muzyki w szkole ponadpodstawowej, spotkaniem człowieka z człowiekiem wspólnie egzystujących w kulturze muzycznej we

wspomnianych wcześniej wymiarach: ekspresyjnym (wykonawczym), twórczym (kreacja, tworzenie) i percepcyjnym (odbiorczym).

W kontekście powyższych uwag realizacyjnych oraz proponowanych metod pracy dydaktyczno-wychowawczej nie należy zapominać o odpowiednim wyposażeniu pracowni muzycznej, która w celu pełnej realizacji założeń podstawy programowej, powinna zawierać:

- instrumenty muzyczne (zestaw jazzowy perkusyjny, syntezator lub/i cyfrowe pianino lub/i keyboard, instrumenty strunowe, gitary – akustyczna, basowa, elektryczna, ukulele) oraz odpowiedni do warunków szkoły sprzęt nagłaśniający z mikrofonami,
- tablicę z pięciolinia, rzutnik multimedialny i ekran lub tablicę multimedialną,
- sprzęt do odtwarzania, nagrywania dźwięku, komputer z oprogramowaniem muzycznym (np. edytory tekstu muzycznego, obróbki cyfrowej dźwięku, ministudio muzyczne itp.) i z dostępem do Internetu,
- bibliotekę muzyczną (nuty, śpiewniki, podręczniki), fonotekę i filmotekę.

Opracowano na podstawie publikacji Ministerstwa Edukacji Narodowej "Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Muzyka"

# Wiosenna muzyka

BOŻENA PAŹDZIO | MAGDALENA KLABACHA-LICA  
WIOLETTA MAJEWSKA | RENATA PAŹDZIO

## SCENARIUSZ LEKCJI

### Program nauczania wychowania przedszkolnego

opracowany w ramach projektu

„Tworzenie programów nauczania oraz scenariuszy lekcji i zajęć wchodzących w skład zestawów narzędzi edukacyjnych wspierających proces kształcenia ogólnego w zakresie kompetencji kluczowych uczniów niezbędnych do poruszania się na rynku pracy” dofinansowanego ze środków Funduszy Europejskich w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój, 2.10 Wysoka jakość systemu oświaty. Warszawa 2019

Redakcja merytoryczna – Agnieszka Karczewska-Gzik

Recenzja merytoryczna – dr Anna Kienig

Maria Ferenc

Agnieszka Ratajczak-Mucharska

Urszula Borowska

Redakcja językowa i korekta – Editio

Projekt graficzny i projekt okładki – Editio

Skład i redakcja techniczna – Editio

Warszawa 2019

Ośrodek Rozwoju Edukacji

Aleje Ujazdowskie 28

00-478 Warszawa

[www.ore.edu.pl](http://www.ore.edu.pl)

Publikacja jest rozpowszechniana na zasadach wolnej licencji Creative Commons – Użycie niekomercyjne 4.0 Polska (CC-BY-NC).

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pl>

**Temat zajęć:** Wiosenna muzyka

**Temat kompleksowy:** Wiosenne inspiracje

**Adresaci zajęć:** 3-latki, w tym dzieci ze SPE – dzieci słabostyszące

**Etap edukacyjny:** wychowanie przedszkolne

**Miejsce i czas realizacji zajęć:** przedszkole, 15 minut (z możliwością wydłużenia)

**Cel ogólny:** wspieranie aktywności dziecka podnoszącej wrażliwość na sztukę.

**Cele operacyjne:** Wiadomości: dziecko wie, że muzyka wywołuje różne uczucia; wie, że może obejrzeć koncert za pomocą technologii cyfrowych;

zna swoje emocje i uczucia wywołane słuchaniem muzyki; zna sposoby wyrażania emocji poprzez taniec, ruch. Umiejętności: dziecko tańczy swobodnie; improwizuje ruchem melodię; słucha utworów klasycznych; korzysta z technologii cyfrowych; czerpie radość ze słuchania muzyki, tańczenia; uczestniczy w zbiorowym tańcu.

### **Postawy**

dziecko jest kreatywne, twórcze, wrażliwe na muzykę, ciekawe znaczenia technologii cyfrowych.

### **Środki dydaktyczne**

fragment utworu Wiosna A. Vivaldiego <http://www.muzykotekaszkolna.pl/multimedia/utwory/antonio-vivaldi-cztery-pory-roku-koncert-e-dur-wiosna-op-8-rv-269/>, słuchowisko Latają motylki, wstążki, farby, kartki, skrzypce.

### **Zastosowanie narzędzi ICT**

laptop z rzutnikiem i tablicą/tablica interaktywna.

### **Formy pracy**

zespołowa, indywidualna

### **Metody/techniki pracy**

aktywizująca, cyfrowa, eksponująca (film – teledysk), praktyczna (pokaz)/techniki: ekspresja artystyczna, gazetka przedszkolna.

## **Opis przebiegu zajęć**

### **Część wstępna**

1. Zabawa na powitanie „Słoneczko”. Dzieci stoją w kole, ściskają sobie kolejno dłoń i wymieniają się uśmiechem.
2. Zabawa ruchowa „Motylki”. Dzieci naśladują ruchem tekst słuchowiska Latają motylki. Dziecko słabosłyszące przebywa blisko źródła dźwięku.

### **Część główna**

1. Nauka: oglądanie fragmentu koncertu smyczkowego A. Vivaldiego Wiosna. Dzieci poznają nazwę i wygląd instrumentu (skrzypce). Dziecko słabosłyszące zajmuje miejsce w pierwszym rzędzie.
2. Zabawa ruchowa Wiosna A. Vivaldiego. Dzieci, trzymając w ręce kolorowe wstążki, tańczą, naśladując nauczyciela, do utworu Wiosna. Dziecko słabosłyszące przebywa blisko źródła dźwięku.

### **Część końcowa**

1. Praca plastyczna „Wiosna”. Dzieci, słuchając poznanego utworu, malują palcami za pomocą farb liście na drzewach. Dziecko słabosłyszące

przebywa blisko źródła dźwięku oraz zajmuje miejsce takie, aby mogło obserwować twarz nauczyciela i pozostałe dzieci.

2. Wystawka prac. Dzieci samodzielnie zawieszają prace na tablicy.

### **Podsumowanie zajęć**

Dzieci odpowiadają na pytania: „O jakiej porze roku dzisiaj rozmawialiśmy?”, „Ile mamy pór roku? Spróbuj je wymienić”.

### **Komentarz metodyczny**

Nauczyciel na bieżąco przekazuje dziecku informację zwrotną poprzez wskazanie, co dziecko robi dobrze, co i jak wymaga poprawy. Koncert A. Vivaldiego Wiosna na tablicy/ekranie. Każde dziecko powinno dotknąć, obejrzeć skrzypce. Nauczyciel wcześniej przygotowuje obrazek z drzewem (kontur drzewa, pomalowany pień).

Tablica/miejsce wystawowe umieszczona/e na wysokości dziecka. W przypadku stymulacji, rozwijania, usprawniania funkcji psychomotorycznych nauczyciel włącza do zajęć cele terapeutyczne. Etapy zajęć powiązane są z kształtowaniem kompetencji kluczowych: kompetencji cyfrowych, kompetencji osobistych, społecznych i w zakresie umiejętności uczenia się, w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.

Ogólne wskazania do pracy z dzieckiem słabostyszącym (szczegółowe wskazania co do dostosowania metod/technik/form/warunków/organizacji pracy do indywidualnych możliwości dziecka zawarte są w IPET) – w razie potrzeby nauczyciel mówi do dziecka wyraźnie, używając normalnego głosu i intonacji, unika gwałtownych ruchów głową czy nadmiernej gestykulacji.

# Konkluzje muzycznych projektów warsztatowych w środowisku osób niesłyszących

Piotr Klimek

Pogłębione badania nad percepcją zjawisk muzycznych przez osoby z upośledzeniem słuchu prowadzone są od lat siedemdziesiątych XX wieku. Rzecz jasna, działo się to z dala od polskiej rzeczywistości późnego socjalizmu, gdzie całkowicie nierozpoznane kwestie wykluczenia z uczestnictwa w kulturze stały w długiej kolejce za znacznie ogólniejszymi problemami wykluczenia niesłyszących z życia społecznego w ogóle: częstymi przypadkami izolacji i odcięcia głuchych dzieci od edukacji, brakiem dostępu do aparatów słuchowych czy wczesnej rehabilitacji.

Konsekwencje tych zaszłości w rodzimym środowisku niesłyszących odczuwalne są do dzisiaj, a trwający dziesięciolecia obustronny brak zainteresowania procesami integracyjnymi sprawił, że takie osoby coraz bardziej zamykały się we własnej enklawie. Niechętnie przystawały na wymianę doświadczeń, unikały sfer życia zwyczajowo uznanych za niedostępne dla nich, a często wręcz intencjonalnie odwracały się od przestrzeni tradycyjnie przynależnych słyszącym. Wypracowały za to własne sposoby korzystania ze świata dźwięków – tańcząc w klubach i dyskotekach, korzystając z piłek i balonów jako wzmacniaczy drgań, czy wreszcie akceptując postęp technologiczny w dziedzinie aparatów słuchowych. Te – siłą rzeczy powierzchowne i amatorskie – strategie partycypacji w dość oczywisty sposób wykluczały możliwość jakiegokolwiek relacji z muzyką jako dziedziną sztuki.

