

Edukacja w sztuce tańca



UMFC

Uniwersytet Muzyczny
Fryderyka Chopina

Edukacja w sztuce tańca

pod redakcją Beaty Książkiewicz

Warszawa 2024

Beata Książkiewicz
6 Słowo wstępne

Psychologia i filozofia

Zofia Konaszkiewicz
10 Piękno w nauczaniu sztuki tańca

Zofia Konaszkiewicz
**28 Znajomość i kształtowanie
potrzeb psychicznych dziecka
jako niezbędny element edukacji tanecznej**

Aneta Bartnicka-Michalska
56 Znaczenie empatii w edukacji artystycznej

Aneta Bartnicka-Michalska
**74 Czynniki warunkujące karierę zawodową
artystów interpretujących**

Katarzyna Dańska
**100 Ruch jako symbol. O metaforze
w terapii tańcem i ruchem**

Edukacja

Anna Malitowska
**120 Jak uczyć tańca i czego uczyć tańcem?
O metaforach w mentoringu filozoficznym**

Beata Książkiewicz
**144 Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna –
ważny etap w przygotowaniu przyszłego
tancerza. Kompetencje nauczyciela**

Klaudia Carlos-Machej
**164 Idea nauczania tańca ludowego
według Zofii Kwaśnicowej. Założenia i metody
pracy**

- Andrzej Morawiec
176 Wpływ tańca współczesnego na proces edukacji tancerza w szkole baletowej
- Elżbieta Raczyńska-Warzec
190 Najważniejsze aspekty dotyczące nauczania tańca klasycznego w profesjonalnej szkole baletowej według metody Agrippiny Waganowej
- Paulina Wycichowska
204 Kształtowanie ciała w tańcu jako sposób ekspresji i trening relacji

Muzyka

- Jakub Sokotowski
214 Improwizacja fortepianowa w lekcji tańca współczesnego – zagadnienia i problemy rytmu, tempa oraz zmian metryczno-agogicznych z elementami stylizacji
- Barbara Dutkiewicz
226 Rytmika jako metoda wspomagająca rozwój muzyczno-ruchowy na etapie wczesnoszkolnym oraz możliwości jej zastosowania w edukacji młodych tancerzy
- Anna Galikowska-Gajewska
246 Miejsce i rola dalcrozowskiej koncepcji muzyki i ruchu w systemie edukacji muzycznej dzieci i młodzieży w Polsce

Medycyna

- Janusz W. Błaszczyk
Artur Fredyk
266 Neurofizjologia tańca

- Natalia Grzebisz-Zatońska
- 310** **Wpływ wysiłku fizycznego i treningu tanecznego na funkcjonowanie układu nerwowego oraz na procesy poznawcze w grupie dzieci**
- Natalia Grzebisz-Zatońska
- 326** **Zaburzenia odżywiania u osób aktywnych fizycznie**
- Marcin Michalski
- 344** **Postępowanie dietetyczno-suplementacyjne w okresie kontuzji – zagadnienia praktyczne**
- Joanna Klonowska
- 362** **Kosmetologiczno-podologiczne metody korekcji defektów i dolegliwości stóp u zawodowych tancerzy**
- Tomasz Chmielewski
- 386** **Medycyna tańca – zaburzenia odżywiania i kontuzje**

Historia

- Joanna Sibilska
- 410** **Zarys historii szkolnictwa baletowego na ziemiach polskich do czasu odzyskania przez Polskę niepodległości**
- Aitolkin N. Turginbajewa
- 430** **Edukacja choreograficzna w Kazachstanie: geneza i stan obecny**
- Anna Reglińska-Jemiot
- 440** **Sztuka taneczna epok dawnych jako przekaz kulturowy – na marginesie tworzenia programów nauczania historii literatury**

- 452 Tomasz Nowak
Środowiska taneczne amatorskiego ruchu artystycznego w Polsce – tradycje, przemiany i współczesne problemy
- 470 Alicja Iwańska
Edukacja taneczna a domy kultury. Wokół problemu ustawicznego kształcenia instruktorów tańca
- 492 Magdalena Juźwik
Obecność tańca w nauczaniu powszechnym w Polsce
- 512 **Abstracts**

Słowo wstępne

Beata Książkiewicz

Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina

Publikacja jest pokłosiem Międzynarodowych Konferencji Naukowych z cyklu „Edukacja w sztuce tańca” organizowanych przez Wydział Tańca Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina. Pierwszą z nich była Międzynarodowa Konferencja Naukowo-Artystyczna „Wczesnoszkolny etap nauczania tańca jako podstawa kształcenia tancerzy”, która miała miejsce w 2018 roku. Kolejne odbyły się w latach 2021-2023: „Edukacja w sztuce tańca – kompetencje nauczyciela, metody pracy, problematyka” (2021), „Edukacja w sztuce tańca – historia i współczesność, perspektywy rozwoju, wszechstronna problematyka” (2022), „Edukacja w sztuce tańca w obliczu wyzwań współczesności. Znaczenie tańca w edukacji powszechnej” (2022). W obradach do tej pory wzięli udział wybitni specjaliści z zagranicy z Belgii, Chin, Danii, Francji, Hong Kongu, Hiszpanii, Indonezji, Japonii, Kazachstanu, Kuby, Malezji, Meksyku, Malty, Niemiec, Norwegii, Peru, Rosji, Stanów Zjednoczonych, Szwajcarii, Turcji, przedstawiciele polskich i zagranicznych ośrodków naukowych i artystycznych oraz przedstawiciele instytucji kultury.

Zamieszczone artykuły to wynik najnowszych badań, pochodna dyskursu naukowego ekspertów z wielu dziedzin, dla których edukacja w sztuce tańca jest przedmiotem szczególnego zainteresowania: pedagogów, choreografów, historyków i teoretyków tańca, psychologów, lekarzy, biomechaników, specjalistów *body and mind*, muzykologów, filologów. Publikacja zawiera niewydane dotąd materiały, a jej celem jest popularyzacja wiedzy o tańcu i propagowanie nowoczesnej myśli pedagogicznej w kontekście interdyscyplinarnego podejścia do problematyki związanej z edukacją w sztuce tańca.

Pragniemy, by niniejszy tom stał się cenną pozycją dla środowiska akademickiego, zwłaszcza jego badaczy (teoretyków), a także szerokiej grupy praktyków: tancerzy, choreografów i pedagogów, oraz by trafił do szerokiego grona odbiorców zainteresowanych zgłębianiem wiedzy, w tym uczniów, studentów i pasjonatów tańca.

Publikacja została współwydana przez Narodowy Instytut Muzyki i Tańca w ramach „Programu wydawniczego 2024” i sfinansowana ze środków Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

Psychologia i filozofia

Piękno w nauczaniu sztuki tańca

Zofia Konaszkiewicz

Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina

Streszczenie:

Piękno jest nieodzownym elementem procesu wychowania dziecka. W kulturze Zachodu stanowi jedną z trzech podstawowych wartości, obok prawdy i dobra. Filozofowie od starożytności prowadzili rozważania na temat istoty piękna i jego roli w życiu człowieka, a ponadto było zawsze obecne w wychowaniu, ponieważ istniało wiele działań intuicyjnych w tym zakresie. Temat wychowania estetycznego dzieci i młodzieży opisano obszernie w literaturze pedagogicznej. Podkreśla się w niej nie tylko wiedzę, ale konieczność wszechstronnego przeżycia estetycznego, które prowadzi do wzbogacenia osobowości. W obecnym świecie obserwuje się agresywną obecność antypiękną w postaci popkultury, z którą dziecko styka się od najmłodszych lat. Działania edukacyjne, także taneczne, skierowane do dzieci często opierają się na złych modelach. Uwidacznia się zatem potrzeba prowadzenia działalności pedagogiczna opartej na najlepszych wzorach, natomiast nauczyciele tańca w różnych placówkach powinni stać się misjonarzami piękna.

Słowa kluczowe:

piękno w wychowaniu, antypiękno, wychowanie estetyczne, edukacja taneczna

Bo piękno na to jest, by zachwycano
Do pracy; praca – by się zmartwychwstało¹.
Cyprian Norwid

Jednym z kluczowych dla pedagogiki artystycznej, w tym baletowej, tematów koniecznych do wydobywania, przypomnienia i ponownego rozważenia jest pojęcie piękna. Trzeba powiedzieć, że jego doświadczanie w życiu dziecka i młodego człowieka, a szczególnie ucznia szkoły artystycznej jest koniecznością. Władysław Tatarkiewicz w jednej ze swoich podstawowych prac z estetyki pisał: „zapamiętajmy: piękno jest od dawna w kulturze Zachodu uważane za jedną z trzech podstawowych wartości”². Pozostałe to, oczywiście, zgodnie z tradycją grecką, prawda i dobro. W dzisiejszych czasach należy to przypominać ze szczególną mocą, gdyż piękno odsuwa się je, marginalizuje, zniekształca, a nawet zwalcza, pomimo tego, że w wychowaniu i nauczaniu powinno zajmować właściwą mu, ważną pozycję. Jednym z głównych grzechów współczesnych ludzi, w tym także wielu pedagogów, jest ignorancja. Dotyczy ona także zagadnienia piękna, które obecnie nie jest zgłębiane, rozważane i umiejętnie stosowane w pedagogice artystycznej³.

Piękno – refleksje wybranych myślicieli

Starożytność grecka wniosła na trwałe do kultury Zachodu trzy podstawowe wartości: prawdę, dobro i piękno. Są to wartości autoteliczne – mają charakter ponadindywidualny i ponadczasowy. Zostały razem wymienione przez Platona i od tego czasu utrzymują się w europejskiej myśli na stałe. Są przedmiotem nieustannego odwoływania się do nich przez kolejne wieki⁴. Starożytni Grecy ideał człowieka widzieli w połączeniu w nim dobra i piękna. Na określenie tych dwu pojęć ukuli specjalny termin *kalokagathia*. Tak więc prawda, dobro i piękno są przyporządkowane do osobowego samorealizowania się. Ten opis zyskał interpretację pedagogiczną i oznacza nauczanie i wychowanie według opisanych przez Greków wartości.

Dwudziestowieczny historyk sztuki i poeta, Janusz Pasierb słusznie uważał, że ludzie przechodzący na drugą stronę życia zabierają ze sobą swój rozwój, a więc swoją kulturę. Stwierdza, że dla wielu osób wielkie przeżycia artystyczne są pewnym wyposażeniem na wieczność. Autor wypowiada się z punktu widzenia wiary katolickiej, jednak wydaje się,

że te spostrzeżenia mają wartość uniwersalną. Przedstawia jednocześnie obraz dwóch planów rozwoju kultury. W pierwszym ewoluje ona wraz z ludzkością. Obejmuje tysiące lat budowania poprzez rozliczne meandry kultury naszego gatunku. Drugi plan jej przeobrażenia łączy się z dojrzewaniem pojedynczego człowieka. Píše, że „kultura zaczęła się wraz z człowiekiem i zaczyna się na nowo w każdej ludzkiej egzystencji⁵”. W świetle tych spostrzeżeń niestychanej wagi nabiera proces wychowania. To w ciągu naszego krótszego czy dłuższego życia mamy ukształtować naszą osobistą kulturę. Nie nastąpi to samo z siebie, ale ktoś musi tym procesem właściwie pokierować. Wprowadzanie w kulturę zawsze zajmowało ważne miejsce w wychowaniu i to nie powinno się zmienić.

Władysław Tatarkiewicz do sześciu pojęć stanowiących fundament estetyki oprócz sztuki, formy, twórczości, odtwórczości, przeżycia estetycznego zaliczył także piękno. Autor przedstawia dzieje tego pojęcia i rozróżnia w historii dwa sposoby jego rozumienia. Pierwsze dotyczy szerszego rozumienia, a więc nie tylko rzeczy, kształtów, barw, dźwięków, ale również myśli i obyczajów. Drugie mówi o znaczeniu wyłącznie estetycznym. Obejmuje więc wszystko, co takie poczucie u człowieka wywołuje. To drugie rozumienie stało się jednym z fundamentów europejskiej kultury⁶. Tatarkiewicz pisał także o przeobrażeniach pojęcia piękna dokonujących się przez wieki: od ogólnego do klasycznego; od piękna świata do piękna sztuki; od tego pojmowanego rozumem do tego odczuwanego instynktownie; od obiektywnego do subiektywnego oraz innych procesach z tym związanych. Wspominał także drogę rozwoju, wielkości i upadku pojęcia i właśnie ten proces oddaje współczesną sytuację w estetyce. Autor zauważył, że im bardziej sztuka rozluźniała swoje więzi z pięknem, tym bardziej zacieśniała swoje związki z twórczością⁷.

Zagadnienie piękna, z punktu widzenia estetyki zorientowanej empirycznie, rozważała Maria Gołaszewska. Przytaczała zadawane przez współczesnych badaczy pytanie, czy w czasach częstych kontaktów ze sztuką, dokonujących się głównie poprzez świat medialny, człowiek nie zatraci zdolności do głębokich przeżyć estetycznych? Czy przeżyć tych nie należy uznać za anachroniczne? Autorka odpowiadała zdecydowanie na te wątpliwości, mówiąc, że niezależnie od wszelkich przemian, świat pozbawiony piękna byłby zupełnie inny niż ten, w którym żyjemy. Zlikwidowanie zaś przeżyć estetycznych, a także potrzeby ich doznawania, spowodowałoby przemianę żywego, odczuwającego człowieka w maszynę.

Gołaszewska podkreślała, że potrzeba piękna wciąż na nowo musi być ukazywana i uzasadniana w życiu człowieka, że w dobie przemian kulturowych trzeba wskazywać na niezastąpioną funkcję sztuki. Uważała, że potrzebne jest uczenie doznawania piękna w sposób świadomy i kierowany, a więc eksponuje wątek wychowawczy i edukacyjny. Stwierdziła, że „piękno działa na człowieka w sposób istotny, wzbogaca go wtedy, gdy wyodrębnia się z tła – gdy nie jest jednym z wielu elementów, równorzędnym innym, ginącym wśród mnogości innych zjawisk”⁸. Takiego postrzeżenia trzeba jednak człowieka nauczyć.

Autorka stawiała istotne pytanie o stopień i sposób uświadomienia estetycznego konieczny do tego, aby człowiek mógł korzystać z piękna jako swoistej wartości, która może go wzbogacić i odstąpić świat subtelnej kultury ludzkiej. Wyszła bowiem ze słusznego założenia, że dla pełnego korzystania ze sztuki potrzebny jest jakiś stopień refleksji na ten temat. Można dodać, że wprowadzenie w dostrzeżenie i rozumienie piękna powinno odbywać się jak najwcześniej, a więc w rodzinie i w szkole. Ważna jest także cała otoczką społeczną, w której dziecko i dorastający człowiek żyje i rozwija się.

Gołaszewska omawiała różne sfery piękna. Pierwsza z nich dotyczyła natury, czyli zjawiska zastanego, całkowicie niezależnego od człowieka, innego od tego, co sam mógłby wytworzyć, czy sobie wyobrazić. Druga to piękno potoczne, które jest niejako produktem ubocznym rozlicznych działań człowieka. Jest to estetyka przemysłowa, panująca moda, wygląd mieszkania, wyposażenie szkoły i miejsca pracy czy sztuka użytkowa. Trzecia jest estetyka zdarzeń, a więc rzeczywistych procesów rozgrywających się w świecie człowieka, które niejednokrotnie posiadają kwalifikacje estetyczne. Ostatnia sfera dotyczy sztuki czyli piękna wyspecjalizowanego. Pojawia się ono w związku z wytworami człowieka, których racją bytu jest wartość estetyczna. Autorka stwierdziła, że niektórzy badacze podkreślają afunkcjonalność sztuki, czyli jej autonomiczność, samodzielność, prezentowanie wyłącznie wartości dla samej siebie. Inni estetycy z kolei podkreślają jej wielofunkcyjność, a więc pełnienie funkcji komunikatywnej, poznawczej, wychowawczej, integracyjnej, ideologicznej, adaptacyjnej, przełamania stereotypów, terapeutycznej, katartycznej, humanizującej czy ekspresyjną. To drugie stanowisko wydaje się być dzisiaj dominujące i wiąże się oczywiście z szeroko rozumianym wychowaniem.

Władysław Stróżewski stwierdził, że przez wieki już chyba wszystko napisano o pięknie i że w związku z tym rzadko się to robi współcześnie. Autor zastanawiał się nad istotą piękna, za jego stałe właściwości uznając konieczność i transcendencję. Skonstatował, że piękno może być podporządkowane czemuś, co je przerasta. Stawia pytanie, czy ponad wszelką wartość estetyczności nie stoi wartość sacrum? Był przekonany, że piękna nie można uchwycić, gdyż „skrywanie się, nieodgadniona tajemniczość należy do jego istoty”⁹.

W dyskusjach o pięknie nawiązywano do słynnego zdania Fiodora Dostojewskiego włożonego w usta księcia Myszkina z powieści *Idiota*: „piękno zbawi świat”¹⁰. Dla Dostojewskiego piękno nie jest pojęciem wyłącznie z dziedziny estetyki, ale posiada wymiar etyczny i religijny. Zdanie to rozważano i interpretowano bardzo różnie. Anselm Grün, podsumowując swoje rozważania nad wypowiedziami rosyjskiego pisarza, stwierdza, że piękno ma ambiwalentny charakter. Wielokrotnie odzwierciedla dobro, ale istnieje także piękno uwodzicielskie prowadzące ku zgubie. „Piękno jest i pozostanie zagadką. Tylko będąc tego świadomym, można wypowiedzieć słowa »Piękno zbawi świat«. Zbawić nas może tylko piękno, które odzwierciedla dobro, które jest czyste i przejrzyste”¹¹.

Piękno było bardzo różnie ujmowane – od uznania jego walorów i konieczności istnienia w życiu konkretnego człowieka do odrzucania i całkowitej marginalizacji takiej potrzeby. Przytoczone wyżej myśli miały na celu pokazanie małego fragmentu pozytywnej refleksji filozoficznej, która stanowić będzie podwaliny pod dalsze rozważania dotyczące problemów wychowania. Nauczyciele, a także rodzice, niejednokrotnie nie zdają sobie sprawy z tego, że wszystkie ich działania w danym zakresie wypływają z pewnych idei, ustaleń teoretycznych funkcjonujących w szerszej przestrzeni społecznej. Każdy, kto zajmuje się kształtowaniem młodego człowieka, powinien charakteryzować się orientacją refleksyjną, aby znać poglądy klasyczne, w tym wypadku na piękno i jego znaczenie w formacji człowieka, a także poglądy współczesne. Da mu to możliwość wybierania stanowisk słusznych, świadomego podejmowania właściwych działań, a nie tych, które są modne, czy „poprawne pedagogicznie” jak to trafnie określił jeden z pedagogów¹².

Estetyzacja i antypiętkno we współczesnej rzeczywistości

W obecnych czasach można mówić o dwóch przeciwstawnych tendencjach proponowanych człowiekowi. Jedna z nich dotyczy estetyzacji życia w różnych jego aspektach, której powabowi ulega pewna część ludzi. Druga zaś to epatowanie brzydotą w codziennym otoczeniu. Z nią stykają się wszyscy, niezależnie od wieku.

W wielu obszarach swoiście rozumiane piękno staje się społeczno-kulturowym przymusem dla określonych ludzi. Jest to charakterystyczna cecha rzeczywistości postmodernistycznej, która jest otwarta, zindywidualizowana, stawiająca na piękno i hedonistyczną atmosferę. Różni autorzy podkreślają, że ten swoisty głód piękna jest reakcją na powszechny niedosyt wrażeń, emocji, doznań, wartości. Niedosyt ten świadczy o egzystencjalnej pustce i braku sensu. W takiej sytuacji współczesna kultura proponuje człowiekowi osiągnięcie poprawy jakości życia poprzez jego estetyzację. Jest to reakcja obronna na niepokoje postmodernistyczne. Dzisiejsza estetyzacja pełni funkcję hedonistyczno-rozrywkową i kompensacyjną. Jest ucieczką, od codzienności. Spełnia marzenia społeczeństwa konsumpcyjnego¹³.

Współczesne czasy można nazwać niespotykanym dotychczas w dziejach okresem epatowania brzydotą. Piękno jest eliminowane z różnych miejsc, w których jego pozycja była utrwalona przez wieki. Zastępuje się je coraz bardziej rozprzestrzeniającą się brzydotą, obecnie dziecko czy młody człowiek styka się z nią każdego dnia i w wielu obszarach – do tego stopnia, że zaczęła ona stanowić jego codzienne środowisko. Wydaje się, jakby chciano oswoić odbiorców z brzydotą, a nawet z ohydą.

Powstała antysztuka, a w ślad za nią – antyestetyka. Maria Gołaszewska, konkretyzując pojęcia antysztuki, mówi o antypowieści, antyarchitekturze, antyrzeźbie, antyteatrze, antyfilmie, antymalarstwie. Mówi się także o antyartyście. W związku z tym w zupełnie nowej sytuacji estetycznej znalazł się odbiorca sztuki¹⁴.

Nastąpił nieprawdopodobny zalew kiczu, który Theodor W. Adorno celnie określił jako dyktaturę zysku nad kulturą¹⁵. Paweł Beylin rozróżnia całe spektrum produktów kiczowatych – od sfery akademickiej aż do tej wulgarnej, jarmarcznej. Te ostatnie nazywa szmirą i uważa, że jest

to najbardziej konsekwentna i jaskrawa forma kiczu. Zauważa też istnienie jego wersji folklorystycznej, która okazuje się zabójcza dla samego folkloru¹⁶.

Jak już zaznaczono, brzydota jest obecna w codziennym życiu dziecka i młodego człowieka. Dotyczy to właściwie wszystkich rodzajów produktów przeznaczonych dla nich. Oczywiście nie wszystko jest brzydkie, ale zadziwia ilość tego, co nie spełnia podstawowych kryteriów estetyki. Bardzo ordynarny, pełen wulgaryzmów jest też język, którym posługują się zarówno dorośli, jak i, coraz częściej, młodzież, a także dzieci. Wydaje się, jakby chciano przesunąć życie dziecka i młodego człowieka z jasnej, spokojnej, pięknej przestrzeni w jakiś mroczny świat, pełen coraz większego niepokoju i negatywnych emocji.

Od dawna wiadano, że piękno rozwija, podnosi, uwrażliwia, a brzydota niszczy, hamuje rozwój, wyzwala zachowania złe. Brzydota i wulgarność, przed którą zawsze starano się je chronić, staje się coraz bardziej nachalna i wchodzi do domów oraz do szkół, także artystycznych. Nie stanowi też często ważnego problemu dla rodziców i nauczycieli. Wydaje się, że dorośli nie potrafią jej już dostrzec, właściwie ocenić i odpowiednio zadziałać. Niestety, przyzwyczaili się do niej. Współczesna kultura spowodowała, że utracili pewien rodzaj wrażliwości, co jest wielkim mankamentem naszej codzienności¹⁷.

Piękno a wychowanie

Piękno od dawna było obecne w wychowaniu. Od wieków można prześledzić intuicyjną praktykę wprowadzania dzieci w świat sztuki. Była ona przekazywana z pokolenia na pokolenie. Od starożytności różni myśliciele formułowali swoje koncepcje teoretyczne dotyczące powiązania piękna, a potem sztuki z wychowaniem. Refleksja na ten temat jest bardzo bogata i wszechstronna¹⁸. Polska ma swój znaczący wkład w tej dziedzinie, szczególnie w dwudziestym stuleciu. Tacy autorzy jak Stefan Szuman, Bogdan Suchodolski czy Irena Wojnar w swoich licznych publikacjach budowali teorię wychowania estetycznego. Dwa kluczowe pojęcia – „wychowanie estetyczne” i „wychowanie przez sztukę” – stały się filarami zarówno dla rozwoju dalszej refleksji, jak też różnorodnych, zaplanowanych działań dydaktycznych. Teoria dawała impuls do szerokiej aktywności pedagogicznej, którą chciano objąć wszystkie dzieci

i młodzież. Starano się zrealizować to, co Stefan Szuman nazwał „udostępnianiem, upowszechnianiem i uprzystępnianiem” sztuki¹⁹. i odniesiono tym obszarze bardzo istotne sukcesy.

Niektórzy psychologowie uważają, że potrzeba piękna jest jedną z powszechnych potrzeb dziecka. Łączą ją wówczas z potrzebą wzoru i ideału. Jak wiadomo, potrzeba niezaspakajana lub źle zaspakajana zanika albo wypacza się. We współczesnym świecie, tak niewrażliwym na piękno, jest to zjawisko coraz częstsze. Od dawna wiadano, że dobra sztuka kształtuje wrażliwość na piękno. Dostrzegano to intuicyjnie lub bardziej świadomie, a od dziesięcioleci prowadzone są różnorodne badania na temat wpływu sztuki na dzieci młodzież²⁰.

Wprowadzanie piękna w życie dziecka już od najmłodszych lat jest więc koniecznością. Dziecko i młody człowiek ma doświadczać piękna, a jednocześnie kształtować właściwą hierarchę wartości w tym zakresie. Konrad Lorenz uważa, że jedną z przyczyn poczucia bezsensu u wielu młodych ludzi jest to, że nie dano im nigdy przeżyć uczucia piękna. Podkreśla, że odczuwanie piękna i harmonii wymaga szkolenia. Uważa, że jeżeli nie zrobi się tego w odpowiednim momencie, to ta dyspozycja nieodwołalnie zanika wskutek bezczynności. Lorenz przypuszcza, że młody człowiek, obserwując pozbawione piękna życie rodziców i dorosłych, wyrasta na cynika i odrzuca sens takiego funkcjonowania. Lorenz jako biolog eksponował przede wszystkim piękno przyrody²¹. Jego celne rozważania można jednak rozszerzyć.

Jeden ze współczesnych filozofów powiedział, że wychowanie „stanowi wspólną wędrówkę ku prawdzie, dobru i pięknu poprzez kolejne stopnie wartości”²². Można postawić zasadnicze pytanie, jak wywiązują się z tego zadania środowiska szkół artystycznych, zarówno podstawowych, jak i średnich? Jak wywiązują się z tego zadania uczelnie artystyczne? Jak wywiązują się z tego wszyscy uczący sztuki?

Uwagi o przeżyciu estetycznym

Stefan Szuman pisał, że w wychowaniu estetycznym na plan pierwszy wysuwają się nie osoby wychowujące dzieci i młodzież, ale arcydzieła, z którymi ma kontakt. „One to urabiają człowieka i kształtują jego osobowość, w miarę tego jak przenikają do jego świadomości i obdarowują

go sobą, bogacą i uszczęśliwiają”²³. Autor uważał, że tylko prawdziwa, głęboka i doskonała sztuka wychowuje. Podkreślał, że tylko dzieła wielkich artystów są niezrównane i olśniewające. Przestrzegał przed kontaktem z „pseudosztuką”, która obniża smak artystyczny, prowadzi na estetyczne manowce poprzez oglądanie, słuchanie lub czytanie falsyfikatów sztuki. To stwierdzenie Stefana Szumana nabiera szczególnej aktualności w obecnych czasach, gdy mamy w przestrzeni społecznej wyjątkowo dużo mało wartościowej sztuki. Takimi produktami zalany jest rynek, a zubożeni na piękno dorośli chętnie z niego korzystają.

Autor podkreślał też konieczność doświadczania i przeżywania sztuki, a nie tylko jej poznawania. Uważał, że sztuka daje odbiorcy głębokie szczęście. Przywołuje zdanie Fryderyka Schillera, który pisał, że prawdziwą sztuką jest tylko taka, która dostarcza najwyższej radości. Przywołuje też słynne zdanie Cypriana Norwida mówiące o tym, że sztuka jest po to, aby zachwycała²⁴.

Warto wspomnieć, że piękno arcydzieł podnosi, oczyszcza i leczy, nawet wówczas, gdy nie jest prezentowane w najwyższej formie artystycznej. Mówią o tym na przykład wspomnienia różnych ludzi przebywających w skrajnie trudnych warunkach niemieckich obozów koncentracyjnych, gdy od czasu do czasu z bardzo kiepskich głośników rozbrzmiewała wspaniała muzyka mistrzów. Piękno potrafi oddziaływać też na osoby przejawiające zachowania patologiczne. Wyjątkowo dramatyczne są wspomnienia węgierskiej dziewczyny, która uczyła się tańca, a w czasie wojny trafiła do Auschwitz. Sadystyczny lekarz Józef Mengele lubił patrzeć na jej taniec i dzięki temu przetrwała²⁵.

W obecnej sytuacji, gdy środowisko rodzinne nie jest na ogół uwrażliwione na kulturę wysoką, a w szkołach ogólnokształcących brakuje lekcji muzyki i plastyki, organizowanie kontaktu dzieci i młodzieży ze sztuką wydaje się koniecznością. Zapewni to rozwój estetyczny, a także, w pewnym zakresie, rozwój osobowości. Nastąpi także wysubtelnienie gustu, bo jak stwierdził Roman Ingarden: „kto nasłuchał się Beethovena, nie będzie chciał słuchać katarynki”²⁶.

Dzieci nie muszą czekać aż dorosną do kontaktu z muzyką czy baletem. Są zdolne do głębokiego przeżywania wielkich arcydzieł muzycznych, plastycznych, baletowych. Możliwe jest oczarowanie pięknem już

w najmłodszym wieku. Inaczej dzieje się z kontaktem z literaturą, gdzie potrzebna jest pewna dojrzałość umysłowa.

Władysław Stróżewski pisał o zjawisku olśnienia. Uważa, że ten moment jest wspólny niektórym przeżyciom poznawczym i estetycznym. Pierwszy jego rodzaj dany jest zazwyczaj nielicznym, natomiast olśnienie sztuką zdarza się częściej. Autor uważa, że przeżycie olśnienia jest jedyne w swoim rodzaju i nie zawsze można powiedzieć, co byto dokładnie jego przyczyną. Jest to szczególnie poruszenie naszej duchowej wrażliwości. Nie zawsze to przeżycie pojawia się drugi raz wobec tego samego dzieła, ale nawet jeśli zaistnieje tylko raz, nieprzerwanie oddziałuje na człowieka²⁷.