Rozpoczynając przed 16 laty współpracę kompozytorską z pantomimicznym Teatrem-3 – grupą utalentowanych osób o różnorodnym spektrum upośledzenia słuchu, zreszoną przy Oddziale Zachodniopomorskim Polskiego Związku Głuchych – nie zakładałem poszerzonego procesu badawczego ani nawet prób przełamania granicy światów. Moją rolą w projekcie było stworzenie warstwy dźwiękowej widowiska, służącej z jednej strony wypełnieniu naturalnej ciszy spektaklu, z drugiej zaś – synchronizacji i porządkowaniu działań niesłyszących aktorów. O ile ta druga funkcja, z uwagi na swój praktyczny charakter, nie budziła żadnych wątpliwości ani pytań ze strony uczestników, o tyle wyjaśnienia wymagał sens oprawy muzycznej dla działań scenicznych, które z perspektywy osoby niesłyszącej były kompletne i nie wymagały dźwiękowe-

go dopowiedzenia. To zderzenie poznawcze wymagało udzielenia odpowiedzi na pytania dotyczące zarówno percepcji (lub nawet samego istnienia) zjawisk muzycznych w świecie ciszy, jak i znaczenia muzyki i jej definicji dla osób słyszających. Najbardziej fundamentalne pytania: „Czym jest muzyka?” i „Co to znaczy ją zrozumieć?” – straciły swoją banalność wobec tożsamości zadającej je osoby.

Co to znaczy „zrozumieć muzykę”? Za tym pytaniem kryje się bardzo wiele skomplikowanych kwestii, prowadzących często do niezwykłych wniosków. Weźmy choćby sztamkowy (ale wyjątkowo adekwatny) przykład 4'33" Johna Cage'a. Dla wielu niewtajemniczonych to tylko ponury żart ze zgromadzonej na koncercie widowni. Dla innych – koronny dowód na absurdalność i zdziwienie obyczajów współczesnej sztuki. Tymczasem sam kompozytor wyjaśniał, że taka sytuacja – oczekiwanie na pierwszy dźwięk, pierwsze uderzenie palca w klawiaturę instrumentu, pierwszy ruch dłoni – wprowadza odbiorcę w stan wielkiego wyczulenia na wszystko, co zaraz się wydarzy. Zaczynamy dostrzegać inne elementy, które do tej pory umykały naszej percepcji. To przekierowanie uwagi – wsłuchanie się w zjawiska zwykle przez nas ignorowane, zauważenie ciszy i bezruchu, które nigdy do końca nie są ciszą i bezruchem – jest głównym tematem tego utworu. Na kilka cennych chwil każdy z nas – przez wyczekiwanie na pierwszy dźwięk fortepianu – zamienia się w uważnego obserwatora. W momencie, w którym dotrze do nas przestanie tej kompozycji, realizuje się jej wykonanie. A zatem zrozumienie utworu wcale nie musi oznaczać jego usłyszenia.

Takich przykładów muzyka europejska XX wieku przynosi całe mnóstwo. Kompozycje, które trzeba „przeczytać” (w nutach albo w grafice); utwory, które trzeba „rozwiązać” (jak sudoku); takie, które trzeba zinterpretować przez obserwację działań sceniczno-ruchowych. Albo złożone wyłącznie z werbalnej instrukcji, po której przeczytaniu następuje zrozumienie (czyli wykonanie – bezpośrednio w naszym umyśle). Wszystkie – w jakiś sposób – są muzyką, choć w większości wypadków ich brzmienie jest bez znaczenia lub z założenia estetyczne. Utwory z bardziej zamierzonych czasów niosą w sobie zazwyczaj walor klasycznego piękna, które może być największą pułapką. Każdy utwór, którego „miło się słucha”, powoduje podświadomy brak motywacji do zbadania, jaka jest głęboka intencja kompozytora. Oł, zwykły umilacz czasu. To prawda: bardzo wiele utworów pisanych było (i nadal jest) tylko dla zmysłowej przyjemności. Ale prawdziwe zrozumienie fug Bacha przychodzi dopiero w całkowitej ciszy, po pochyleniu się nad nutami oraz ukrytymi w nich zależnościami matematycznymi. Niedociekanie, dlaczego tworzy się dany utwór (czy nawet cały gatunek muzyczny), to zmarnowanie ogromnego potencjału i obojętne przejście obok wielkiej tajemnicy. Niejednokrotnie bywa również tak, że odkrycie klucza do muzyki – jej idei lub zasady – pomaga dostrzec ją w najmniej spodziewanych miejscach: w rytmie architektury wieżowców i kościołów, zaklętą w tekst poetycki lub dramatyczny, ukrytą w scenicznej choreografii lub wyłaniającą się z pulsu światła.

Decydując się na projekt warsztatów muzycznych dla osób niesłyszących, musiałem podjąć decyzję o świadomym sięgnięciu do pokładów sztuki, które docierają do nas z pominięciem słuchu – przez ciało, wzrok, a przede wszystkim zdolność rozumienia. Należało także odszukać i wyodrębnić te gatunki i aspekty muzyki, które poddadzą się oderwaniu od prostego słuchania. Następnie ułożyć je w takiej kolejności, aby mogły krok za krokiem wprowadzać w świat opisywany dźwiękiem. Stąd nazwa i zawarta w niej podstawowa idea projektu wstępnego „Zrozum muzykę”, przez który pragnęliśmy przede wszystkim wytłumaczyć ją naszym podopiecznym metodami analogicznymi do sposobów tłumaczenia na przykład sztuki współczesnej albo performansu osobom nigdy wcześniej niemającym z nimi kontaktu. Takie zrozumienie nie musi koniecznie nieść za sobą akceptacji czy afirmacji. Powoduje ono jednak, że akceptacja lub jej brak opierają się na świadomej decyzji odbiorcy, a nie są jedynie efektem wykluczenia z partycypacji (w wypadku współczesnych sztuk wizualnych lub muzyki wykluczenie edukacyjne dotyka większość pełnosprawnej populacji w tym samym stopniu, co wykluczenie zmysłowe osób niesłyszących).

Praktyka pantomimy osób niesłyszących wykazała, że koncepcja rytmu – pomimo braku adekwatnego słownictwa i profesjonalnie skonstruowanej teorii – jest im nie tylko znana, lecz także bliska i potrzebna.

Jednoczesność występowania zjawisk scenicznych oraz ich organizacja w czasie stanowi istotny element szczególnie sztuki mimu. To punkt wyjścia dla rozmowy o rytmie w geście – kolejności migów w wypowiedzi, ich uporządkowaniu (wbrew logice języków mówionych, za to w ostinatowym porządku, zapętleniu kilku gestów). Okazało się też, że można z osobami niesłyszącymi rozmawiać o rytmie w architekturze lub malarstwie – wyklaskując poziome struktury wieżowców lub dowolną konstrukcję uporządkowaną według stałej siatki. Z drugiej strony niemal wszyscy niesłyszący potrafią czerpać radość z tańca – szczególnie przy współczesnej muzyce klubowej, w której schemat four on the floor prawie zawsze podkreśla każdą miarę taktu, generując w paśmie odczuwalnym fizycznie (przez ciało, a nie przez uszy) stały puls – siatkę. Mając tak sformułowaną definicję pulsu, stosunkowo łatwo jest wytłumaczyć niesłyszącym ideę wartości rytmicznych – zaczynając od ćwierćnuty jako jednostki podstawowej siatki, narzędzia do wykonywania pozostałych, krótszych wartości. Pojęcie wartości rytmicznych w ich różnorodności i wzajemnych proporcjach umożliwia wprowadzenie pojęcia rytmu. Stąd już bardzo blisko do zrozumienia metrum, tempa oraz terminów związanych z okresową budową dzieła muzycznego: motywem, frazą, zdaniem i okresem muzycznym. Ten zasób całkowicie wystarczy, by rozpocząć świadomą praktykę muzyczną przy wykorzystaniu instrumentarium perkusyjnego.