Szkoła artystyczna wobec piękna

Edukacja artystyczna, w tym baletowa, daje niepowtarzalną szansę zetknięcia się i obcowania, z pięknem. Stwarza okazję do swoistego zamknięcia się na określony czas w jego kręgu. Niezapomniane przeżycia z tego okresu pozostają w psychice na całe życie i w jakiś sposób na nią oddziałują, choć po czasie na ogół nie są uświadamiane, powroty do nich mogą stanowić motywację do poszukiwania przeżyć podobnego rodzaju. Kształtują smak artystyczny i ogólną kulturę danego człowieka, w tym przypadku ucznia szkoły baletowej.

Tak więc uczniowie przychodzący do tego typu szkół mają obcować z pięknem, które jest zawarte w sztuce baletowej. Jednym z podstawowych błędów w początkach nauki jest skoncentrowanie się wyłącznie na technicznej stronie tańca, z jednoczesnym pominięciem jego walorów estetycznych. Trzeba zatem od pierwszych lekcji pokazywać piękno ruchu. Młodym osobom z trudem opanowującym konieczne elementy techniczne nauczyciel może pokazać, do czego one służą, wykonując jakiś fragment wariacji baletowej. Jest to jednocześnie bardzo motywujące. Na dalszych etapach nauczania też zdarza się, że uczeń – czy nawet student – zwraca uwagę przede wszystkim na problemy warsztatowe, szczególnie gdy są one trudne. Zanika wtedy wrażliwość na piękno ruchu, na jego różnorodność. Pięknie można przecież wykonywać nawet elementarne ćwiczenia baletowe. Zwrócenie uwagi na ten problem należy do ważnych obowiązków nauczyciela, który z własnej inicjatywy powinien uwrażliwiać na te zagadnienia młodych adeptów tańca, i to na każdym

zajęciach, co jednak istotne – wymaga to wysokiego poziomu jego własnej wrażliwości.

Na lekcjach w szkole baletowej, czy na uczelni, bardzo ważne jest zwracanie uwagi na piękno muzyki. Akompaniatorzy powinni być starannie dobierani nie tylko pod kątem poziomu gry na instrumencie, ale także zastosowania różnorodnej literatury, z którą uczniowie osłuchują się podczas wykonywania ćwiczeń. Sam nauczyciel tańca powinien być wychulony na ten problem. Dotyczy to nauki wszystkich rodzajów tańca. Na lekcjach tańca klasycznego jest możliwość wykorzystania przebogatej literatury muzycznej. Na lekcjach tańca ludowego trzeba zadbać o bardzo dobre przykłady muzyczne. Szczególnie ważne jest zwracanie uwagi na dobór utworów wykorzystywanych w trakcie lekcji tańca współczesnego, ponieważ często ich dobór z punktu widzenia artystycznego budzi wiele zastrzeżeń. Warto zaznaczyć, że w całym procesie kształcenia tancerzy baletowych za mało jest przedmiotów związanych z muzyką, ponieważ zrezygnowano z nich w wyniku zmian wprowadzonych do podstaw programowych, co uniemożliwia wszechstronną edukację tancerzy.

Tak więc przeżycie piękna należy osnuwać wokół kontaktu z arcydziełami. Dotyczy to zupełnie czego innego niż historia czy literatura baletowa. Na tych przedmiotach uczniowie powinni zdobyć zakres wiedzy, z którego potem zostają rozliczeni. Są one bardzo ważne i dają orientację w dziejach uprawianej sztuki. Potrzebne jest jednak także przeżycie estetyczne – dzięki niemu uczeń nie musi koncentrować się na wiadomościach, ale może w pełni oddać się słuchaniu czy oglądaniu. Znane są wypowiedzi artystów wykonawców, którzy twierdzą, że zbyt obszerna wiedza teoretyczna o danym utworze może nawet przeszkadzać w jego wykonaniu. Tak więc wszelkie wspólne oglądanie wielkich kreacji, najlepiej na żywo, ale także w wersji filmowej jest koniecznym elementem edukacji baletowej. Ważna jest także rozmowa z kompetentnym i wrażliwym pedagogiem. System opisywany przez autorkę dotyczy klasycznego modelu kultury europejskiej. We współczesnej edukacji nie może jednak zabraknąć narracji przedstawiającej sposób rozumienia piękna poza naszym kontynentem, szczególnie w zakresie tańca. Dziś jest to możliwe dzięki sztuce filmowej.

Istotnym problemem jest rozszerzanie horyzontu artystycznego ucznia, studenta, ale często także nauczyciela. Proces ten zachodzi przez zetknięcie z arcydziełami z innych dziedzin sztuki niż ta wybrana w danej

szkole, czy uczelni. Każdy artysta w jakimś stopniu powinien dotknąć piękna muzyki, tańca, literatury, malarstwa, rzeźby, grafiki, fotografii. Zdarza się na przykład, że doskonała muzyka została stworzona do tekstu wątpliwej jakości lub że źle przygotowana scenografia odstaje od wspaniałej choreografii baletowej. Ważny jest także kontakt z pięknem natury, mający niebagatelne znaczenie dla zdrowia uczniów przez wiele czasu przebywających w zamkniętych pomieszczeniach z racji specyfiki studiowanej profesji. Tym celom mogą służyć zaniedbane przez dydaktyków wycieczki szkolne, podczas których w sposób naturalny można ukazać wielokrotnie już wspomniane przez Autorkę elementy.

Współcześnie bardzo ważnym zadaniem jest usuwanie brzydoty z codziennego życia różnych szkół baletowych. Wiele wątków wymaga tu poruszenia, jednak wydaje się, że najmocniej powinna wybrzmieć sprawa języka. W placówkach edukacyjnych coraz częściej słychać mimochodem rzucane wulgaryzmy. Używają ich nie tylko uczniowie czy studenci, ale także pedagodzy. Pod tym względem szkoły baletowe przeszły już do legendy. Nasuwa się pytanie, czy człowiek postępujący się takim językiem, może być wrażliwym artystą? Przecież jakiś rodzaj wrażliwości został w nim zatarty. Jeszcze innym problem stanowi krzyk obecny na lekcjach zastępujący spokojne przekazywanie uwag. Oczywiście, nauczyciel może dawać wskazówki, wypowiadając je zgodnie ze swoim temperamentem, jednak wszystko to powinno dziać się w ramach obowiązujących wymogów kultury, wydawałoby się, szczególnie w szkole artystycznej.

Nawiązując do przywołanej na początku rozważań myśli Janusza Pasierba o indywidualnej historii kultury każdego człowieka, można zapytać, co nauczyciele szkół baletowych robią, aby budować tę indywidualną kulturę swoich uczniów? Co robią na każdej lekcji – czy ich podopieczni wynoszą z niej jakieś piękno, czy zdenerwowanie, rozczarowanie i tży? Jakie działania podejmują dydaktycy, aby młodzi, którzy z różnych przyczyn nie będą uczyć się dalej, nadal kochali sztukę, a nie nienawidzili jej z powodu traumatycznych doświadczeń z czasów szkolnych? Czy pedagodzy dostatecznie dbają o piękno w swoim własnym życiu?

Artyści z racji swojej profesji są egocentrykami. Muszą mieć swoją wizję dzieła, nie raz się przy niej upierać. Gdy jednak podejmują się pracy dydaktycznej, powinni zmienić swoje nastawienie i zadawać sobie często następujące pytania: „co wnoszę w życie uczniów – czy

przekazują im piękno sztuki tańca, czy też własne nierozwiązane problemy i kompleksy?”.

Można powiedzieć, że piękno jest jedną z wartości stałych, podstawowych – daną i zadaną także obecnym pokoleniom, a w dzisiejszych czasach niszczoną przez wszechobecną brzydotę. W świecie, który z jednej strony rozwija technikę i dąży do coraz bardziej zaawansowanej robotyzacji, z drugiej – skrajnie zaniedbuje wartości humanistyczne, konieczne są ochrona i świadomy rozwój piękna. Wszyscy odpowiedzialni za kształtowanie dziecka i młodego człowieka, a więc przede wszystkim nauczyciele i rodzice, powinni stać się misjonarzami lub, inaczej mówiąc, ambasadorami piękna. Misjonarzem może być tylko człowiek zaangażowany, przejęty sprawą, o którą walczy, bo dla niego samego jest ona wartością. Poza całą działalnością edukacyjną dorosłych bardzo ważny jest też ich własny przykład życia, który młode pokolenie starannie obserwuje i naśladuje.

Jan Paweł II w *Liście do Artystów* pisał: [p]iękno jest kluczem tajemnicy i wezwaniem do transcendencji. [...] Niech różnorakie drogi, którymi podążacie, artyści całego świata, prowadzą was wszystkich do owego bezmiernego Oceanu piękna, gdzie zachwyty stają się podziwem, upojeniem, niewymowną radością. [...] Niech wasza sztuka przyczynia się do upowszechniania prawdziwego piękna²⁸.

Jednym z korzeni Europy, z którego czerpie ona swoją żywotność, zawsze była kultura, dlatego też trzeba chronić „złotą triadę” wartości, czyli prawdę, dobro i piękno, aby teraźniejszość mogła sycić się podstawowymi wartościami trwającymi od wieków. Bez nich nasz kontynent straci swój charakter. Według niezniszczalnej frazy Cypriana Kamila Norwida piękno ma motywować do pracy i „kształtem jest miłości”²⁹.

- 1 C.K. Norwid, *Promethidion. Rzecz w dwóch dialogach z epilogiem*, w: *Poezje*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1956, s. 31.
- 2 W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, wydanie 2, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1976, s. 9.
- 3 Fragmenty prezentowanego tekstu były drukowane w następujących tekstach: *Konieczność obecności piękna w życiu dziecka*, „Aspekty Muzyki” 2020, tom 10, *Rola Piękna w nauczaniu i wychowaniu ucznia szkoły artystycznej*, „Szkoła Artystyczna” 2022, tom 17, nr. 1, s. 9-28.
- 4 W. Tatarkiewicz, *Piękno w: Dzieje sześciu pojęć*, dz. cyt.
- 5 J. Pasierb, *Na początku była kultura*, Księgarnia św. Jacka, Katowice 2013, s. 21.
- 6 W. Tatarkiewicz, *Piękno*, w: *Dzieje sześciu pojęć*, dz. cyt., s. 137-139.
- 7 Tamże, s. 172-176.
- 8 M. Gołaszewska, *Zarys estetyki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984, s. 83.
- 9 Tamże, s. 179.
- 10 F. Dostojewski, *Idiota*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2005.
- 11 A. Grün, *Piękno. Nowa duchowość radości życia*, Wydawnictwo Święty Wojciech, Poznań 2015, s. 21.
- 12 A. Nalaskowski, *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 67-68.
- 13 B. Witosz, *Estetyzacja świata i estetyzacja języka kolorowej prasy kobiecej*, w: *Język w mediach: antologia*, red. M. Kita, I. Loewe, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2012, s. 115-122.
- 14 M. Gołaszewska, *Estetyka i antyestetyka*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1984.
- 15 T. Adorno, *Filozofia nowej muzyki*, tłum. F. Wayda, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1974, s. 41.
- 16 P. Beylin, *Autentyczność i kicze*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1974.
- 17 Wywiad z pediatrą i psychiatrą dziecięcym E. Piesiewicz-Grzonkowską, „Nasz Dziennik” 29 lutego-1 marca 2020 roku
- 18 I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego: zarys problematyki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1976.
- 19 S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1969.
- 20 Jako przykład można podać jedną z prac A. Collins, *Wszystko gra! Jak edukacja muzyczna wspiera rozwój dziecka*, tłum. R. Stodczyk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2021.
- 21 K. Lorenz, *Regres człowieczeństwa*, tłum. A.D. Tauszyńska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986, s. 169.

- 22 T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób*, „Znak” 1991, nr 9, s. 67.
- 23 S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, dz. cyt., s. 140.
- 24 Tamże, s. 142.
- 25 E.E. Eger, *Wybór. Przetrwac niewyobrazalne i zyc*, tłum. B. Szelewa, Czarna Owca, Warszawa 2018.
- 26 R. Ingarden, *Ksiazeczka o czlowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1998, s 36.
- 27 W. Stróżewski, *Wokół Piękna*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2002, s 177.
- 28 Jan Paweł II, *List do Artystów*, Wydawnictwo Św. Stanisława BM, kopia według wydania watykańskiego, Kraków 1999, s. 36–38.
- 29 C.K. Norwid, *Promethidion*, dz. cyt., s 28.

Bibliografia

- Adorno Theodor, *Filozofia nowej muzyki*, tłum. Fryderyka Wayda, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1974.
- Beylin Paweł, *Autentyczność i kicze*, PIW, Warszawa 1974.
- Collins Anita, *Wszystko gra! Jak edukacja muzyczna wspiera rozwój dziecka*, tłum. Rozalia Stodczyk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2021.
- Dostojewski Fiodor, *Idiota*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2005.
- Eger Edith Eva, *Wybór. Przetrzeć niewyobrażalne i żyć*, tłum. Barbara Szelewa. Czarna Owca, Warszawa 2018
- Gadacz Tadeusz, *Wychowanie jako spotkanie osób*, „Znak” 1991, nr 9, s. 62-68.
- Gołaszewska Maria, *Estetyka i antyestetyka*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1984.
- Gołaszewska Maria, *Zarys estetyki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984.
- Grün Anselm, *Piękno. Nowa duchowość radości życia*, Wydawnictwo Święty Wojciech, Poznań 2015.
- Ingarden Roman, *Księżeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1998.
- Jan Paweł II, *List do Artystów*, Wydawnictwo Św. Stanisława BM, kopia według wydania watykańskiego, Kraków 1999.
- Konaszekiewicz Zofia, *Edukacja muzyczna w Polsce – samotna wyspa, czy integralny element ładu wychowania*, „Wychowanie muzyczne w szkole” 2008, nr 2, s. 4-15.
- Konaszekiewicz Zofia, *Rola Piękna w nauczaniu i wychowaniu ucznia szkoły artystycznej*, „Szkoła Artystyczna” 2022, tom 17, nr. 1, s. 9-28.
- Krąpiec Mieczysław, *Prawda-dobro-piękno jako wartości humanistyczne*, w: *Alternatywna pedagogika humanistyczna*, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków 1990, s. 41-61.
- Nalaskowski Aleksander, *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Lorenz Konrad, *Regres człowieczeństwa*, tłum. Anna Danuta Tauszyńska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986.
- Norwid Cyprian Kamil, *Promethidion. Rzecz w dwóch dialogach z epilogiem*, w: *Poezje*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1956.
- Pasierb Janusz, *Na początku była kultura*, Księgarnia św. Jacka, Katowice 2013.
- Stróżewski Władysław, *Wokół piękna*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2002.
- Szuman Stefan, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1979.

Tatarkiewicz Władysław, *Dzieje sześciu pojęć*, wyd. 2, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1976.

Witosz Bożena, *Estetyzacja świata i estetyzacja języka kolorowej prasy kobiecej*, w: *Język w mediach: antologia*, red. Małgorzata Kita, Iwona Loewe, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2012, s. 115-122.

Wojnar Irena, *Estetyka i wychowanie*, PWN, Warszawa 1964.

Wojnar Irena, *Teoria wychowania estetycznego: zarys problematyki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, 1976.

Znajomość i kształtowanie potrzeb psychicznych dziecka jako niezbędny element edukacji tanecznej

Zofia Konaszkiewicz

Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina

Streszczenie:

Potrzeby są istotnym źródłem aktywności człowieka. W wychowaniu ważny jest podział na potrzeby powszechne i indywidualne. Potrzeby indywidualne są wyuczone i mogą być korzystne lub niekorzystne dla rozwoju. Potrzeby kulturalne należą do potrzeb wyuczonych – muszą być wytworzone przez środowisko społeczne i utrwalane. W kontekście całego wychowania, a także edukacji tanecznej, należy poznać potrzeby powszechne dziecka i działać zgodnie z nimi w odniesieniu do określonego etapu rozwojowego. Konieczne jest też tworzenie wartościowych potrzeb kulturalnych, również tych z zakresu tańca, gdyż niewytworzone w okresie dzieciństwa mogą nie zaistnieć w dorosłym życiu.

Słowa kluczowe:

potrzeby psychiczne, potrzeby psychiczne dziecka, potrzeby wyuczone, potrzeby kulturalne, edukacja taneczna dziecka

Zaspokajanie potrzeb emocjonalnych dzieci warunkuje ich dobre funkcjonowanie, rozwój i sukcesy w dorosłym życiu.
John Philip i Karen Louis

Wprowadzenie

W obecnych czasach bardzo rozwinęło się zainteresowanie tańcem i jego uczeniem. Dotyczy to niemal wszystkich grup wiekowych. Powstają zespoły taneczne specjalizujące się w różnych rodzajach tańca i liczne szkoły. Wszystko to dokonuje się na różnym poziomie technicznym i artystycznym, co ma oczywiście swoje walory, ale jednocześnie wielkie wady, zwłaszcza gdy prowadzący nie dbają należycie o jakość zajęć. Niezależnie od wszelkich mód w Polsce działają od lat profesjonalne szkoły baletowe. Ich absolwenci są wszechstronnie wykształconymi artystami, zatrudnianymi w najbardziej prestiżowych zespołach baletowych w kraju i za granicą.

Szczególnie ważnym okresem dla rozwoju różnego rodzaju umiejętności jest wiek dziecięcy. Wszystkie dobre działania pedagogiczne z tego czasu procentują w dalszym życiu w wielu jego obszarach. Niestety złe działania pedagogiczne również mają swoje reperkusje w dorosłości, czego pedagodzy na ogół nie są świadomi. Nauczyciele koncentrują się na osiągnięciu sukcesu, realizacji programu, zadowoleniu dyrekcji, spełnieniu życzeń rodziców czy sponsorów, a ich wiedza psychologiczna i pedagogiczna zdecydowanie pozostaje zbyt mała. Niejednokrotnie uważają ją nawet za zbędną, co jest ogromnym błędem. Rozwój dziecka przez taniec w różnych placówkach, a zwłaszcza w szkołach baletowych, musi być oparty na ogólnym rozwoju dziecka w kontekście psychologicznym.

W czasach, gdy tak bardzo rozwinięta i łatwo dostępna jest wiedza psychologiczna, wciąż aktualna jest myśl, że tak naprawdę dzieci nie są rozumiane. Zaobserwować to można w szkołach, jak również w domach rodzinnych. Oczywiście są znakomici rodzice i świetni nauczyciele, którzy nie tylko uczą swojego przedmiotu, lecz także dostrzegają dziecko w całym kontekście jego uwarunkowań. Jednak dla każdego wnikliwego pedagoga dziecko jest zawsze swoistym znakiem zapytania.

Jednym z mało poznanych obszarów wiedzy o dziecku są jego potrzeby¹. Ich realizacja jest ważna w każdym okresie rozwojowym, ale szczególnie

istotną rolę odgrywa w okresie przedszkolnym czy wczesnoszkolnym, gdy dziecko ma słaby układ nerwowy, małą odporność psychiczną i jest wobec nieznanych problemów świata po prostu bezradne. Osoby zajmujące się dziećmi wiedzą doskonale, że najmłodszy swoje niezrozumienie otoczenia wyrażają bardzo różnie i niejednokrotnie trudno jest powiązać przyczynę ich zachowań ze skutkiem. Zdarza się to oczywiście również w procesie nauczania. W działalności edukacyjnej trzeba więc sensownie uwzględnić potrzeby dziecka, umieć je odczytywać i reagować na nie. Innym bardzo ważnym problemem jest fakt, że potrzeba kontaktu z tańcem, na której nauczycielom tak bardzo zależy, nie jest potrzebą wrodzoną, ale nabytą. Jeżeli nie zostanie wytworzona w odpowiednim okresie, może w ogóle nie zaistnieć. Dotyczy to wszystkich działań artystycznych. Taka wiedza powinna być wielką siłą motywującą dla nauczycieli zajmujących się edukacją artystyczną, a zatem także dla całego środowiska baletowego – zarówno dla tych, którzy zajmują się tańcem profesjonalnie, jak i dla amatorów.

Potrzeby najogólniej można określić jako czynniki dynamizujące zachowanie człowieka, będące źródłem aktywności. W psychologii istnieją bardzo różne koncepcje potrzeb – potrzeba bywa określana jako stan braku, jako stan interakcji ze środowiskiem, jako siła motywująca czy jako czynnik niezbędny do prawidłowego funkcjonowania człowieka².

W literaturze przedmiotu najczęściej mówi się o potrzebach człowieka dorosłego. Kazimierz Obuchowski wyróżnia potrzeby fizjologiczne, potrzebę seksualną, potrzeby poznawania, potrzebę kontaktu emocjonalnego i potrzebę sensu życia³. Victor Frankl całą swoją koncepcję logoterapii oparł na najważniejszej dla niego potrzebie ludzkiej, jaką jest potrzeba sensu życia⁴. Abraham Maslow sformułował bardzo popularną hierarchiczną strukturę potrzeb. Najniższy jej poziom to potrzeby fizjologiczne, wyższe poziomy zajmują potrzeby wiedzy i potrzeby estetyczne, a najwyżej umieszczona została potrzeba samorealizacji. Maslow twierdził, że najpierw muszą być zaspokojone – choć w pewnym stopniu – potrzeby niższego rzędu, aby mogły być zaspakajane potrzeby wyższego rzędu⁵. Frankl polemizował z takim ujęciem potrzeb – uważał mianowicie, że najważniejsza jest potrzeba samotranscendencji, czyli potrzeba przekraczania samego siebie. Pisał, że ciągłe mówienie o samorealizacji jest symptomem porażki. „Samorealizacji szuka tylko ten, kto nie potrafi odnaleźć sensu życia w czymkolwiek, oprócz egoizmu”⁶.

Do takiego podejścia nawiązał Józef Koziński, który na szczycie swojej hierarchii umieścił potrzeby hubrystyczne, czyli potrzeby uruchamiające działania transgresyjne, przekraczające dotychczasowe granice materialne, symboliczne i społeczne⁷.

Tadeusz Tomaszewski pisze, że procesy życiowe człowieka i jego zachowanie zależą od układu środowiska i aktualnej sytuacji, a różne rodzaje tych zależności określane są jako potrzeby. Tak więc potrzeba składa się z trzech elementów: podmiotu potrzebującego (czyli człowieka), przedmiotu potrzeby (czyli świata obiektywnego) i powodu potrzeby (czyli normalnego funkcjonowania człowieka). Autor rozróżnia potrzeby obiektywne, istniejące niezależnie od stanu świadomości człowieka, i potrzeby subiektywne, które człowiek odczuwa jako niepokój, brak czegoś. Uważa, że różni autorzy zajmują się przede wszystkim potrzebami o znacznej stałości, podczas gdy trzeba zainteresować się potrzebami bardziej zmiennymi, aby je przewidywać i kształtować⁸.

Janusz Reykowski rozróżnia potrzeby wynikające ze struktury biologicznej, wyznaczonej przez dziedziczność, i potrzeby wynikające z interakcji ze strukturami psychicznymi, które formują się w trakcie życia. Podstawowe potrzeby psychologiczne człowieka ulegają zmianom i przeobrażeniom, ale nigdy nie są w pełni zaspokojone. Spełnienie ich wymaga bowiem określonych warunków psychologicznych i określonej stymulacji. Potrzeby psychologiczne warunkują egzystencję osoby – bez ich zaspokojenia osobowość nie może istnieć ani prawidłowo spełniać swoich funkcji. Deprywacja podstawowych potrzeb psychologicznych jest, według Reykowskiego, nieszczęściem. Istnieją także potrzeby instrumentalne, których niezaspokojenie nie grozi naruszeniem równowagi osoby. W określonych warunkach może dojść do przekształcenia potrzeb instrumentalnych w podstawowe. Autor zauważa również, że człowiek jest zdolny do przetwarzania informacji i tworzy udoskonaloną wersję rzeczywistości w postaci ideałów. Rozbieżność pomiędzy ideałem a rzeczywistością stanowi ważne źródło jego potrzeb⁹.

Psychologowie zajmujący się rozwojem duchowym człowieka wyróżniają jeszcze potrzeby duchowe funkcjonujące w różnych kontekstach. Nie można o nich zapominać, gdyż nawet potoczna obserwacja życia prowadzi do wniosku, że nie wszystkie problemy przeżywane przez człowieka mieszczą się w obrębie potrzeb psychicznych¹⁰.

Trzeba zaznaczyć – co jest bardzo istotne dla omawianego tematu – że wszystkie potrzeby kulturalne, w tym te związane z uczeniem się tańca, są wyłącznie potrzebami wyuczonymi. Powstają tylko wtedy, gdy zaistnieją korzystne dla danego człowieka warunki społeczne. W innych przypadkach mogą się w ogóle nie pojawić i osoba może przejść przez całe życie bez potrzeby kontaktu ze sztuką wyższego rzędu.

Potrzeby psychiczne wieku dziecięcego

Zagadnienie potrzeb psychicznych dzieci i młodzieży jest stosunkowo skromnie opracowane w literaturze psychologicznej i pedagogicznej, a przecież, jak już powiedziano powyżej, potrzeby stanowią ważny czynnik rozwoju. W przypadku dzieci i młodzieży potrzeby można oczywiście, analogicznie jak u dorosłych, podzielić na biologiczne i psychologiczne. Wydaje się, że wiedza rodziców i wychowawców na temat potrzeb biologicznych jest znacznie większa niż na temat potrzeb psychicznych. Jest to znacząca luka w przygotowaniu pedagogicznym. Przewietrzona i wyposażona w odpowiednie przyrządy sala, o której nauczyciele na ogół pamiętają, nie będzie miała większego znaczenia, jeśli pedagog będzie się koncentrował tylko na efektach dydaktycznych swojej działalności bez uwzględniania potrzeb psychicznych dzieci, z którymi pracuje.

Z punktu widzenia nauczania i wychowania bardzo ważny jest podział potrzeb na potrzeby powszechne i potrzeby nabyte, pojawiające się w określonych warunkach społecznych. Te pierwsze występują w określonej ilości i powtarzają się wśród różnych kultur całego świata. Gdy ogląda się zdjęcia dzieci z różnych kontynentów, można bardzo łatwo zaobserwować widoczną w ich zachowaniu potrzebę kontaktu emocjonalnego czy potrzebę bezpieczeństwa. Są one niezależne od rasy czy od warunków życia. Potrzeb drugiego rodzaju może być nieskończenie wiele. Niestychanie ważnym problemem jest to, że potrzeby nabyte mogą być zarówno pozytywne, korzystne dla rozwoju danej jednostki, jak i negatywne, niekorzystne dla rozwoju. Dotyczy to oczywiście także dzieci. W dzisiejszych czasach obserwujemy zjawisko sztucznego mnożenia potrzeb, szczególnie z zakresu szeroko rozumianej konsumpcji. Często prowadzi to do różnego rodzaju uzależnień, które stają się plagą społeczną (dotyczy to przede wszystkim uzależnienia od mediów elektronicznych). Współcześni rodzice nagminnie mylą potrzeby z zachciankami, co powoduje wiele istotnych problemów wychowawczych. Są znane i opisane

w literaturze drastyczne zachowania dzieci w momencie stawiania barier w zakresie przede wszystkim korzystania z mediów.

Do potrzeb nabytych należą wszystkie potrzeby kulturalne, a więc również wszystkie związane z edukacją taneczną. Nie powstają one same z siebie, ale muszą zostać odpowiednio wytworzone. Maria Gołaszewska podkreśla, że każde dziecko posiada elementarną wrażliwość estetyczną, która – jeśli nie jest ona rozwijana – zanika lub wypacza się. Autorka twierdzi, że jeżeli wrażliwość nie jest odpowiednio pielęgnowana, to człowiek zaczyna zadowalać się tym, co jest proste i zrozumiałe, bez względu na prezentowaną wartość. Inne czynniki, takie jak życie praktyczne, zawodowe czy odmienne zainteresowania, przytępiają lub likwidują pierwotną wrażliwość. Gołaszewska pisze, że w okresie dziecięcym i młodzieńczym wrażliwość estetyczna ma największe szanse rozwoju i „może stać się kapitałem, z którego człowiek czerpać będzie przez całe życie”¹¹.

Antonina Kłoskowska skonstruowała typologię potrzeb kulturalnych. Pierwsze kryterium dookreśla, czy potrzeby są odczuwane, czy nie są odczuwane przez danego człowieka, co wiąże się ze stylem życia społeczności danej osoby. Drugie założenie dotyczy potrzeb, które należy odczuwać, czyli związanych z opinią tak zwanej grupy odniesienia. Kłoskowska zwraca uwagę na fakt, że ludzie chętnie powielają zachowania oceniane pozytywnie przez ważną dla nich grupę, a unikają zachowań ocenianych przez tę grupę negatywnie. W związku z takimi kryteriami można mówić o czterech klasach potrzeb kulturalnych. Pierwsze to potrzeby odczuwane i akceptowane. Drugie to potrzeby odczuwane i nieakceptowane, które pojawiają się przy zmianie środowiska życia danego człowieka, zmianie grupy odniesienia. Trzecia klasa to potrzeby nieodczuwane i akceptowane, wynikające z mechanizmu snobizmu kulturalnego. Występują one najczęściej w okresie dzieciństwa i młodości, gdyż w tym czasie kształtuje się osobowość i można nauczyć się wartościowych kontaktów z kulturą. Czwarta klasa to potrzeby nieodczuwane i nieakceptowane. Mają one charakter instrumentalny, a przykładem takich potrzeb jest choćby sytuacja, gdy uczeń lub student czyta nielubianą lekturę wyłącznie po to, by zaliczyć dany przedmiot¹².

Zaspakajanie potrzeb kulturalnych wymaga określonych motywacji działania – ekstrawertywnych lub introwertywnych. Motywacje ekstrawertywne

wiążą się z potrzebami kulturalnymi zaspakajany w sposób manifestacyjny. Są to na ogół potrzeby akceptowane, a szczególnie akceptowane i nieodczuwane. Dany człowiek chce zdobyć pozytywną ocenę swojej grupy odniesienia. Motywacja introwertywna łączy się z zaspakajaniem autentycznie odczuwanych potrzeb, z aktywnością podejmowaną dla własnej satysfakcji. Są to na ogół potrzeby odczuwane, a szczególnie odczuwane i nieakceptowane. Edmund Wnuk-Lipiński podkreśla, że oba rodzaje motywacji prowadzą do identycznego uczestnictwa w kulturze, a co za tym idzie – do zmian w osobowości człowieka. Motywacja ekstrawertywna i introwertywna to różne drogi, które jednak tak samo prowadzą do celu, jakim jest udział w życiu kulturalnym¹³.