Zaczęliśmy od połączenia teorii rytmu z praktyką ulicznej odmiany brazylijskiej samby (samba batucada), w której potężne brzmienie wielkich bębnów jest odbierane przez ciała wykonawców – wynika to w równej mierze z fizyczności samego procesu gry, jak i z potężnego ciśnienia dźwięku wytwarzanego przez instrumentarium bloco. Grupa uczestników (zazwyczaj od 8 do 15 osób)

była mocno zróżnicowana pod względem wieku (12–65 lat), wykształcenia (od podstawowego, przez zawodowe, po studentów), stopnia upośledzenia i rodzaju terapii słuchu. Wnioski wyływające z przeprowadzonych działań były zatem stosunkowo uniwersalne. Wbrew początkowym obawom blok zajęć teoretycznych, zamiast odstraszać, stał się niezwykle skuteczną platformą do zbudowania zaufania i ułożenia słownika, umożliwiającego na dalszym etapie praktyczne spotkanie z muzyką (w polskim języku migowym nie istnieje większość terminologii muzycznej, a część słów ma wśród niesłyszących inne znaczenie). Bardzo szybko dało się również zauważyć całkowitą niezależność indywidualnego poczucia rytmu (naturalnej precyzji rytmicznej) od stopnia upośledzenia słuchu, zaobserwowaną przez naukowców już w latach osiemdziesiątych. Aktywnemu muzykowaniu (grupa uczestniczyła w publicznych wykonaniach samby batucady już po pierwszym sezonie nauki) towarzyszyło poznawanie reguł rządzących wykonywaną muzyką. Na tym etapie oczywistym ułatwieniem były oparcie się wyłącznie na rytmie oraz precyzji wykonywanych struktur, a także jasność podstawowego sensu, jakim są osobista ekspresja oraz uliczny charakter muzykowania.

Naturalną kontynuacją podjętych działań stała się praktyka indonezyjskiego gamelanu, oswajająca uczestników z koncepcją linii melodycznej i frazy, przy utrzymaniu tego samego zespołowego trybu wykonawstwa, a następnie powiązaniu posiadanych kompetencji muzycznych z materią słowa (w wymiarze zarówno wokalnym, jak i migowym, jako że te dwie formy poddają się podobnej rytmizacji i organizacji w czasie). Hip-hop, jako gatunek muzyczny oparty na naturalnym połączeniu rytmu i słowa (o nieokreślonej wysokości), wydawał się wręcz stworzony do zbudowania pomostu między niesłyszącymi i słyszącymi artystami. We współpracy z lokalnym środowiskiem profesjonalnych raperów powstał repertuar piosenek skierowanych w równym stopniu do obu widowni. Na tym etapie szczególnie istotny był przepływ informacji pomiędzy instruktorami, kompozytorami i niesłyszącymi raperami. To właśnie tutaj – na styku języka i gestu – ujawniło się najwięcej niuansowych różnic między gestem migiem a składnią i wymogami piosenki jako formy uwikłanej w rytm i rym. Pojawiły się również próby dosłownego przekładu języka migowego na język mówiony (rapowany), co przyniosło nowe, zaskakujące efekty artystyczne i niespodzianie stało się interesującym zabiegiem. W ramach eksperymentu przygotowano i wykonano koncert z udziałem słyszących i niesłyszących wokalistów i instrumentalistów, występujących na równych prawach i pod wspólnym hasłem „Migiem na majka”.

Powodzenie tego przedsięwzięcia miało znaczenie integracyjne i psychologiczne (wzmocnienie poczucia własnej wartości niesłyszących i czytelny sygnał o dostępności dla nich kompetencji muzycznych), a przy okazji pozwoliło na sprawdzenie i oswojenie technologii służącej precyzyjnemu wykonawstwu na scenie. Mowa o pulsujących podestach scenicznych opartych na rezonatorach (wzбудniki) oraz o (dopiero wchodzących na rynek) synchronizowanych przez Bluetooth wibrujących metronomach naręcznych. Dzięki tym

doświadczeniom na kolejnym etapie udało się opracować urządzenia do komfortowej percepcji dowolnej literatury muzycznej: fotel foniczny (oparty na technologii rezonatorów, umożliwia odbieranie niuansów drgań za pośrednictwem pleców i dłoni) oraz podłogę foniczną (pozwalającą odbierać dźwięki przez stopy lub w pozycji leżącej). Wykorzystanie urządzeń ułatwiło przeprowadzenie uproszczonego kursu historii i literatury muzycznej, połączonego z odstuchem.

Pierwotnie zakładaliśmy, że fotel będzie działał zawsze w sprzężeniu z projekтором wideo, a osoba odbierająca wibracje będzie jednocześnie obserwować na ekranie wykonawców (ekspresję ciała, gestykulację dyrygenta czy artystyczne wizualizacje), celem lepszego zrozumienia intencji zawartych w dziele. Każdorazowo odstuch poprzedzony był odpowiednim wprowadzeniem w historię utworu. Szybko okazało się, że wrażenia dostarczane przez samo siedzisko w zupełności wystarczą do odbioru muzyki i większość uczestników eksperymentu woli korzystać z urządzenia z zamkniętymi oczami.

Po niedługim okresie prób odbiorcy potrafili określić swoje preferencje dotyczące gatunków muzycznych najchętniej słuchanych za pośrednictwem fotela. Ich różnorodność była porównywalna z tą obserwowaną wśród osób słyszących, a spodziewany wybór gatunków o wyrazistej strukturze rytmicznej (dance, techno, metal) nie nastąpił nawet wśród grupy wiekowej 25–35 lat. Przedkładanie muzyki Vivaldiego nad Wagnera, poprawna interpretacja emocji w utworach Chopina, Eminema czy Beethovena, potrzeba powrotu do wcześniejszych, ulubionych nagrań – wszystkie te zjawiska objawiały się podobnie jak w grupie osób słyszących.

Część uczestników warsztatów zaczęła korzystać ze świeżo opanowanych aktywności muzycznych w wolnym czasie. Uczestnictwo we wspólnym muzykowaniu stało się dla niektórych niesłyszących elementem codzienności, a do ich słownika trafiły migowe odpowiedniki podstawowych pojęć muzycznych (wartości rytmiczne, terminy agogiczne czy artykulacyjne). Dla edukatorów muzycznych ważna jest informacja, że niesłyszący bez trudu rozumieją idee związane z teorią rytmu (puls, takt, miara, akcent, pauza, fraza, zdanie). Istnieją oczywiście terminy trudniejsze, a jednak możliwe do wyjaśnienia, jak choćby jednoczesność zdarzeń rytmicznych (równo/nierówno), kontrapunkt rytmiczny, rytmy komplementarne, przybliżona wysokość dźwięków (nisko/wysoko). Są wreszcie takie, jak harmonia czy melodyka, których prawie nie sposób wytłumaczyć. Praktyka sprawdzona wśród osób słyszących potwierdza się i w tym przypadku: satysfakcja ze wspólnego muzykowania może płynąć wyłącznie z radości uczestnictwa w procesie i z medytacyjnego charakteru długotrwałego wykonywania tych samych struktur, a niekoniecznie z natychmiastowej profesjonalizacji tego działania.

Bez względu na, nie zawsze wysoki, poziom artystyczny ostatecznego efektu oraz często żmudne i długotrwałe dochodzenie do wspólnej jakości – muzykowanie stanowi dla osób niesłyszących silny czynnik motywujący i staje się atrakcyjną formą spędzania czasu, a długofalowe zaangażowanie przynosi pożądane rezultaty. Warto raz jeszcze podkreślić, że niesłyszący potrafią

poprawnie nazwać emocje wyrażone w muzyce klasycznej poprzez tempo, ekspresję wykonawcy i komplikację rytmiczno-dynamiczną. Mają też własne preferencje dotyczące gatunków, kompozytorów i epok. Potrafią zatem być świadomym odbiorcą, o kompetencjach niejednokrotnie przewyższających przeciętny poziom uczestnictwa w muzyce osób obdarzonych pełnią zmysłu słuchu.

Istotny wydaje się również nieco ogólniejszy wymiar projektu, rzucający nowe światło na codzienną praktykę zawodowych muzyków. Uczestnicy naszego programu szukali kontaktu z muzyką, pomijając tradycyjnie rozumiane, słuchowe doświadczenie dźwięku. Odnajdywali emocje, znaczenia, idee i metafory – zapisane intencjonalnie przez kompozytorów – poza strukturą utrwaloną w nutach i wyrażoną w ich akustycznej reprezentacji. Czy można wyobrazić sobie traktowanie materii muzycznej wyłącznie jako swego rodzaju nośnika, a nie celu samego w sobie? Dzięki spotkaniu ze światem ciszy to pytanie towarzyszy mi nieustannie.

Udostępniono:

[Ruch Muzyczny](#)

[Wydanie: #1/2022](#)

# Szcześliwa rodzina - powrót do dobrych wartości

Jeszcze nie tak dawno, kiedy w ludzkiej wyobraźni nie istniały takie pojęcia jak Internet, gry komputerowe, czy telefony komórkowe, rodzice znajdowali czas aby uczestniczyć w każdej sytuacji życia swojego dziecka. Dzisiaj żyjemy już w innej epoce, gdzie wszechobecna technologia ogranicza możliwości bezpośredniego kontaktu z drugim człowiekiem, a co gorsza, powoduje zamykanie się na wartości zdecydowanie ważniejsze od tych materialnych. Nie stało się to jeszcze regułą, ale należy zadać sobie pytania: dokąd zmierzamy? Czego uczymy nasze dzieci i do czego je to w przyszłości doprowadzi? Na jakich ludzi wyrosną?