Istotnym zagadnieniem jest rola dorosłych w odczytywaniu dziecięcych potrzeb. We wczesnym okresie życia dziecko nie potrafi ich wyrazić werbalnie (bywa nawet, że taka komunikacja sprawia problem wielu dorosłym). Małe dzieci wyrażają swoje potrzeby płaczem, krzykiem, gwałtownymi ruchami. Mądrzy dorośli uczą się rodzajów płaczu i tego, jak na nie reagować. Dziecko wypowiada się za pomocą mowy ciała i odbiera mowę ciała innych. Ciekawe są w tym zakresie doświadczenia Szkoły Ortogenicznej, kierowanej w XX wieku w Stanach Zjednoczonych przez psychiatrę dziecięcego Brunona Bettelheima, przeprowadzone z udziałem dzieci o poważnych zaburzeniach osobowości. Personel miał poznawać indywidualne kody dziecka, czyli wydawane przez niego komunikaty, które pozwalały odczytać emocjonalne problemy. Nawet różne zachowania dewiacyjne były tam traktowane jako pewne informacje. Uważano, że dzieci leczą się dzięki rozumieniu ich komunikatów, a najważniejszym lekiem jest relacja międzyludzka, którą Bettelheim określał jako treść międzyludzką współbycia wzajemnego. Jakość relacji międzyludzkich może być nie tylko traumatyzująca, lecz także lecząca. Psychiatra podkreślał wagę roli matki we wczesnym okresie życia. Uważał, że jeśli ta pierwsza relacja jest nieprawidłowa, to dziecko nie może przeżyć. Jeżeli potrzeby życiowe dziecka nie są spełniane, może ono swoją mową ciała komunikować to na przykład poprzez wymioty. Jest to odpowiedź albo na mylnie rozumiane komunikaty innych, albo na dobrze zrozumiane komunikaty mówiące o odrzuceniu. Bettelheim często podkreślał, że aby żyć, trzeba najpierw być chcianym, a dopiero później pojawia się potrzeba poczucia wartości osobowej¹⁴. Badacz bywał często krytykowany, ale z pewnością jego koncepcji rozumienia i interpretacji zachowań dziecka, a także wieloletniej działalności praktycznej, nie można pominąć.

Szczególnie cenne jest to, jak zwracał uwagę na jakość relacji wychowawczych i ich dalekosiężne skutki.

Należy podkreślić, że nawet gdy dziecko opanuje mowę słowną, wciąż nie eliminuje do końca z komunikacji międzyludzkiej mowy ciała. Dorośli jednak nie zwracają wtedy na nią zanadto uwagi, co jest błędem. Mowa ciała może być mniej uświadomiona lub w ogóle nieuświadomiona. Starsze dziecko również często wyraża swoje potrzeby w sposób pośredni, a nie poprzez wypowiedzianą prośbę. Przykładowo jest niegrzeczne, coś specjalnie zepsuje, aby zająć rodzice lub nauczyciele wreszcie zwrócili na nie uwagę w sposób indywidualny. Grymasi przy wspólnym posiłku, nie chce jeść albo ubiera się w sposób wyjątkowo powolny, aby przedłużyć czas przebywania razem z opiekunami. Są również potrzeby nieuświadomione, ukrywane, tłumione. Nastolatek może mieć zły nastrój z powodu jakiejś nieuświadomionej potrzeby lub dziewczynka, mająca ogromną potrzebę porozmawiania z matką o jej nieobecny w rodzinie ojcu, może nie robić tego świadomie i tłumić swoją potrzebę w obawie przed awanturą. Jak pisze Halina Filipczuk, potrzeby zawsze „w sposób taki lub inny, czasem bardzo skomplikowany [...] dają o sobie znać, stanowią motyw działania, są jego motorem i siłą napędową”¹⁵.

Kolejnym ważnym problemem jest zagadnienie zaspokajania lub niezaspokajania potrzeb. Gdy podstawowe potrzeby dziecka są zaspokojone, jest ono pogodne, spokojne, wesole, aktywne, śmiejące się. Tadeusz Boy-Żeleński, który z wykształcenia był lekarzem, mówił, że zdrowe dziecko jest centralą śmiechu¹⁶. Właściwe zaspokojenie podstawowych potrzeb daje obraz dziecka szczęśliwego. Oczywiście również najszczęśliwsze dziecko musi się zmierzyć z problemem niezaspokojenia jakiejś potrzeby incydentalnie lub nawet przez dłuższy czas, co jest normalne. Niestety obecnie coraz częściej spotyka się zaniedbania w zakresie zaspokajania potrzeb psychicznych dziecka, zarówno w rodzinach, jak i w instytucjach kształcąco-wychowawczych, które wynikają przede wszystkim z niewiedzy, ale także z braku właściwych relacji czy też nawet ze złej woli.

Niezaspokojenie potrzeb zawsze niesie ze sobą stan frustracji, czyli przykrych emocji powstałych wskutek niezrealizowania pragnień i dążeń, które powodują obciążenie psychiczne. W efekcie występują opisane w literaturze psychologicznej zachowania charakterystyczne dla przeżywania stanu frustracji. Są nimi przede wszystkim różnego rodzaju

agresja, ucieczka od rzeczywistości, a także reakcje obronne. Najpopularniejszym następstwem frustracji jest agresja, którą spotyka się bardzo często w warunkach domowych i szkolnych. Małe dziecko reaguje spontanicznie, wybuchając złością, krzyczy, płacze, a nawet uderza osobę, która udaremniła realizację jakiegoś pragnienia. Starsze dzieci już tak nie reagują, ale występuje u nich agresja przenoszona na inną osobę (na przykład młodszego rodzeństwo) lub na przedmiot (podarcie zeszytu, kopnięcie drzwi i tym podobne). Inną reakcją na frustrację jest fiksacja, czyli usztywnienie zachowania. Gdy dziecko złości się z powodu tego, że nie wychodzi mu jakiś element na przykład w tańcu, powtarza w kółko nieskuteczne metody ćwiczenia, tak jak czasem wielokrotnie i bezskutecznie może rozwiązywać trudne zadania z matematyki. Jeszcze inną reakcją na frustrację jest regresja, czyli powrót do zachowań charakterystycznych dla wcześniejszych etapów rozwojowych. Starsze dziecko może wtedy zareagować na przykład płaczem na trudną klasówkę czy na ćwiczenie, które mu nie wychodzi. Kolejnym rodzajem następstwa frustracji może być rezygnacja, gdy dziecko po niepowodzeniach oświadcza, że nie będzie chodziło na jakieś zajęcia, że nie chce się już uczyć w szkole baletowej. W bardzo wielu przypadkach konsekwencją frustracji jest stosowanie różnych mechanizmów obronnych. Może być to na przykład obniżanie wartości celu. Dziecko, które nie zajęło upragnionego miejsca w konkursie, może mówić, że to był nieważny konkurs i wcale mu na nim nie zależało. Innym mechanizmem obronnym jest racjonalizacja, czyli szukanie wytłumaczenia. Jakże często dzieci kłamią, aby się usprawiedliwić, gdy nie wykonały jakiegoś polecenia bądź zachowały się źle. Mechanizmy obronne działają poniżej progu świadomości¹⁷. Łagodzą przykre stany emocjonalne, ale nie rozwiązują problemu, z którym – tak czy inaczej – trzeba się zmierzyć.

Ważne jest, aby rodzice i nauczyciele znali te problemy i od najmłodszych lat uczyli dzieci radzenia sobie z frustracją, która jest nieodłącznym elementem każdego ludzkiego życia we wszystkich okresach rozwojowych. Niewłaściwe jest, tak dziś rozpowszechnione, chronienie dziecka za wszelką cenę przed przeżyciami trudnymi, choć dobrzy rodzice i liczni nauczyciele uważają, że taka troska jest ich obowiązkiem. Nie bez przyczyny jednym ze wskaźników dojrzałej osobowości jest umiejętność radzenia sobie z frustracją¹⁸.

Niezaspokojenie podstawowych potrzeb sprawia trudności o różnej skali lub nawet może stać się nieszczęściem życiowym. Pierwszym objawem niezaspokojenia jakiejś ważnej potrzeby jest stan napięcia. Należy podkreślić, że napięcie jest normalne i że każdy człowiek, niezależnie od wieku, mierzy się z nim co dnia. Dziecko musi się nauczyć żyć ze stanami napięcia wynikającymi z różnych sytuacji (na przykład w związku z koniecznością pozostania w przedszkolu do określonej pory, rozłąką z ukochaną osobą z rodziny, która wyjechała do sanatorium, przeniesieniem się przyjaciółki do innej szkoły i tak dalej). Natychmiastowe zaspakajanie każdej potrzeby dziecka jest błędem wychowawczym. Frankl nie zgadzał się z rozpowszechnionym w psychologii stwierdzeniem, że organizm powinien osiągać stan homeostazy, czyli równowagi, dążyć do rozładowania napięć za wszelką cenę. Uważał nawet, że takie nastawienie jest szkodliwe dla człowieka. Podkreślał, że podstawą zdrowia psychicznego jest pewien rodzaj napięcia, który pobudza człowieka do aktywności¹⁹. Bez tego napięcia nie byłoby wielu wartościowych działań i osiągnięć. Wydaje się, że stan równowagi niesie ze sobą po prostu nudę.

Następnym objawem niezaspokojenia potrzeb są stany nerwicowe. Jest to już problem dużo poważniejszy. Irena Obuchowska uważa, że symptomy nerwicowe u dziecka należy traktować jako sygnał, swoiste wołanie o pomoc. Sygnalizują one otoczeniu, że w środowisku zewnętrznym lub wewnętrznym dziecka występują czynniki szkodliwe. Może to być płacz, wybuch złości, akt agresji, kłamstwo, smutek, stałe obniżenie poziomu aspiracji i inne. Najważniejszymi symptomami podstawowymi są lęk i egocentryzm. Nerwica niesie ze sobą również skutki wtórne w postaci wadliwego funkcjonowania spotecznego i wewnętrznego. Dzieci nerwicowe funkcjonują poniżej swoich możliwości, co tragicznie wpływa na ich życie. Nie mogą wykazać się w pełni swoimi – często dużymi – możliwościami. Zagadnienie nerwic powinno być dobrze znane zarówno rodzicom, jak i nauczycielom, gdyż są one zjawiskiem bardzo powszechnym.

Obuchowska zwraca też uwagę na inny ważny problem. Mówi, że w ramach omówień sytuacji stresowych najczęściej podkreśla się niezaspokajanie potrzeb, braki w tym zakresie. Uważa, że w przypadku dzieci można mówić także o stresie związanym z nadmiarem zaspakajania potrzeb, zarówno w sferze poznawczej, jak i emocjonalnej. Zbytne zaspokajanie potrzeb, prowadzące aż do przesyty, może wywoływać podobne skutki jak ich niezaspokojenie²⁰. Są dzieci nadmiernie stymulowane

poznawczo, uczęszczające na niezliczone zajęcia. Są również dzieci nadmiernie kochane, żyjące niemal w niewoli rodzicielskiej miłości. Wydaje się, że to zjawisko narasta. Obuchowska pisze, że „dziecko nerwicowe nie jest dzieckiem radosnym. Spośród wszystkich barw życia ta jedna jest mu niedostępna. Można sądzić, że jest to strata dla nas wszystkich największa”²¹.

Najpoważniejszym skutkiem długiego niezaspakajania ważnych potrzeb psychicznych są zaburzenia polegające na zahamowaniu rozwoju osobowości. Gdy nie są zaspakajane tak ważne potrzeby, jak potrzeba afiliacji czy bezpieczeństwa, człowiek – nawet dorosły – ciągle koncentruje się na ich zaspakajaniu i nie osiąga dojrzałości, zachowuje się infantylnie, ma trudności z dopasowaniem się do otoczenia. W innych przypadkach może wystąpić nieprzystosowanie społeczne, które polega na nieakceptowaniu ogólnie obowiązujących norm, na zachowaniach agresywnych, społecznych²². Wydaje się, że takich osób współcześnie jest coraz więcej, co widać po różnych efektach ich zachowań w przestrzeni publicznej.

Tak jak już zostało powiedziane wyżej, każdy przez całe życie przeżywa frustracje związane z niezaspokojeniem takich czy innych potrzeb. Jeśli dany człowiek już w dzieciństwie nabierze odporności psychicznej i pozna sposoby radzenia sobie z trudnościami, to jest wyposażony w bardzo dobry kapitał na dalsze lata. Różni ludzie w bardzo różnym stopniu osiągają takie umiejętności. Może się do tego przyczyniać słaby układ nerwowy, nadwrażliwość, wybujała wyobraźnia, ale w największej mierze zależy to od wychowania w domu i w szkole. Trzeba powiedzieć, że osiągnięcie umiejętności radzenia sobie z frustracją w każdym wypadku jest możliwe, choć oczywiście w różnym czasie i przy użyciu różnych środków. Problemem wyjątkowej wagi jest natomiast niezaspokojenie ważnych potrzeb psychicznych dziecka, co pozostawia najczęściej tragiczne ślady na całe życie.

Psychologowie stworzyli listę najważniejszych potrzeb dziecka. Potrzebą podstawową jest potrzeba afiliacji. Jest ona wynikiem doświadczeń pierwszych lat życia, dlatego tak ważny jest kontakt małego dziecka z matką. Początkowo jest to kontakt fizyczny, który jest źródłem emocji pozytywnych i redukcji negatywnych. Następnie pojawia się kontakt psychiczny, w którym gesty, ton głosu i słowa stają się sygnałami bliskości lub obojętności. U dziecka potrzeba afiliacji ma początkowo formę bierną,

gdyż pragnie ono wyłącznie być obiektem uczuć. Potem powinno nabyć umiejętność wyrażania uczuć względem bliskich. Istnieją różne sposoby zdobywania przez dziecko czy młodego człowieka uwagi. Wiele z tych sposobów spotyka się również u dorosłych. Może to być płacz, udawanie choroby, okazywanie bezradności, przymlanie się, samochwalstwo, a w późniejszym okresie kokieteria, popisywanie się, dążenie do rozgłosu. Podkreśla się, że oczekiwania uformowane we wczesnym okresie życia wpływają na wielkość i rodzaj potrzeb przejawianych w późniejszym czasie. Istnieje bardzo ścisły związek pomiędzy potrzebą afiliacji i potrzebą bezpieczeństwa. Jest to sytuacja powszechnie spotykana, gdy przestraszone dziecko natychmiast biegnie przytulić się do kogoś bliskiego i lęk szybko, nieraz natychmiast, mija. Taka zależność istnieje przez całe życie, ale w wieku dziecięcym jest dużo bardziej widoczna²³.

Spośród najczęściej wymienianych potrzeb psychicznych dziecka najważniejsze są: potrzeba afiliacji, czyli kontaktu emocjonalnego, i potrzeba bezpieczeństwa. Ich zaspokojenie jest warunkiem funkcjonowania dziecka w sferze psychicznej, a także w sferze biologicznej, wpływa na dalszy rozwój jego potrzeb. Jako odrobinę mniej istotne wymieniane są potrzeby aktywności, poznania, samodzielności, osiągnięć, uznania społecznego²⁴. Niektórzy autorzy rozszerzają tę listę o potrzeby piękna, wzoru, ideałów, potrzebę poczucia własnego rozwoju i potrzebę indywidualizacji²⁵. Spotyka się także wymienianie w odniesieniu do wieku dziecięcego potrzeby sensu życia. Jej wyrazem są pierwsze pytania typu „po co?”, „dlaczego?”. Dorośli pomagają w kształtowaniu się właściwej postawy poprzez rozmowy prowadzone z dzieckiem, różnorodne wyjaśnianie świata. Najważniejszy jest jednak przykład życia rodziców: gdy dziecko widzi, co jest dla nich ważne (czy tylko wartości materialne, czy też wartości estetyczne, intelektualne, moralne, społeczne, duchowe), gdy obserwuje, jakie wartości wybierają w sytuacjach trudnych i konfliktowych. W takich warunkach życiowych kształtuje się u dziecka, a potem u dorastającego człowieka, umiejętność zaspokajania własnej potrzeby sensu życia.

Bardzo istotne są podawane przez psychologów i pedagogów zadania dla rodziców, wychowawców i nauczycieli w zakresie spełniania potrzeb psychicznych dziecka. Halina Filipczuk proponuje, aby rodzice systematycznie zadawali sobie następujące pytania:

1. Czy dostrzegam potrzeby biologiczne i psychiczne dziecka? Czy staram się je poznać
2. Czy zaspakajam potrzeby dziecka, ucząc je równocześnie zaspakajania ich w sposób najbardziej pozytywny?
3. Czy budzę i rozwijam nowe potrzeby dziecka: emocjonalne, społeczne, kulturalne?
4. Czy organizując życie dziecka, wychowując je i przygotowując do samodzielności, uwzględniam całe bogactwo jego potrzeb biologicznych i psychicznych?
5. Czy uczę dziecko odroczenia zaspakajania niektórych potrzeb lub całkowitej rezygnacji z zaspokojenia, gdy nie jest ono możliwe, pożądane, gdy koliduje z potrzebami innych ludzi?
6. Czy ukazuję dziecku najbardziej właściwe sposoby reagowania na sytuacje frustracyjne, w których potrzeba nie może być zaspokojona?
7. Czy staram się o to, by u dziecka wytworzyła się właściwa hierarchia potrzeb?
8. Czy uczę dziecko dostrzegać potrzeby innych ludzi, respektować je, nieść pomoc w ich zaspakajaniu?²⁶.
9. Podaną przez Filipczuk listę pytań skierowanych do rodziców można oczywiście odnieść także do nauczycieli i wychowawców. Wszyscy wychowujący i uczący dzieci powinni je sobie stawiać i regularnie na nie odpowiadać, a w przypadku wątpliwości konsultować się z innymi, bardziej doświadczonymi pedagogami.

Zajęcia taneczne a potrzeby psychiczne dziecka

Potrzeba kontaktu ze sztuką, w tym z tańcem, jest dla dziecka potrzebą nową, którą trzeba ukształtować. Pomaga tu wspomniana wyżej wrodzona wrażliwość estetyczna, która jednak nierozwijana zanika lub wypacza się. Ważne jest więc, aby jak najwcześniej wprowadzać dziecko w świat sztuki. Najbardziej naturalnym środowiskiem jest dom rodzinny. Od dawna matki śpiewały dzieciom kołysanki, uwrażliwiając je na śpiew. Najmłodszy uczestniczyli w różnego rodzaju zabawach ze śpiewem lub z muzyką. W domach przy różnych okazjach muzykowano i tańczono, w czym brały udział również dzieci. Powodowało to w sposób naturalny zainteresowanie dziecka sztuką. W ten sposób kształtuje się gust muzyczny dziecka, uzależniony od poziomu artystycznej aktywności domowej. Ta forma uczestnictwa środowiska rodzinnego w tworzeniu sztuki jest niestety w zaniku, choć oczywiście nadal istnieje.

Niejednokrotnie dawna działalność taneczna rodziców, wspomniana z sentymentem, powoduje zainteresowanie młodszego pokolenia i podjęcie przez jego przedstawicieli analogicznej aktywności. Tak bywa na przykład w przypadku zespołów amatorskich, do których zapisują się dzieci, a nawet wnuki dawnych członków.

U wielu rodziców pojawia się pragnienie kontaktu dziecka z tańcem, powodowane różną motywacją. W związku z zapotrzebowaniem organizowane są zajęcia dla dzieci, począwszy od bardzo dobrych, a skończywszy na propozycjach o wątpliwej jakości. Rodzice powinni więc rozsądnie wybierać i sprawdzać dane oferty, niezależnie od reklamujących je organizatorów. Szczególnie popularne jest obecnie zachęcanie do uczestnictwa w zajęciach mających rzekomo fantastycznie rozwinąć mózg dziecka.

Wspaniałą okazją do tworzenia nowych potrzeb muzycznych jest bywanie na koncertach i przedstawieniach. Na spektaklach *Dziadka do orzechów* Piotra Czajkowskiego w teatrach operowych publiczność dziecięca zwykle bywa bardzo ożywiona. Czasem dochodzi nawet do nieprzewidywalnych incydentów, na przykład gdy matka musi wynieść z sali głośno szlochające dziecko z tego powodu, że tytułowy Dziadek się zepsuł. Skandalem więc było usunięcie tego przedstawienia z jednego z teatrów z powodów politycznych, podczas gdy była to jedyna propozycja spektaklu muzycznego dla dzieci – wspaniałe przeżycie estetyczne zostało odebrane najmłodszej publiczności. Inny przykład wpływu sztuki na wrażliwość dziecięcą: w pewnej rodzinie kilkakrotnie zaprowadzono dziewczynkę w wieku przedszkolnym do teatru. Wytworzyła się w niej silna potrzeba kulturalna i postanowiła natychmiast zostać aktorką. Gdy dowiedziała się, że nie ma szkół teatralnych dla dzieci, zorganizowała ucieczkę z domu w poszukiwaniu takiej właśnie szkoły.

Istnieje wiele zajęć tanecznych dla dzieci. W przedszkolach prowadzona jest rytmika, która jest związana z ruchem i tańcem. W domach kultury są zespoły piosenki i ruchu, zespoły ludowe, zespoły baletowe. Ruch amatorski wciąż jest atrakcyjny dla dzieci. Świadczy o tym chociażby fakt, że w roku 2023 w Kielcach odbywał się już po raz pięćdziesiąty festiwal dziecięcych i młodzieżowych zespołów amatorskich (również tanecznych), gromadzący liczną publiczność. Działają także wiele szkół tanecznych, zarówno państwowych, jak i samorządowych czy prywatnych. Istnieją też szkoły autorskie. W szkołach ogólnokształcących natomiast nie ma

żadnego przedmiotu związanego z tańcem, co jest wielkim zaniedbaniem. Mogliby je prowadzić nauczyciele wychowania fizycznego, ale na ogół takie zajęcia w ogóle się nie odbywają.

Tak duża ilość propozycji aktywności tanecznych jest zjawiskiem korzystnym, ale wymaga pewnego komentarza. Należy zawsze sprawdzić na jakim poziomie estetycznym są prowadzone zajęcia, aby tworząca się potrzeba kulturalna była ukierunkowana prawidłowo. Przeszkadzają w tym wszechobecne media elektroniczne, które najczęściej prezentują taniec o bardzo niskiej wartości estetycznej. Do przeszłości należą transmisje spektakli baletowych czy prezentowanie innych form tańca artystycznego. Dawniej odbywały się nawet audycje pokazujące salę prób w teatrze operowym, pozwalające odbiorcy zorientować się jakiego wysiłku wymaga taniec. Media stwarzają całą przestrzeń akustyczną, niezależnie od tego, czy ktoś chce, czy nie chce ich słuchać. Budują też określoną przestrzeń wizualną i pokazują na przykład tylko określone zespoły taneczne. Efektem współczesnego oddziaływań mediów jest prymitywny gust artystyczny większości społeczeństwa. Taką niekorzystną formację estetyczną otrzymują rodzice, którzy przekonują prowadzących, aby zmieniali program na zajęcia wyższego poziomu. Często są na przykład postulaty rodziców, aby zlikwidować w przedszkolach rytmikę, która świetnie wpływa na rozwój muzyczny i ogólny, a na to miejsce wprowadzić taniec towarzyski. Taką niekorzystną propozycję otrzymują też osoby prowadzące różne zespoły, które w efekcie proponują repertuar i formy wykonania na poziomie nieakceptowalnym pod względem estetycznym.

Specjalną uwagę należy zwrócić na szkoły baletowe. Dzieci wyselekcjonowane podczas egzaminów wstępnych uczęszczają do nich systematycznie. Przez dziewięć lat mają różne przedmioty związane z baletem i są wprowadzane w profesjonalny świat tańca. Na podstawie obserwacji absolwentów tych szkół lub też osób, które ich nie skończyły, należy zadać pytanie: czy szkoła baletowa buduje potrzebę kontaktu z tańcem artystycznym?

W wielu wypadkach odpowiedź jest pozytywna. Absolwenci ubiegają się o przyjęcie do różnych profesjonalnych zespołów w kraju i poza jego granicami. Pracują tak długo, jak tylko pozwala ten krótki zawód, wykonywany głównie w młodości. Wiele spraw osobistych podporządkowują baletowi. Mówią, że nie wyobrażają sobie innej pracy, że czują

się spełnieni. Stwierdzają, że gdyby mieli jeszcze raz wybierać, to powtórzyliby swoją drogę kształcenia i kariery. Uważają, że jest to zawód wyłącznie dla pasjonatów.

Jako przykład podać można tancerkę, która dostała się do czołowego w Polsce zespołu baletowego. W drugim roku pracy zaistniał przykry i niespodziewany konflikt pomiędzy nią a kierownictwem zespołu. Artystka, nie chcąc iść na żadne kompromisy, zrezygnowała z pracy, ale nie porzuciła zawodu i tańca klasycznego, który jest jej pasją. Ćwiczy codziennie sama, aby utrzymać formę, choć mówi, że jest to trudne. Ostatnio związała się z zespołem, który działa w nietypowy sposób i kompletuje skład tancerzy do poszczególnych przedstawień. Przykładem z trochę wcześniejszych czasów może być również Danuta Kwapiszewska – tancerka ze znacznymi osiągnięciami zawodowymi. Doznała ona poważnego urazu i musiała pożegnać się ze sceną w bardzo bolesny sposób, a także walczyć o możliwość poruszania się. Pasja do tańca sprawiła, że zaczęła rzeźbić, do czego miała przygotowanie. Rzeźbiła wyłącznie tańczące postaci. Jedną z jej wystaw nosiła tytuł *Moje rzeźby tańczą za mnie*. Potem zaproponowała widzom minispektakle, gdy tańczyła rękami do starannie dobranej, pięknej muzyki.

Niestety można podać również przykłady osób, które po zaliczeniu kilku klas szkoły baletowej, a nawet po jej ukończeniu, nie chcą więcej słyszeć o balecie. Nie dość, że nie wytworzyła się u nich potrzeba z tego zakresu, to jeszcze powstał uraz, demonstrowany nieraz w bardzo ostrych słowach i postawach. Osoby te zostały utracone dla danej dziedziny sztuki. Należy mieć nadzieję, że nie na zawsze, choć takiej pewności nie ma. Przyczyną urazu jest niemal zawsze nauczyciel czy instruktor prowadzący zespół, który nie umiał odpowiednio postępować z dzieckiem w procesie nauczania tańca. Należy więc podkreślić wagę doboru odpowiednich nauczycieli na każdym poziomie nauczania, a szczególnie w odniesieniu do dzieci młodszych. Jak już zostało powiedziane, nie wystarczy przygotowanie merytoryczne, nawet jeśli jest bardzo dobre, ale potrzebna jest znajomość dziecka i empatyczny stosunek do niego.

Jeszcze jednym problemem jest zawężenie i jednostronność kształtowania potrzeb kulturalnych w szkole baletowej. Przy dobrze prowadzonej nauce nauczyciel koncentruje się na zainteresowaniu tylko baletem. Ten sam nauczyciel, który jako prowadzący przedmiotu głównego jest

dla dziecka osobą znaczącą, potrafi na przykład zniechęcać ucznia do rozwijania wszelkich innych zainteresowań. Jest to oczywiście bardzo szkodliwe i odbija się na całym rozwoju danego dziecka, co ma swój wyraz także w tańcu. Nauczyciel osobiście wyrządza uczniowi krzywdę. Na szczęście nie wszystkie dzieci stosują się do takich wskazań i rozwijają swoje inne zainteresowania, a tym samym potrzeby kulturalne. W szkołach baletowych nie jest to jednak częste, gdyż uczniowie spędzają w nich bardzo dużo czasu i są ciągle zmęczeni. Poszerzanie zainteresowań wymaga mądrej stymulacji.

Na szczęście są też nauczyciele, którzy doceniają konieczność szerszego rozwoju dziecka i sami aranżują różnego rodzaju zajęcia kulturalne. Uczniowie bywają na przedstawieniach teatralnych, chodzą na wystawy malarstwa i rozwijają w ten sposób nie tylko wiedzę, lecz także wyobraźnię, tak potrzebną w zawodzie artysty baletu. Dla nauczycieli powinno stać się oczywiste, że dzieci w szkole baletowej powinny rozwinąć różnorodne zainteresowania kulturalne, choć oczywiście w różnym stopniu, a tym samym powinno u nich powstać wiele nowych potrzeb kulturalnych, będących kapitałem na całe dalsze życie, w tym – jak już było powiedziane – bardzo krótkim zawodzie.

Zaspakajanie potrzeb podstawowych

Najważniejszą z potrzeb podstawowych, jak już powiedziano, jest u dziecka potrzeba kontaktu emocjonalnego, która w warunkach prowadzenia różnorodnych zajęć tanecznych musi być zaspakajana. Dzieci młodsze wymagają kontaktu indywidualnego. Bardzo często zdarza się, że dzieci przedszkolne nie reagują na polecenia zbiorowe. Trzeba zawołać je po imieniu, a nawet do każdego z nich podejść blisko i zmotywować do działania. Na ogół dla dziecka w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym nauczycielka (bo są to najczęściej panie) jest atrakcyjna, staje się osobą znaczącą. Czymś nagminnym są różne deklaracje miłości ze strony zarówno dziewczynek, jak i chłopców. Nauczyciel musi to umiejętnie wykorzystać w swojej pracy merytorycznej, a także w ramach dbania o dobro dziecka. Te sprawy wzajemnie się przeplatają.

W szkole baletowej, podczas lekcji prowadzonych w małych grupach, kontakt emocjonalny z uczniem jest bardzo ułatwiony. Nauczyciel może to mądrze wykorzystać. Kłopoty pojawiają się jednak, gdy nauczycielka

jest skupiona tylko na realizacji programu, stawia wymagania w sposób sztywny, chłodny, restrykcyjny. Nie chwali, jest ciągle niezadowolona. Kończy się to niejednokrotnie u dzieci młodszych zniechęceniem, a nawet rezygnacją ze szkoty. Nauczanie przedmiotów zawodowych, a szczególnie tańca klasycznego, jest bardzo trudne. Trzeba zmobilizować do wysiłku fizycznego, bywa nawet, że uczeń odczuwa ból. W związku z tym prowadzący niejednokrotnie krzyczą, używają niemitych epitetów, co oczywiście zniechęca do nauki, szczególnie młodsze dzieci. Bardzo często taki nauczyciel nieświadomie powtarza sposób traktowania, jaki zapamiętał z własnego kształcenia baletowego.