Niezależnie jednak od epoki wszyscy pragniemy wychować nasze dzieci na dobrych i szczęśliwych ludzi oraz mądrych, twórczych i samodzielnych obywateli świata.

Dzisiejsi rodzice, często bardzo zaangażowani w pracę, stają się zniecierpliwieni i nerwowi, mają coraz mniej czasu dla swoich dzieci. Czy oznacza to, że mniej je kochają? Zapewne nie, ale można z niepokojem obserwować, że w wielu rodzinach zanikają normy grzecznościowe, pojawiają się problemy z dostosowaniem się do zasad współżycia społecznego, lub zupełnie świadomie są one po prostu pomijane w codziennych kontaktach międzyludzkich.

W biegu po lepszy byt zgubiliśmy tak ważne nauczanie wartości, brakuje konsekwencji w egzekwowaniu norm społecznych i zasad postępowania, a tym samym powoduje to takie zjawiska jak agresja dzieci i młodzieży, bezkarność takich zachowań i problemy z harmonijnym funkcjonowaniem w grupie społecznej. Dzisiejsze media epatują agresją, niejednokrotnie skierowaną przeciwko dzieciom, do dzieci i do całego społeczeństwa.

W codziennych wiadomościach słyszymy w większości złe informacje, a programy nam oferowane zawierają treści będące niejednokrotnie podłożem emocjonalnych problemów dzieci, a nawet dorosłych. Ponadto częstym zjawiskiem jest nadmierne, pozbawione rodzicielskiej kontroli, korzystanie z gier komputerowych promujących agresję, co w konsekwencji prowadzi do dziecięcych lęków, fobii i problemów z nauką.

By zapobiec niepokojącym zjawiskom społecznym, należy wrócić do wychowywania dzieci w oparciu o zasady wychowania do wartości, począwszy od domu rodzinnego, poprzez przedszkole, szkołę podstawową i kolejne etapy edukacji. Wspomaganie rozwoju dzieci w tym zakresie już od najmłodszych lat pozostawia w dziecku trwałe, pozytywne i twórcze ślady.

Każdy człowiek z natury dąży do dobra. W tej drodze przechodzi przez świat hierarchii, które często są bardzo zróżnicowane. Jak pomóc młodemu człowiekowi, a kilkuletniemu dziecku w szczególności, rozpoznać co jest dobre, co przyniesie mu w życiu radość, szczęście i powodzenie? Ten ciężar spoczywa głównie na rodzicach. To oni od urodzenia dziecka, do momentu jego wejścia w grupę rówieśniczą mają obowiązek pokazać mu świat wartości uniwersalnych, będących podwaliną na resztę jego życia. Co według rodziców dziecka będzie wartością nadrzędną?

Najczęściej to, co sami otrzymali w swoim domu rodzinnym i na czym budowali swoje kolejne, rodzinne i społeczne relacje.

Podczas podejmowania decyzji w naszym dorosłym życiu, musimy mieć podwaliny, które zwykle powinna dawać rodzina. Idealnie by było, gdyby hierarchia rodzinnych wartości uwzględniała dobro i zadowolenie skierowane nie tylko na własne szczęście, ale również normy współżycia z innymi ludźmi.

Na przestrzeni mojej wieloletniej pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym miałam okazję obserwować bardzo różne modele wychowania. Mogę śmiało powiedzieć, że dzisiejsi rodzice mają bardzo trudne zadanie. W znakomitej większości są to ludzie świadomi wagi decyzji, jakie podejmują w sprawie przyszłości swoich dzieci i mają do wyboru cały wachlarz metod wychowawczych, a co najważniejsze, coraz częściej wiedzą jak z nich korzystać.

Od kilku lat obserwuję jednak skrajne tendencje. Z jednej strony mam do czynienia z rodzicami poszukującymi wiedzy pedagogicznej, poszerzającymi swój „warsztat rodzica”, chcącymi zadbać o wszystkie aspekty dobrego rozwoju swojego dziecka, zarówno pod względem dydaktyczno-wychowawczym, jak również emocjonalnym i społecznym. Współpraca z takimi rodzicami jest wspaniałym doświadczeniem i umożliwia wzajemne uczenie się od siebie trudnej sztuki wychowywania dziecka na wartościowego, twórczego, otwartego i w efekcie szczęśliwego człowieka. Rodzice ci zauważają potrzebę zrównoważenia różnych aspektów życia. Wiedzą, że bardzo istotna jest edukacja ich dziecka, obejmująca wszelkie zajęcia dodatkowe, zgodne z zainteresowaniami, predyspozycjami i możliwościami dziecka, ale doceniają również czas spędzany na byciu ze sobą, wspólne wycieczki, wyjazdy, zabawy, a nawet wspólne nudzenie się (bo umiejętność nudzenia się, też jest ważna!). W takim modelu rodziny najczęściej jest obecne zwrócenie uwagi na drugiego człowieka, jego radości, smutki, emocje, sukcesy i porażki. Jest to bardzo cenne z uwagi na późniejszy sposób funkcjonowania dziecka wyposażonego w taki zasób kompetencji społecznych w grupie rówieśniczej. Dziecko z takim kapitałem otrzymanym od rodziców jest w większości przypadków otwarte, najczęściej dobrze radzi sobie z emocjami, również tymi trudniejszymi, jest twórcze i chętniej zdobywa świat.

Drugą tendencją jest model rodziny, w której główny nacisk jest kładziony w głównej mierze na edukację. Tutaj najważniejsze staje się zdobycie jak najlepszego wykształcenia dzieci, co w ich dalszej przyszłości zapewni im wy-

soki komfort życia na poziomie materialnym. To też jest dobre, ale... . Z moich obserwacji i doświadczeń wynika najczęściej, że rodzice mający takie priorytety organizują swoim dzieciom całe spektrum zajęć dodatkowych, nie zawsze zgodnych z ich zainteresowaniami, zdolnościami i możliwościami psycho-fizycznymi. Po wielu godzinach pobytu dziecka w przedszkolu często słyszę, że potem dziecko jedzie np. na basen, karate, taniec, naukę gry na instrumencie i wiele innych tego typu zajęć. Po powrocie do domu dziecko jest zmęczone, rodzic też, a za oknem jest już ciemno więc szybka kolacja, kąpiel i ... koniec dnia.

Zabrakło czasu na porozmawianie o minionym dniu, o tym co wydarzyło się w przedszkolu, o tym jak się dziś czuję, jaki mam humor, dlaczego pobitem się z kolegą, dlaczego pani w przedszkolu chce porozmawiać z mamą lub tatą? Efektem może być rosnąca frustracja dziecka, która tłumi jego potencjał, a wydobywa niechciane i nieakceptowane często emocje.

W dobie pandemii te tendencje lekko się zmieniły, ale o ile w pierwszym modelu rodziny pandemia nie poczyniła zbyt dużych zmian, to już w sytuacji drugiej opcji mogła pojawić się diametralna różnica. W wielu rodzinach, przymus ciągłego przebywania ze sobą w domu, bez codziennych zajęć organizowanych poza nim, sprawił, że zaistniała potrzeba zorganizowania dzieciom czasu wolnego. Dla niektórych rodzin moich wychowanków był to bardzo trudny czas.

Okazało się, że nie wszyscy umiemy ze sobą rozmawiać o trudnych emocjach, nie zawsze wiemy jak wytłumaczyć ich pojawianie się w prosty sposób, bo my dorośli też nie zostaliśmy do tego przygotowani przez naszych rodziców.

Na szczęście rodzice, z których dziećmi mam przyjemność pracować, bez względu na preferowany model wychowania, są ludźmi świadomymi, wiedzą jak i gdzie szukać pomocy oraz mają świadomość, że ta pomoc jest im i ich dzieciom potrzebna.

Katarzyna Łaska-Koler



### **Katarzyna Łaska-Koler**

Absolwentka wydziału Pedagogiki US, kierunek : Nauczanie Początkowe Studia podyplomowe – kierunek Pedagogika Przedszkolna.

Nauczycielka z 37-letnim stażem pracy w Przedszkolu nr 32 w Szczecinie.

# Działanie innowacyjne



## Projekt Edukacyjno - Wychowawczy „C.U.D. II”, czyli „Czego Uczyć Dzieci”

*Realizowany w Pracowni Rozwoju Muzyczno - Ruchowego  
w Pałacu Młodzieży w Szczecinie.*

### **KOMPETENCJE SPOŁECZNE**

Kompetencje społeczne to umiejętności interpersonalne mające wpływ na otoczenie, w którym żyjemy. Nasze dzieci uczą się ich od urodzenia. W wieku niemowlęcym, kiedy nie potrafiły jeszcze mówić, sygnalizowały swoje potrzeby płaczem, gestem oraz mimiką. Teraz, gdy potrafią swobodnie się wypowiadać, wykorzystajmy rozmowy z nimi jako trening, ponieważ jedną z najważniejszych kompetencji społecznych jest umiejętność skutecznego komunikowania się z otoczeniem. Słuchajmy uważnie, tego, co mówią i starajmy się zrozumieć, co to dla nich znaczy, co przeżywają. Nie lekceważmy tego, co słyszymy – to, co one czują i myślą jest tak samo ważne, jak nasze potrzeby. Wreszcie, nie nadinterpretujmy, nie pouczajmy i nie oceniamy. Jeśli uda się nam prowadzić rozmowy oparte na wzajemnym szacunku i autentycznym zaangażowaniu, to nauczymy nasze dzieci trudnej sztuki mówienia, słuchania i rozumienia drugiego człowieka.

Kolejną ważną umiejętnością społeczną, którą warto budować w dziecku jest poczucie własnej wartości. Pomóżmy dzieciom dobrze czuć się ze sobą. Okazujmy im zaufanie, wierzy w ich możliwości, doceniajmy umiejętności, liczymy się z ich punktem widzenia. Wiara we własne siły pomoże im w przyszłości samodzielnie podejmować decyzje zgodnie z własnym sumieniem. Znając swoją wartość chętniej będą wyznaczać sobie ambitne cele i dążyć do ich realizacji. Poczucie własnej wartości sprawia, że lubimy siebie, a to podstawa przyjaźni ze światem i ludźmi. Wiemy już, jak ważnym czynnikiem warunkującym relacje społeczne jest bycie zrozumianym. Równie ważne jest, byśmy i my potrafili rozpoznawać uczucia. Empatia to wg mnie istotna umiejętność społeczna. Uczucia pomagają nam poznać, jaki jest nasz stosunek

do rzeczywistości, ułatwiają kontakty międzyludzkie i warunkują nasze zachowanie. Rozmawiamy z naszymi dziećmi o tym, że nie ma „złych uczuć” wszystkie są potrzebne, wszystkie mówią coś o nas i czegoś nas uczą. Uczymy nasze dzieci, że jeśli im źle z „kimś” lub „czymś”, to warto zmienić myślenie, poszukać nowego towarzystwa, spróbować czegoś innego. Nauka bycia „blisko siebie” i kontrolowania nieprzyjemnych uczuć (strach, wstyd, gniew, smutek) sprawi, że w przyszłości nasze dzieci nie będą tłumić ich w sobie i nauczą się konstruktywnie eliminować je ze swojego życia. Tak więc rozmawiamy, ufajmy, doceniajmy, starajmy się rozumieć i zawsze wspierać nasze dzieci. Dajmy im solidny fundament, na którym będą budować swoje kompetencje społeczne, tak potrzebne do poczucia wspólnoty ze światem i kierowania własnym życiem w przyszłości.

### **IGA KAMELA - nauczyciel Pracowni Rozwoju Muzyczno - Ruchowego**



# Relaks z książką



SzczecinCzyta.pl

Monika Wilczyńska ([SzczecinCzyta.pl](http://SzczecinCzyta.pl))

Jak przybliżyć młodym czytelnikom postać znanych kompozytorów? Mogą w tym pomóc rymowane historie napisane przez Katarzynę Huzar-Czub, mieszkankę Szczecina, która od lat pisze i tłumaczy książki dla dzieci. Nakładem Polskiego Wydawnictwa Muzycznego ukazały się już cztery opowieści. Ich bohaterami są: Stanisław Moniuszko, Fryderyk Szopen, Ignacy Jan Paderewski i Henryk Wieniawski.



Oto sławny Tatulczyk Moniuszko. On Ci powie swój sekret na uszko: kim był, co jadł i dla kogo tworzył – opery świat przed Tobą otworzy!

Dlaczego Moniuszko nazywał siebie „tatulczykiem”? Odpowiedź znajdziemy w wierszowanej biografii, która przybliży dzieciom (i nie tylko!) postać sławnego polskiego kompozytora, o którym większość z nas wie stanowczo za mało. Opowiedziana przez Katarzynę Huzar – Czub i zilustrowana przez Martę Ruszkowską, z przymrużeniem oka historia ojca polskiej opery w pigułce.

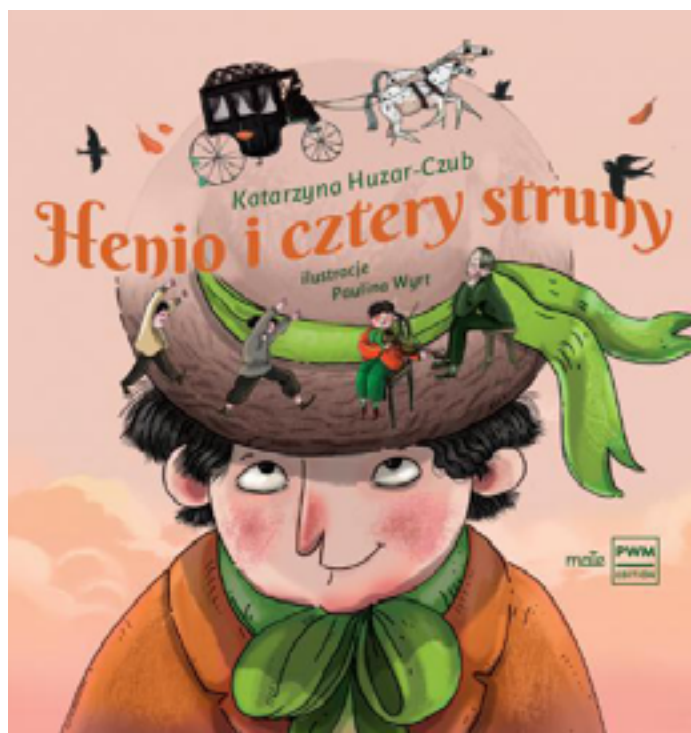
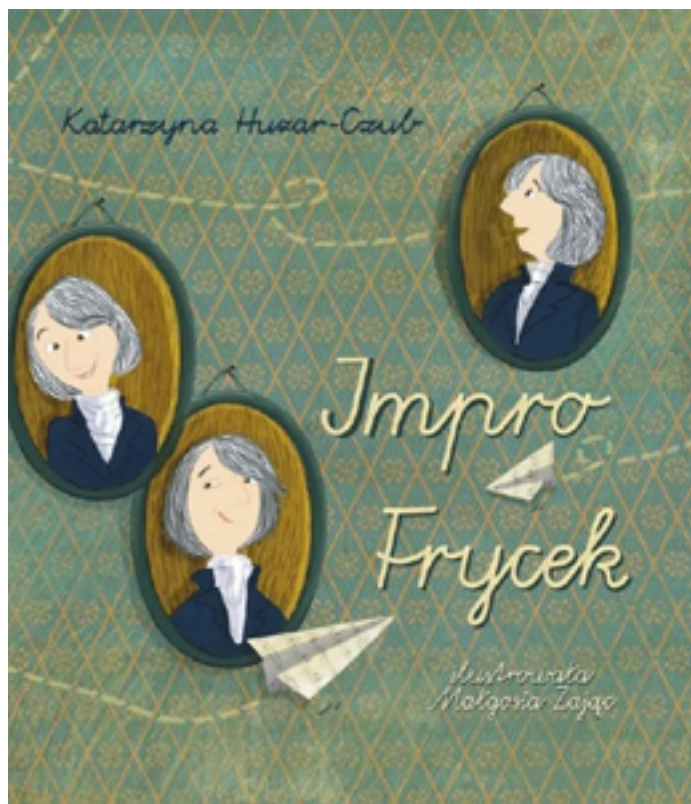


Kolejna z ilustracjami Zosi Dzierżawskiej opisuje życie Paderewskiego od najmłodszych lat, przede wszystkim jego dążenie do zostania sławnym muzykiem. Po co? Nie dla sławy, nie dla podróży, nie dla pieniędzy, ale żeby zrealizować wielki plan. Jaki? Czy mu się udało? Przeczytajcie sami.

Wydawać by się mogło, że o Fryderyku Chopinie napisano już wszystko. Czy zatem o mistrzu nokturnów, scherz, preludiów i ballad można powiedzieć coś nowego, pokazać go z nieco innej perspektywy? Tak, to możliwe! prezentuje opowieść o Frycku – zdolnym i wesołym chłopaku, któremu improwizowanie wychodziło pysznie zarówno przy fortepianie, jak i w rozmowie z innymi ludźmi. Frycek okazuje się być nie lada urwisem, który rozbawia swoją publiczność do łez. Poza talentem kompozytorskim, posiada również dar improwizowania (nie tylko muzycznego)!

Dzięki wierszowanej formie mini biografii i barwnym ilustracjom Małgorzaty Zajęc dzieci zaprzyjaźnią się z Fryderykiem Chopinem.

W tym roku ukazała się kolejna wierszowana opowieść, tym razem o Henryku Wieniawskim - genialnym polskim skrzypku i kompozytorze. "Nie jest łatwo być geniuszem! Henryk wiedział o tym. Można mieć wrażliwą duszę, ale i ... kłopoty." Błyskotliwa biografia odświeżająca pełną przygód drogę małego Henryka do światowej sławy wirtuoza skrzypiec. Po lekturze tej książki młody czytelnik z pewnością będzie chciał posłuchać przebojowego Poloneza D-dur lub tanecznego Kujawiaka a-moll. Książkę zilustrowała Paulina Wyrł.