Ważne jest, aby w placówkach, do których uczęszczają dzieci młodsze, cały personel był nastawiony pozytywnie i umiał demonstrować to nastawienie. Z wielu opowieści wynika, że bardzo ważnymi osobami są woźne, przez dzieci nazywane ciociami, i że to właśnie one rozwiązują wiele trudnych spraw. Dzieci często wolą się zwracać do nich niż do grona pedagogicznego, gdyż lepiej zaspakajają ich potrzebę kontaktu emocjonalnego.

Drugą ważną potrzebą jest potrzeba bezpieczeństwa, która – tak jak już było powiedziane – jest powiązana z potrzebą kontaktu emocjonalnego. Dziecko czuje się bezpiecznie, gdy jest ona zaspakajana. Na ogół nauczyciele dzieci młodszych wiedzą o tym, ale nie zawsze starają się to poczucie bezpieczeństwa zapewniać.

Zdarza się, że nauczyciele popełniają błędy. Czasem nie zdają sobie z tego sprawy, lekceważą wiedzę z tego zakresu i skupiają się wyłącznie na ćwiczeniach baletowych lub są nie zrównoważeni emocjonalnie²⁷. Natalia Han-Ilgiewicz uważa, że na zaspokojoną potrzebę bezpieczeństwa składa się ufność, spokojne spojrzenie w przyszłość, optymizm i odwaga, które powstają na bazie przekonania dzieci, że mają się do kogo zwrócić, a dorośli są troskliwi i sprawiedliwi. Han-Ilgiewicz twierdzi, że nie można budzić w dziecku lęku ani utrzymywać go w stanie stałego napięcia. Pisze, że przeżycia związane z niepewnością, nieufnością i lękiem obciążają w wielkim stopniu układ nerwowy dziecka. Mogą spowodować powstanie nawyku lękowego, który może przerodzić się później w pesymizm. Autorka wymienia listę czynników zaburzających poczucie bezpieczeństwa dziecka. Są nimi: niesprawiedliwość, dowolność reakcji otoczenia, posunięcia nieoczekiwane, niedostosowane do sytuacji, chaotyczność

nakazów i zakazów, narzekanie, uzewnętrzniana obawa przed czymś, sytuacje zbyt trudne, nadmiar wrażeń, nawet pozytywnych. Han-Ilgiewicz uważa, że w zaspakajaniu potrzeby bezpieczeństwa bardzo ważne jest optymistyczne nastawienie osoby dorosłej, które wiąże się z odwagą i ufnością²⁸. Te rozważania są adresowane przede wszystkim do rodziców, ale można i trzeba je także odnieść do nauczycieli.

Wydaje się, że różnorodne lęki stosunkowo rzadko przejawiają się na zajęciach tanecznych w przedszkolach czy na różnych zajęciach amatorskich. Są jednak obecne, czasem bardzo mocno, w szkołach baletowych. Jakaś doza lęku i napięcia u ucznia jest czymś normalnym i musi on sobie dać z tym radę. Są jednak nauczyciele, którzy niepotrzebnie eskalują lęk przed egzaminami, przed koncertami, powodują poczucie zagrożenia związane z pozycją ucznia w grupie, z możliwością dalszego kształcenia. Zdarza się też, szczególnie przy zmianie nauczyciela, że nowy prowadzący neguje wszystkie metody poprzedniego, a uczeń w końcu nie wie, co jest prawidłowe. Można wyliczać wiele takich sytuacji, które powinny stać się przedmiotem rozmów na szkoleniu rad pedagogicznych, aby móc je całkowicie wyeliminować.

Z problemem zaspakajania potrzeby bezpieczeństwa łączy się wspomniane wcześniej zagadnienie uczenia radzenia sobie z frustracją. W ramach zajęć tanecznych dotyczy to najczęściej przezwycięzania trudności w poznawanym materiale, a także właściwej reakcji na niepowodzenie. Problem pojawia się już w przedszkolu, ale bardziej istotny jest w wieku szkolnym, szczególnie u uczniów szkół baletowych. Opanowywanie wykonawstwa tańca w różnym zakresie i na różnym poziomie nie jest łatwe i dziecko musi podejmować kolejne wysiłki. Konieczność powtarzania, próbowania od nowa, szukania lepszego rozwiązania jest dla dziecka trudna i wywołuje frustrację związaną z tym, że czegoś nie potrafi. Potrzebny jest dorosły, który pokaże drogi dojścia do celu, wesprze w wysiłkach, zminimalizuje problem. Podobnie jest przy różnego rodzaju niepowodzeniach. Dziecko może się nie zakwalifikować do jakiegoś występu, podczas gdy uda się to innemu koledze, ocena na egzaminie może być niższa niż się spodziewano, w czasie występu może zdarzyć się luka pamięciowa. Można wymienić bardzo wiele niepowodzeń powodujących frustrację, czasem bardzo dużą. Nauczyciel powinien pomóc właściwie ocenić niepowodzenie, wytłumaczyć ewentualne przyczyny, utwierdzać w przekonaniu, że niepowodzenia zdarzają się wszystkim. Ważne jest

także, aby pedagog umiał porozmawiać z rodzicami, którzy często nie dopuszczają błędów u swojego dziecka i karzą je nieokazywaniem miłości, co jest kolejną przyczyną frustracji.

Nauczyciele przedszkola doskonale wiedzą, że muszą pracować z dziećmi w krótkich odcinkach czasowych i dać im możliwość aktywności ruchowej, a także nauczyć zatrzymania ruchu. W tym zakresie wspomniałem przedmiotem jest rytmika z bardzo mądrze opracowanymi ćwiczeniami. Wielu specjalistów twierdzi, że zbyt wczesne rozpoczynanie nauki tańca klasycznego jest bardzo niekorzystne dla dziecka.

Jeszcze jedną potrzebą psychiczną dziecka jest potrzeba poznawania. Zajęcia z rytmiki stwarzają do jej zaspakajania świetną okazję. Metodyki wychowania przedszkolnego i metodyki rytmiki w szkole ogólnokształcącej czy w szkole muzycznej zawierają propozycje zabaw i ćwiczeń o różnym stopniu trudności, które pobudzają do wejścia w świat sztuki. Dziecko zaznajamia się z nowym materiałem, poznaje go intelektualnie, słuchowo, niejednokrotnie ruchowo, jest zainteresowane, często ożywione. Wiele zadań jest podawanych w formie zagadek, co zawsze jest dla dzieci atrakcyjne. Warunkiem koniecznym do zaspokojenia potrzeby poznawczej jest kompetentny nauczyciel, który potrafi zajęcia prowadzić dobrze pod względem merytorycznym i jednocześnie w sposób ciekawy. Dzieci nie lubią się nudzić i na ogół zaraz dają to po sobie poznać. Dobre rytmiczki z pewnością prowadzą interesujące zajęcia, zarówno w przedszkolu, jak i w szkole baletowej.

W następnej kolejności trzeba wymienić potrzebę osiągnięć i potrzebę uznania społecznego. Dzieci chcą wiedzieć, że posuwają się do przodu w swoich umiejętnościach, w swojej wiedzy, w swoim rozwoju. Trzeba więc im to w miarę możliwości często komunikować. Potrzebę osiągnięć w swoisty sposób zaspakaja u dziecka nawet informacja, że urosło. Na każdych zajęciach powinny więc być wypowiedane oceny, komentarze w stosunku do tego, co dziecko prezentuje. Jeśli nie można pochwalić samego efektu pracy dziecka, to należy koniecznie nagrodzić wysiłek i wkład pracy. Ocena musi być prawdziwa, ale zawsze można znaleźć coś godnego pochwały. Nauczyciele szkół baletowych, nastawieni na idealne wykonania ćwiczeń i wariacji, które rzadko mają miejsce w młodszych klasach, powinni chwalić postęp, pokazywać jak wiele już uczniowie się nauczyli. Potrzeba osiągnięć jest bliska potrzebie uznania społecznego.

Pochwała indywidualna cieszy, ale wypowiedziana przy innych dzieciach lub do rodziców zwiększa swoje znaczenie. Potrzebę tę zaspakajają również wyróżnienia, powierzenie jakiejś funkcji, wytypowanie do występu. Nauczyciele tańca pracujący w różnych placówkach z młodszymi dziećmi powinni sami nauczyć się dostrzegania takich elementów pracy dziecka, które można pochwalić. Niezaspokojona potrzeba osiągnięć powoduje utratę motywacji do danego działania. Dziecko nie rozumie, że coś będzie możliwe w dalekiej przyszłości, choć należy mu o tym mówić. Musi mieć jakieś osiągnięcia w danej chwili.

Wspomnieć też trzeba o potrzebie wzoru, ideału. Z jednej strony jest ona bliska idealizowaniu przez dziecko swojego nauczyciela, niezależnie od jego prawdziwego poziomu merytorycznego, kulturalnego i ludzkiego, o czym już wspomniano przy okazji potrzeby kontaktu emocjonalnego. Zadać więc należy, aby uczeń stykał się w procesie edukacji z osobami, które są prawdziwymi wzorami i przyczyniają się do jego rozwoju. Młodsze dzieci niejednokrotnie naśladową sposób uczesania podziwianej pani, jej sposób poruszania się. Należy też dać dziecku dostęp do piękna, wzorów, ideałów. W zakresie nauczania tańca i baletu będzie to piękny pokaz demonstrowany dzieciom przez nauczyciela, dbanie o ciekawy muzycznie akompaniament do zadań ruchowych, oglądanie spektakli baletowych i rozmowa o nich.

Trzeba też wspomnieć o potrzebie indywidualnego podejścia do dziecka, gdyż każde przeżywa wszystko inaczej. Nawet nagroda i kara jest odbierana bardzo indywidualnie. To, co dla jednego jest karą (na przykład wykonanie jakiegoś dodatkowego ćwiczenia baletowego), dla innego może być nagrodą, postrzeganą jako ciekawe zadanie. Nauczyciel uczący tego samego przedmiotu w grupie ma przed sobą serię indywidualnych zadań. Wymaga to umiejętności pedagogicznych.

Zakończenie

Przedstawiony tekst można podsumować stwierdzeniem, że jeśli nauczyciel czy instruktor tańca i baletu chce osiągnąć wyniki swojej pracy, musi uwzględniać potrzeby psychiczne uczniów czy uczestników zajęć. Ważne jest to na każdym etapie rozwojowym, ale szczególnie w odniesieniu do dzieci młodszych. Pominięcie tego zagadnienia w pracy powoduje zniechęcenie dzieci do danej działalności i dalszej aktywności,

przeszkadzanie w zajęciach, zajmowanie się czymś innym, brak skupienia i uwagi, a w niektórych przypadkach nawet lęk przed zajęciami. Bardzo często nauczyciel nie potrafi znaleźć przyczyn takich zachowań i szuka ich w zupełnie innych rejonach. Nie potrafi prawidłowo powiązać przyczyny ze skutkiem. Powraca więc postulat konieczności dogłębnego i nie jednorazowego, ale cyklicznie powtarzanego przygotowania psychologiczno-pedagogicznego osób prowadzących zajęć tanecznych i baletowych. Niestety opinia na temat podejścia pedagogicznego do uczniów w szkołach baletowych nie jest dobra. Często opisywane są nawet różne sytuacje traumatyczne z tych placówek.

Tak jak już powiedziano, nauczyciele muszą tworzyć nowe potrzeby kulturalne, które są potrzebami wyuczonymi. Potrzeby te powinny być nabywane podczas różnorodnych zajęć i odpowiednio stymulowane przez dłuższy czas. Na początku bowiem najważniejsza i jedyna jest motywacja zewnętrzna. Rolą dorosłych jest pomoc w tym, aby przerodziła się ona w motywację wewnętrzną, która pozwoli na zaspakajanie potrzeb kulturalnych w sposób całkowicie samodzielny. Mogą one przeistoczyć się w zainteresowania i zamiłowania, a nawet w pasję. Świadczą o tym biografie wielu artystów baletu. Równoległe z tworzeniem nowych potrzeb podczas zajęć muszą być uwzględniane podstawowe potrzeby psychiczne, istniejące u każdego dziecka. Tylko wtedy zajęcia baletowe będą prawdziwie atrakcyjne i dzieci będą przychodzić na nie chętnie, a nie tylko pod presją opiekunów.

W nauczaniu i wychowaniu chodzi bowiem o to, aby dziecko, które pokonuje różne trudności, czasem nawet duże, czuło się w tym wszystkim szczęśliwe, a nie tylko obciążone niechcianymi obowiązkami. Psycholog Kazimierz Jankowski zwraca uwagę na niezmiernie trudną rolę rodziców i nauczycieli. Mają stworzyć środowisko zewnętrzne i podsuwać pewne propozycje, ale jeśli mają one przynieść rezultat, to samo dziecko musi je aktywnie podjąć. Jankowski uważa, że w dzieciństwie powinny ukształtować się pewne właściwości psychiczne, które są bardzo przydatne w całym dalszym życiu i są warunkiem jego dobrego przebiegu. Są nimi: optymizm, akceptacja siebie, zdolność polegania na sobie i umiejętność odreagowywania napięć. Jankowski pisze: „często mówi się o szczęśliwym dzieciństwie jako o pewnej wartości. Zgadzam się w pełni z tą opinią, ponieważ szczęśliwe dzieciństwo kształtuje optymizm, a wraz

z nim nadzieję i wiarę, czynniki wpływające decydująco na losy człowieka we wszystkich okresach życia²⁹.

W różnych zajęciach baletowych, w których dziecko uczestniczy, pomimo koniecznego pokonywania trudności, żmudnego ćwiczenia, konfrontacji z wymaganiami i z tremą, powinna dominować jednak radość, aby były one elementem budującym szczęśliwe dzieciństwo. Taniec jest połączony z wysiłkiem, bez którego dziecko nic nie opanuje, ale też bez którego nie za bardzo ma się z czego cieszyć. W dzisiejszych czasach obserwujemy w wychowaniu niechęć do wysiłku, co oczywiście nie przynosi dobrych rezultatów. W różnych dziedzinach, także w balecie, sukcesy odnoszą Azjaci. Mimo że mieszkają w różnych częściach świata, zachowują swój tradycyjny model wychowania dziecka oparty na wysiłku. Bez niego nie ma możliwości opanowania sztuki baletowej.

Znajomość potrzeb psychicznych dzieci jest koniecznym warunkiem dobrego prowadzenia wszystkich zajęć baletowych. Jeśli nauczyciel chce osiągać w swojej pracy sukcesy, musi znać nie tylko swoją specjalność i jej obudowę metodyczną, lecz także uczniów będących na danym etapie rozwojowym. Powinien tę wiedzę nieustannie rozwijać i pogłębiać. Chęć poznawania psychiki ucznia powinna stać się stałą, wyuczoną potrzebą nauczyciela.