# Podróż bez ruszania się z miejsca

## Trening kreatywności w Lesie Deszczowym

*„Chcę poznać świat. Chcę poznać cały świat. Chcę wiedzieć co na ziemi, pod wodą i w krajach wiecznego lodu i zimy. Życie Murzynów, kowbojów i Chińczyków... Chcę poznać.”*

Janusz Korczak: Kajtuś czarodziej

W bieżącym roku szkolnym Pałac Młodzieży zaoferował szczecińskim dzieciom półkolonie zimowe „Z Feriadą przez kontynenty”. Celem organizatorów było zaproponowanie odkrywczych zajęć tematycznych w Pałacowych pracowniach oraz zorganizowanie imprez towarzyszących i warsztatów edukacyjnych, dzięki którym uczestnicy przeniosą się do innej rzeczywistości.

Mając na względzie potrzeby młodych uczestników zaproponowałam organizatorom warsztaty poświęcone lasom deszczowym Amazonii. Punktem wyjścia były dla mnie karty metaforyczne MORENA. Zestaw ten składający się z 88 kart obrazkowych o życiu plemiennym w brazylijskiej puszczy oraz 22 kart ze śladami dłoni, stóp oraz tropy zwierząt sugerujących możliwe spotkania. MORENA jest słowem z języka ludów znad rzeki Xingu i oznacza „u zarania dziejów człowieka”. Wszystkie karty nie powstałyby gdyby nie brazylijski malarz Walde Mar, który wiele lat swojego życia spędził z rdzennymi plemionami Amazonii. Jak sam stwierdził, nigdy nie spotkał bardziej szczęśliwych ludzi, żyjących w bliskim kontakcie z przyrodą i bliskich relacjach społecznych. Mimo, że taki rodzaj życia pozostał w małych, izolowanych od współczesnej cywilizacji grupach prawdopodobnie taka forma pozostawiła trwałe ślady w psychice każdego z nas bowiem w dalekiej przeszłości większość ludzi żyła w podobnych wspólnotach.

W jaki sposób podróżować nie ruszając się z miejsca? Przecież każda podróż zaczyna się od uruchomienia wyobraźni. Taką moc można wyzwolić w sobie przyglądając się scenom namalowanym na kartach MORENA. Ale wiedząc, że celem zaproponowanych zajęć będzie „wszechstronny rozwój osobowości” uczestników wyruszyłam na intelektualne i duchowe łowy po szczecińskich „świątyniach wiedzy”... Dzięki wizytom w filiach Miejskiej Biblioteki Publicznej oraz w Książnicy Pomorskiej udało mi się uzupełnić swoją wiedzę. Jedną z licznych pozycji książkowych, którą tutaj przytoczę jest relacją o pierwszym spływie kajakowym rzeką Xingu. Podróż tę zrealizował Piotr Opacian w roku 2008.

Dzięki opisom zawartym na kartach książki „Xingu. Rzeka wolnych Indian” możemy poznać współczesność Indian Kayapo, którzy odważnie strzegą swojej suwerenności. Z kolei w przyjaznych murach Książnicy Pomorskiej udało mi się wypożyczyć filmy z serii „Boso przez świat”, w których senior Wojciech Cejrowski eksplorował plemię Huaorani zamieszkujące ekwadorską selwę. Księgozbiór Książnicy to również literatura dla dzieci i młodzieży. Wśród licznych książek znalazła się „Przygoda dzika Tonego Halika” autorstwa Mirosława Wlekłego. Autor ten, w sposób niezwykle barwny przybliżył dzisiejszym małym czytelnikom postać polskiego podróżnika znanego mojemu pokoleniu z telewizyjnych serii podróżniczych „Pieprz i wanilia”. W kilku sugestywnych opisach autor opowiada o plemieniu Karaja, „nieprzyjaźnie” sąsiadujących z Kayapo, które miał on okazję bliżej poznać. Jeden z rozdziałów książki naprowadził mnie na pomysł „ceremonii” przyjęcia do obcego plemnia. Mimo, że takie wydarzenie realnie nie mogło mieć miejsca powyższa sytuacja ma swoje cele pedagogiczne. Przede wszystkim odnosi się ona do osvajania inności i uświadamiania dzieciom konieczności przekraczania granic własnej kultury.

Jestem szczęściarą bo oprócz licznych książek mogłam skorzystać z wiedzy Ewy Prądyńskiej, kierowniczki Działu Kultur Pozaeuropejskich Muzeum Narodowego w Szczecinie. To właśnie ona (jako wielka fanka Indian) pozwoliła jeszcze bliżej przyjrzeć się ludom zamieszkującym tereny dziewiczych lasów amazońskich. Wizyta w magazynie Muzeum to podróż pozwalająca zobaczyć niezwykle przedmioty będące wytworami ludzi zamieszkujących selwę. Wśród nich można zobaczyć naszyjnik ze zwierzęcych zębów (z których dwa to zęby jaguara – reszta należy do pekari). Pochodzi on z kolekcji Borysa Malkina – polskiego antropologa i entomologa, który w latach siedemdziesiątych prowadził badania w osadzie Indian Kofan na pograniczu Ekwadoru i Kolumbii. Ozdoba ma charakter uroczysty i nie była używana na co dzień. Wiedzę o naszyjniku a tak że innych obiektach stanowiących zbiory rzemiosła Indian Amazonii można pogłębić na stronach Muzeum Narodowego.

Amazońska puszcza to także apteka naszej planety. Dzięki Ewie Prądyńskiej mogłam pozyskać na planowane warsztaty włókna puchowca pięciopęcikowego potocznie zwanego „drzewem kapokowym”. To właśnie włókno tej rośliny wypełniało kamizelki ratunkowe. Natomiast właściwości lecznicze rośliny znajdują zastosowanie między innymi do łagodzenia skutków chorób skórnych. Z Działu Kultur Pozaeuropejskich udało się również wypożyczyć książki oraz zdjęcia przedstawiające sposoby spędzania czasu przez dzieci rdzennych plemion.

W procesie przygotowania warsztatów pomogła mi również Dorota Baumgarten - Szczyrńska – kustosz Działu Edukacji naszego Muzeum. To Dział Edukacji wraz z Fundacją Artykuł 25 przez wiele lat organizował konferencję SPOTKANIE Z INNYM, inspirującą środowisko nauczycielskie do pracy pedagogicznej kształtującej wśród dzieci i młodzieży postawy otwartości i szacunku wobec Innego. A skorupa żółwia czy owoc kakaowca, który miałam okazję wypożyczyć ze zbiorów Doroty zostawi trwały ślad w pamięci dzieci – uczestników moich warsztatów.

Oryginalne pamiątki z Ameryki Południowej mogłam pokazać dzięki uprzejmości Pani dr Celiny Timoszyk – Tomczak. Dzieci z zaciekawieniem oglądały orzech, we wnętrzu którego peruwiańscy Indianie wyrzeźbili figurki przedstawiające scenę z Bożego Narodzenia. Oprócz tego, że jest to piękny przedmiot to ciekawie pokazuje w jaki sposób potrzeby współczesnych turystów mogą wpływać na rzemiosło. Zdziwienie dzieci wywołała torebka w etniczne wzory posiadająca zamek błyskawiczny. Dzieci zdziwiły się, że takie wynalazki współczesności są wykorzystywane w „produktach” Indian.

Tworząc klimat warsztatów nie zapomniałam o dźwiękach. Specyficzny pejzaż dźwiękowy nagrał i udostępnił Felix Blume – artysta i inżynier dźwięku. Dzięki jego nagraniom mogłam przenieść uczestników warsztatów do lasu deszczowego, pełnego cykad oraz odzywających się tu i ówdzie wyjców. W czasie moich poszukiwań natknęłam się również na najnowszą produkcję Jeana Michaela Jarre'a pt. „Amazonia”. Album ten jest próbą wczucia się muzyka w fotografię Sebastiao Salgado, którego od wielu lat niepokoi stan amazońskiej selwy. Jarre wplótł w nagrania śpiewy Indian, i amazońskich ptaków, odgłosy burzy i padających kropel wody, a także brzmienie specyficznych dętych instrumentów używanych przez rdzennych mieszkańców. Całość nagrania pozwala się wczuć w tajemniczą puszcę.

Z obserwacji i opinii uczestników warsztatów wiem, że tajemnice Indian zrobiły na nich wrażenie. Wiele dzieci było zaciekawionych doświadczeniem „indiańskiej ścieżki do lasu deszczowego”, którą mogli „pokonać” na początku zajęć. Zainspirowało to pierwsze uważne obserwacje sali edukacyjnej. Duże wrażenie wywarł kij deszczowy – instrument perkusyjny pochodzenia chilijskiego, który prawdopodobnie został wymyślony przez jednego z tamtejszych szamanów. Nie było wśród uczestników osoby, która nie zechciałaby doświadczyć sposobu wydobywania dźwięku. Spore zaciekawienie (zwłaszcza u najmłodszej części uczestników) wywoływała figura szamana – czarownika, z którym dzieci chętnie nawiązywały spontaniczne dialogi lub prosiły o wykonanie pamiątkowego zdjęcia.

W grupie najstarszych uczestników udało się gruntownie omówić jedną z przygód Tonego Halika w plemieniu Karaja, która polegała na opisie przyjęcia go tej wspólnoty. Opis „makijażu” znalazł swoje odbicie w grupowej pracy plastycznej wykonywanej przez wszystkich uczestników. W zadaniu chodziło nie tyle o jak najwierniejszą literackiemu pierwowzorowi charakteryzację ile o procesy współpracy, które miały zaistnieć pomiędzy dziećmi. Dzieci musiały również współpracować nadając imię swojemu namalowanemu wojownikowi a najstarsze grupy przygotowały przemowy w obronie amazońskiej puszczy. Szczególne wrażenie wywarło na mnie zdanie jednej z uczestniczek, która powiedziała: „Nasz wojownik będzie bronił puszczy przed utratą kolorów”. Myślę, że zdanie jest wieloznaczne i można je odnieść do wielu zagrożeń, które sygnalizowałam dzieciom podczas zajęć.

Interesująco dzieci tworzyły swoje opowieści mitologiczne na podstawie kart MORENA. Jedną z opowieści, była opowieść Małgosi, dziewięcioletniej uczestniczki warsztatów: „Opowiem o bracie i siostrze. Siostra miała na imię Jiii a brat

miął na imię Czojczy. Rodzeństwo bardzo się kochało. Pewnego dnia brat namalował dla siostry piękny obraz. Gdy siostra zamknęła oczy i zasnęła w nocy – brat się wymknął i zaczął biec za gwiazdą, spadającą gwiazdą. I prosił: O gwiazdo spraw, żeby było zaćmienie słońca. Jego życzenie natychmiast się spełniło. Ale gdy wypowiedział to życzenie zamienił się w piękny, jasny księżyc. Siostra obudziła się i powiedziała: Czojczy, gdzie jesteś? Brat jej odpowiedział: Tu na niebie. Powiedz mi, czy będziesz zawsze przy tym obrazku klękała i się do niego uśmiechała? Ona mu obiecała: Tak."

W odczuciu dzieci największymi tajemnicami mieszkańców Lasów Deszczowych były: „dużo przygód, wspólnie ze sobą spędzany czas pracy i odpoczynku oraz bliski kontakt z naturą.” Mam nadzieję, że to przestanie pozostanie z uczestnikami zajęć pośród dalszej drogi ich życia.

Serdecznie dziękuję:

- Pani Iwone Szary, Pani Monice Wilczyńskiej i Magdalenie Kucharskiej – za stworzenie pięknej możliwości i motywację do działania.
- Ewie Prądyńskiej, Dorocie Baumgarten – Szczyrskiej i Celinie Timoszyk – Tomczak – za przewodnictwo oraz wypożyczenie pamiątek i eksponatów związanych z Ameryką Południową.

### **Agnieszka Czachorowska**

prowadząca warsztaty pt.: „Amazońskie drogowskazy” czyli czego możemy się nauczyć od mieszkańców Lasów Deszczowych?” - realizacja podczas półkolonii zimowych „Z Feriada przez Kontynenty” w Pałacu Młodzieży w Szczecinie





# Program Edukacji Wodnej i Żeglarskiej

## Puck 1920-2022 - Zaślubiny Polski z Bałtykiem

Żeglarz polski (...) cały świat stoi mu otworem"

„W imieniu Najjaśniejszej Rzeczypospolitej Polskiej ja, generał broni Józef Haller, obejmuję w posiadanie ten oto prastary Bałtyk słowiański” – tak 10 lutego 1920 roku generał Józef Haller „zaślubił” dla odrodzonej Rzeczypospolitej polski Bałtyk, wrzucając do wód Zatoki Puckiej jeden z dwóch pierścieni, podarowanych mu przez mieszczan Gdańska. Teraz – w czwartek 10 lutego 2022 - odbyły się w Pucku kolejne uroczyste obchody 102-lecia tego symbolicznego aktu, tak ważnego dla Polski, i dla polskich żeglarzy... Warto pamiętać, co wtedy wydarzyło się w Pucku?

Decyzje o przyznaniu II Rzeczypospolitej dostępu do morza zapadły w czerwcu 1919 roku, a w styczniu 1920 roku żołnierze Frontu Pomorskiego, pod dowództwem gen. Józefa Hallera, przejęli Toruń, a potem kolejne miejscowości, od wycofujących się wojsk niemieckich. Marsz zakończył się w Pucku, gdzie 10 lutego 1920 doszło do uroczystych Zaślubin Polski z Morzem. Władze II RP nadały zaślubinom wielką rangę. Generałowi J. Hallerowi towarzyszyła delegacja Sejmu i rządu, dyplomaci, i licznie zgromadzeni Kaszubi. "Teraz wolne przed nami świąty i wolne kraje. Żeglarz polski będzie mógł dzisiaj wszędzie dotrzeć pod znakiem Białego Orła, cały świat stoi mu otworem" - powiedział wtedy generał Haller. Te jego słowa zostały też zacytowane w Uchwale przyjętej przez Sejm RP ws. ustanowienia roku 2020 Rokiem Zaślubin Polski z Morzem w Pucku. Podkreślono m.in., że ta rocznica była doskonałą okazją, by dokonać oceny, czy dobrze zagospodarowaliśmy przestrzeń wolności, uzyskaną na mocy Traktatu Wersalskiego. Za uchwałą głosowało dwa lata temu 425 posłów, 11 było przeciw?

Na 100-lecie Zaślubin złożyło się wtedy – oprócz centralnej uroczystości w Pucku - także szereg innych działań, w Polsce i w środowiskach polonijnych. Tak m.in. Narodowy Bank Polski wprowadził do obiegu srebrną monetę kolekcjonerską z bursztynem, o nominale 50 zł: „100-lecie zaślubin Polski z Bałtykiem”. Na jej awersie jest mapa odzyskanej części Pomorza, oraz rybak kaszubski, a na rewersie gen. J. Haller, wjeżdżający konno do wód Zatoki Puckiej, w stylizacji nawiązującej do słynnego obrazu Wojciecha Kossaka. Bursztynowa wklejka też podkreśla morski charakter monety, która wyemitowana została w nakładzie 5.000 sztuk. Przypomnę,



że wyjątkowy – żeglarski i rocznicowy projekt „100 łodzi żaglowych na 100-lecie zaślubin Polski z morzem” - to była z kolei inicjatywa marszałka województwa pomorskiego M. Struka.

Pomorskie samorządy zakupiły w ramach projektu 100 łodzi, do nauki żeglarstwa. Niebawem także port w Pucku zostanie zmodernizowany, w ramach projektu "Rozbudowa i przebudowa portu w Pucku dla rozwoju funkcji rybackich, turystycznych, żeglarskich", kosztem blisko 33 mln zł. Po zakończeniu inwestycji, planowanym na 2023 r., port rybacki i jachtowy wzbogaci się m.in. o 98 nowych miejsc cumowania dla jachtów, stając się zapowiadaną przez gospodarzy miasta prawdziwą "oazą" dla żeglarzy na Zatoce Puckiej...

Tak, w kolejnych latach po historycznych puckich Zaślubinach, spełniły się prorocze słowa gen. J. Hallera - „Żeglarz polski będzie mógł dzisiaj wszędzie dotrzeć pod znakiem Białego Orła, cały świat stoi mu otworem...”. Żaglowiec szkolny „Lwów” po raz pierwszy pod Biało-Czerwoną przekroczył równik, jego następcą „Dar Pomorza” okrążył świat i pokonał Horn, Władysław Wagner opłynął świat na swoich „Zjawach”, za nim poszli inni. Cały świat przed nami...

Dodam, że tak naprawdę gen. J. Haller otrzymał od mieszczan Gdańska nie „pierścienie”, a dwie platynowe obrączki, każda z wygrawerowanym napisem: Gdańsk/10.2.1920 Puck (jak na zdjęciu). To jedną z nich, wrzucaną przez Generała do zalodzonych jeszcze wód Zatoki Puckiej, chcieli zaraz wyłowić Kaszubi, ale jej nie znaleźli; jeden z nich powiedział ponoć – „Znajdziemy go w Szczecinie...”. Drugą gen. Józef Haller nosił na swoim palcu aż do śmierci; obecnie znajdują się ona w Muzeum im. ks. Józefa Jarzębowskiego w Licheńskiej Bazylice. Upamiętnia je także najwyższe honorowe wyróżnienie Ligi Morskiej i Rzecznej – „Pierścień Hallera”. Słynny obraz „Zaślubiny Polski z Bałtykiem” odbiega nieco z kolei od utrwalonego na zdjęciach przebiegu puckiej uroczystości, na zalodzonej Zatoce, gdyż Wojciech Kossak wzorował się ponoć na kolejnych zaślubinach, które kilka dni później odbyły się na plaży w Orłowie, już faktycznie w wolnej Polsce.

Tekst: Wiesław Seidler

Źródła i zdjęcia: Materiały prasowe, Wikipedia i Gospodarkamorska.pl



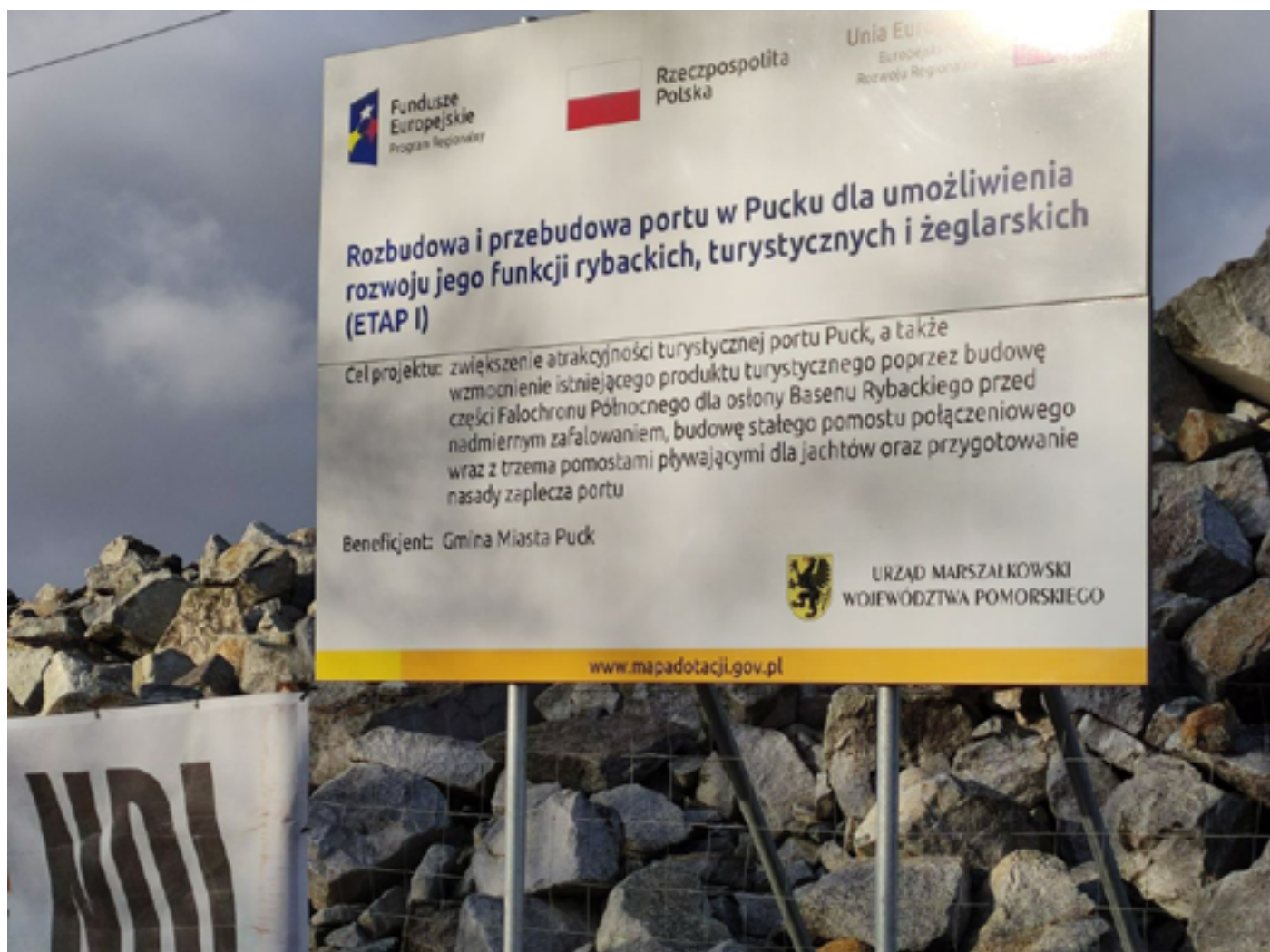


100 łodzi żaglowych

na 100-lecie zaślubin Polski z morzem

## UROCZYSTE PODPISANIE DEKLARACJI

dotyczącej zakupu 100 łodzi żaglowych  
w ramach Przedsięwzięć Strategicznych  
Województwa Pomorskiego  
pn: „**Pętla Żuławska i Zatoka Gdańska**”  
oraz „**Pomorskie Szlaki Kajakowe**”





# Marzy o Mistrzostwie Świata i Olimpiadzie

Kuba Guźlecki ma dopiero 15 lat, a już jest czwartym żeglarzem na świecie w klasie Techno293 U15. To jeden z najbardziej utalentowanych podopiecznych Centrum Żeglarskiego, który z sezonu na sezon zdobywa coraz ważniejsze tytuły.

Do odnoszenia takich sukcesów, potrzebny jest talent, który w połączeniu z dobrym szkoleniem, zaangażowaniem i pasją może zaprowadzić zawodnika na same szczyty rankingów. Tak właśnie jest w przypadku młodego windsurfera, Jakuba Guźleckiego, wychowanka Centrum Żeglarskiego z sekcji windsurfingu, członka kadry narodowej i wojewódzkiej w klasie windsurfing i foil oraz RRS-Regatowej Reprezentacji Szczecina, który z sezonu na sezon rozwija się w zawrotnym tempie. Aż trudno uwierzyć, że pierwszym wyborem tego utalentowanego chłopca była łódka, a nie deska.

- Poprosiłem rodziców, by mnie zapisali do szkółki Optimist – opowiada Kuba Guźlecki. – Zaczynałem w Centrum Żeglarskim w Szczecinie, ale po roku pływania na Optimiście przeniostałem się na deskę. Deska jest o wiele szybsza niż łódka. Pływanie na desce daje mi więcej przyjemności, bo lubię prędkość. W przypadku Kuby powiedzenie, że początki bywają trudne, ma się nijak, do tego, co nastolatek wyczyniał na treningach. Chłopak od samego początku wykazywał się dobrymi umiejętnościami, sprawnością, a żytkę rywalizacji można było dostrzec już na pierwszych regatach. Wystarczył rok, aby dla Kuby deska stała się sportem wyczynowym.

- Największą frajdę daje mi pływanie w ślizgu oraz ściganie się, a największą trudnością jest rywalizacja. Z jednej strony rywalizacja daje mi frajdę, ale i też sprawia mi trudność. Trudnością jest też łączenie wyjazdów na zgrupowania i regaty z nadrabianiem zaległości w szkole – opowiada zawodnik.

Jak mówi Kuba pływanie na desce jest dla niego przede wszystkim pasją. I to dlatego, tak chętnie się angażuje w trenowanie i rozwój. Częste treningu na wodzie oraz na lądzie dają efekty, które możemy obserwować w trakcie sezonu. Tylko w ubiegłym roku Kuba zajął: 2 miejsce w Formuła Foil Juniorów Młodszych w Pucku; 1 miejsce BIC Techno 6.8 w Pucharze PZŻ w Krynicy Morskiej; 4 miejsce Mistrzostwa Polski Juniorów Młodszych, Bic Techno 293; 7 miejsce Mistrzostwa Europy Tallin oraz odniósł największy sukces w swojej dotychczasowej karierze, czyli 4 lokatę w Mistrzostwach Świata we Włoszech w klasie Techno293 U15.

- Moim największym sportowym marzeniem w dalszej przyszłości jest pojechanie na Olimpiadę, a w bliższej perspektywie zakwalifikowanie się jako reprezentant Polski na Mistrzostwa Świata i stanięcie na podium Mistrzostw Świata – zdradza Kuba.

W nadchodzącym sezonie podopieczny Centrum Żeglarskiego planuje skupić się na przygotowaniach w nowej dyscyplinie jaką jest IQ Foil. Konkretnie myśli o starcie w Mistrzostwach Europy i Mistrzostwach Świata w IQ Foil. Przed zawodnikiem bardzo ambitne plany, które będą wymagały jeszcze większej pracy oraz czasu. To też sporo wyrzeczeń, wyjazdów i nadrabiania zajęć szkolnych. Poza deską Kuba ma jeszcze kilka innych ulubionych zajęć, które gdy tylko pozwoli mu na to szkoła, chętnie się angażuje.

- Poza treningami lubię też surfować na falach, pływać na windsurfingu nie regatowym, czyli na krótkiej desce, czyli różne aktywności związane z wodą. Zimą lubię jeździć na iceboardach i na snowboardzie, ewentualnie na nartach. Lubię też chodzić po górach – dodaje.





POŁKOLONIE 2022  
Z FERIADĄ PRZEZ KONTYNENTY