1 Referat na ten temat został wygłoszony na konferencji dotyczącej edukacji muzycznej dzieci, która odbyła się w Akademii Muzycznej w Gdańsku. Część tekstu poświęcona psychologicznej i pedagogicznej analizie potrzeb w obu tekstach jest analogiczna.

2 I. Jundziłł, *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1998, s. 9-20.

3 K. Obuchowski, *Galaktyka potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2000, s. 96.

4 V. Frankl, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, tłum. A. Wolnicka, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2009.

5 E. Nęcka, *Psychologia: wprowadzenie*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2023, s. 164-176.

6 P. Hahne, *No future – my mamy przyszłość*, tłum. Z. Wiszowaty, Oficyna Wydawnicza „Vocatio”, Warszawa 1996, s. 41.

7 J. Kozielecki, *Transgresja i kultura*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1997, s. 118-123.

8 T. Tomaszewski, *Podstawowe formy organizacji i regulacji zachowania*, w: *Psychologia*, red. tenże, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1976, s. 491-493.

9 J. Reykowski, *Osobowość*, w: *Psychologia*, dz. cyt., s. 768-771.

10 *Duchowy rozwój człowieka*, red. P. Socha, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000, B. Grom, *Psychologia religii. Ujęcie systematyczne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2019.

11 M. Gołaszewska, *Kultura estetyczna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989, s. 23-25.

12 A. Kłoskowska, *Společne ramy kultury*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1972.

13 E. Wnuk-Lipiński, *Rozumienie kultury*, Instytut Wydawniczy Centralnej Rady Związków Zawodowych, Warszawa 1979, s. 50-55.

14 D. Danek, *Ludzkie, międzyludzkie*, w: B. Bettelheim, *Rany symboliczne*, Czytelnik, Warszawa 1989.

15 H. Filipczuk, *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży*, Instytut Wydawniczy Centralnej Rady Związków Zawodowych, Warszawa 1980, s. 7.

16 B. Żurkowski, *W świetle poezji dla dzieci*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1981.

17 A. Frączek, M. Kofta, *Frustracja i stres psychologiczny*, w: *Psychologia*, dz. cyt., s. 628-640.

18 Por. m.in. Z. Chlewiński, *Dojrzałość: osobowość, sumienie, religijność*, Wydawnictwo „W drodze”, Poznań 1991, s. 13-32.

19 V. Frankl, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, dz. cyt.

- 20 I. Obuchowska, *Dynamika nerwic*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1983, s. 126 i 274.
- 21 Tamże, s. 304.
- 22 H. Filipczuk, *Potrzeby psychiczne...*, dz. cyt., s. 221-222.
- 23 J. Reykowski, *Osobowość*, dz. cyt., s. 768-771.
- 24 Por. H. Filipczuk, *Potrzeby psychiczne...*, dz. cyt.
- 25 N. Han-Ilgiewicz, *Potrzeby psychiczne dziecka*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1963.
- 26 H. Filipczuk, *Potrzeby psychiczne dziecka*, dz. cyt., s. 236-237.
- 27 M. Sławecka, *Balet który niszczy*, Pascal, Bielsko Biała 2019.
- 28 N. Han-Ilgiewicz, *Potrzeby psychiczne dziecka*, dz. cyt., s. 20-22.
- 29 K. Jankowski, *Nie tylko dla rodziców*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1983, s. 165.

Bibliografia

- Chlewiński Zdzisław, *Dojrzałość: osobowość, sumienie, religijność*, Wydawnictwo „W drodze”, Poznań 1991.
- Danek Danuta, *Ludzkie, międzyludzkie*, w: Bruno Bettelheim, *Rany symboliczne*, Czytelnik, Warszawa 1989.
- Duchowy rozwój człowieka*, red. Paweł Socha, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.
- Filipcuk Halina, *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży*, Instytut Wydawniczy Centralnej Rady Związków Zawodowych, Warszawa 1980.
- Frankl Victor, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, tłum. Aleksandra Wolnicka, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2009.
- Frączek Adam, Kofta Mirosław, *Frustracja i stres psychologiczny*, w: *Psychologia*, red. Tadeusz Tomaszewski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1976, s. 628–678.
- Gotaszewska Maria, *Kultura estetyczna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989.
- Grom Bernhard, *Psychologia religii. Ujęcie systematyczne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2019.
- Hahne Peter, *No future - my mamy przyszłość*, tłum. Zygmunt Wiszowaty, Oficyna Wydawnicza „Vocatio”, Warszawa 1996.
- Han-Ilgiewicz Natalia, *Potrzeby psychiczne dziecka*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1963.
- Jankowski Kazimierz, *Nie tylko dla rodziców*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1983.
- Jundziłt Irena, *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1998.
- Ktoskowska Antonina, *Społeczne ramy kultury*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1972.
- Kozielecki Józef, *Transgresja i kultura*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1997.
- Louis John Philip, Karen McDonald Louis, *Maty człowiek, wielkie potrzeby*, tłum. Agnieszka Cioch, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2017.
- Nęcka Edward, *Psychologia: wprowadzenie*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2023.
- Obuchowska Irena, *Dynamika nerwic*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1983.
- Obuchowski Kazimierz, *Galaktyka potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2000.

Reykowski Janusz, *Osobowość jako centralny system regulacji i integracji czynności człowieka*, w: *Psychologia*, red. Tadeusz Tomaszewski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1976, s. 762-826.

Sławecka Monika, *Balet który niszczy*, Pascal, Bielsko Biata 2019.

Tomaszewski Tadeusz, *Podstawowe formy organizacji i regulacji zachowania*, w: *Psychologia*, red. Tadeusz Tomaszewski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1976, s. 491-533.

Wnuk-Lipiński Edmund, *Rozumienie kultury*, Instytut Wydawniczy Centralnej Rady Związków Zawodowych, Warszawa 1979.

Żurkowski Bogusław, *W świetle poezji dla dzieci*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1981.

Znaczenie empatii w edukacji artystycznej

Aneta Bartnicka-Michalska

Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina

Streszczenie:

W artykule podjęto problem szeroko rozumianej empatii w edukacji artystycznej. Jak się wydaje, to zagadnienie jest zaskakująco mało obecne w rozważaniach na temat nauczania oraz wychowania ucznia szkoły artystycznej. Tak więc w niewystarczającym zakresie podejmowana jest kwestia współodczuwania, tak ważna w budowaniu właściwej relacji nie tylko nauczyciela z uczniem, lecz także młodego artysty z odbiorcą. W pierwszym przypadku empatię należałoby utożsamiać z umiejętnością odczuwania i rozumienia przez nauczyciela reakcji ucznia. Jakość ich relacji warunkuje bowiem właściwy rozwój zarówno artystyczny, jak i psychologiczny młodego, utalentowanego artystycznie człowieka. W drugim ujęciu o empatii mówi się jako o czynniku odgrywającym istotną rolę w budowaniu właściwej relacji artysty z odbiorcą. Nawiązywania tej szczególnej relacji, która konstytuuje sytuację estetyczną, należy uczyć się już w szkole.

Odwołując się do doniesień psychologiczno-pedagogicznych oraz do estetyki filozoficznej, przedstawiono argumenty na rzecz stanowiska, że w kształceniu artystycznym zasadne jest zwrócenie większej uwagi na rozwój kompetencji emocjonalnych nauczyciela oraz ucznia. Jak się wydaje, jest to warunek konieczny wartościowej edukacji artystycznej, której celem ma być nie tylko uczenie techniki artystycznej, lecz także przede wszystkim kształtowanie człowieka refleksyjnego, otwartego, zdolnego do budowania relacji – także z odbiorcą.

Słowa kluczowe:

empatia, relacja z uczniem, relacja z odbiorcą, sytuacja estetyczna

Problem empatii nie dość często pojawia się w pracach dotyczących nauczania oraz wychowania ucznia szkoły artystycznej. Tym samym pomijana jest kwestia współodczuwania, tak istotna dla prawidłowego rozwoju relacji nie tylko nauczyciela z uczniem, lecz także artysty z odbiorcą. W pierwszym przypadku empatia powinna być interpretowana jako umiejętność odczuwania i rozumienia przez pedagoga reakcji młodego adepta sztuki¹. W drugim zaś empatia miałaby być czynnikiem istotnym w budowaniu właściwej relacji artysty z odbiorcą – relacji konstytuującej sytuację estetyczną. Na podstawie doniesień psychologiczno-pedagogicznych i estetyki filozoficznej przedstawiono argumenty przemawiające na rzecz twierdzenia, że należy zwrócić większą uwagę w edukacji artystycznej na nabywanie przez uczniów nie tylko kompetencji technicznych, lecz także wrażliwości estetycznej. Kształcenie pedagogów winno więc zawierać również elementy estetyki filozoficznej.

Wstęp

Problem empatii chyba nigdy wcześniej nie był tak istotny i tak głośno podejmowany w debatach dotyczących kondycji współczesnego świata i człowieka. Przypomnijmy choćby pamiętne wystąpienie Olgi Tokarczuk. Laureatka Nagrody Nobla w dziedzinie literatury, doceniona przez Akademię Szwedzką za wyobraźnię narracyjną, z encyklopedyczną pasją prezentuje przekraczanie granic jako formę życia i po mistrzowsku szkicuje bardzo wyrazisty obraz rzeczywistości. Jest to świat wypełniony wielogłosowym szumem pierwszoosobowych narracji skoncentrowanych wokół własnego „ja”. Świat, który za kilka miesięcy zostanie zalany pandemiczną falą grozy, a dwa lata później utraci wątłe poczucie bezpieczeństwa wskutek wybuchu wojny rosyjsko-ukraińskiej. Tokarczuk w 2019 roku o tym jeszcze nie wie, ale już wtedy pisze: **„świat umiera, a my tego nawet nie zauważamy”**². Tym mocnym stwierdzeniem noblistka zwróciła uwagę na to, co dzieje się wokół nas – a dzieje się źle.

Wśród zagrożeń współczesnego świata pisarka wymienia między innymi: chaos, natłok informacji, natłok bodźców, zatracenie prawdziwych relacji międzypersonalnych na rzecz mediów społecznościowych, alienację spowodowaną nadmiernym dystansem między indywidualnym „ja” a światem. Tak naszkicowany obraz rzeczywistości różni się oczywiście od tego sprzed dwudziestu, trzydziestu czy pięćdziesięciu lat. Kilkadziesiąt lat temu wzorce i postawy kształtowane były na miarę ówczesnych potrzeb

i wyzwiań. Wtedy status artysty wydawał się jasno określony, podobnie jak cele szkolnictwa artystycznego. A dziś? Jakie miejsce w dzisiejszym świecie pierwszoosobowych narracji zajmuje lub powinien zajmować artysta? Jest to pytanie kluczowe, które należy zadać, ponieważ dzięki odpowiedzi na nie łatwiej będzie określić nie tylko status artysty, lecz także cele edukacji artystycznej oraz metody ich realizacji.

Poszukując inspiracji do odpowiedzi na postawione powyżej pytanie, z pewnością należy odwołać się do badań i poglądów Marii Gołaszewskiej. Polska filozof i estetyk już w latach osiemdziesiątych, w publikacji liczącej zaledwie sto trzydzieści pięć stron, podjęła próbę odpowiedzi na pytanie: kim jest artysta? Uczennica Romana Ingardena – polskiego fenomenologa – analizuje tę kwestię dość szczegółowo. W swojej książce, poza charakterystyką relacji zachodzącej między artystą a dziełem sztuki, opisaniem zależności między procesem twórczym artysty a osobowością twórczą czy też motywacją twórczości artystycznej, myślicielka porusza problem związku artysty z odbiorcą. We wspomnianej publikacji czytamy:

Jeśli uznajemy doniosłą rolę sztuki w życiu społecznym oraz możliwości wpływu sztuki na człowieka, przyznać musimy, że artysta, który pragnie odpowiedzieć na zapotrzebowanie społeczne, staje się ważnym czynnikiem kształtującym sytuacje estetyczne i dzięki temu wywołującym realne zmiany w świecie – wywiera bowiem wpływ na przekonania odbiorców i pogłębia ich kulturę estetyczną. Gdybyśmy sobie wyobrazili sytuację, w której [...] artysta oddałby się tworzeniu sztuki najzupełniej nowej, zrywającej z wszelkimi więzami tradycji, nie liczącej się z odbiorcą, sztuki zamkniętej dla szerokich kręgów, dostępnej zrozumieniu jedynie wyspecjalizowanym znawcom albo też innym artystom – wtedy szerokie rzesze ludzkie pozbawione byłyby sztuki, skazane na jej obumarte formy, ewentualnie na sztukę dawną, która choć zawsze budzi zainteresowanie, zawierając problemy ogólnoludzkie, nie może jednak odpowiedzieć na potrzeby aktualne³.

W przytoczonym fragmencie myślicielka przypomina, że artysta zdolny jest do wywoływania realnych zmian w świecie. Zmian, które następują, jeśli artysta nawiąże szczególnego rodzaju relację z odbiorcą. Relację, w której na pierwszy plan wysuwają się wartości estetyczne. Nie chodzi tu jednak wyłącznie o odbiorcę, który ma odpowiednie przygotowanie i sprecyzowane upodobania. Gołaszewska podkreśla, że istotny jest

„odbiorca w ogóle”⁴. Artysta, który pragnie realnie zmieniać świat, winien w pierwszej kolejności zrezygnować z traktowania twórczości jako „sprawy czysto i wyłącznie osobistej, jako ekspansji osobowości”⁵. Wznosi bowiem wtedy jedynie mur między sobą a resztą świata i w konsekwencji staje się artystą niepotrzebnym. Jego sztuka nie odpowiada wówczas na aktualne potrzeby⁶, a tym samym przestaje być istotna dla odbiorcy.

Empatia jako zdolność i potrzeba

Jakie w takim razie są owe potrzeby, aktualne na miarę naszych czasów i problemów? Próbując sformułować odpowiedź na tak postawione pytanie, zasadne będzie ponowne odwołanie się do diagnozy, jaką postawiła współczesnemu światu Tokarczuk. Z tekstu jej przemówienia wynika, że aktualną potrzebą jest **empatia**. To empatia jest bowiem podstawą emocjonalnego porozumienia pomiędzy narratorem opowieści a czytelnikiem, słuchaczem czy widzem. Empatia także zbliża i niweluje granice umownie ustalone przez ludzi i ich kulturę. Znaczenie empatii dostrzega oczywiście nie tylko uznana pisarka. Daniel Goleman, amerykański psycholog i autor publikacji *Inteligencja emocjonalna*, poświęcił empatii całą rozdział swojej książki. Zdaniem eksperta empatia polega na utożsamianiu się z innymi osobami i przeżywaniu ich uczuć⁷. Goleman przekonuje, że jest to jedna z kluczowych umiejętności, warunkująca sukces życiowy, ponieważ przyczynia się do budowania ciepłych relacji z innymi⁸.

Empatia fascynuje także jako przedmiot badań. Analizy na temat znaczenia empatii w życiu moralnym człowieka prowadzili David Hume oraz Arthur Schopenhauer⁹. Bardzo ważne doniesienia płyną także z badań dotyczących rozwoju społecznego dziecka. Ewa Zawisza oraz Magdalena Lubińska-Bogacka zauważają, że empatia to podstawowa kompetencja społeczna, „filarem dobrego funkcjonowania człowieka w świecie”¹⁰. Badaczki dostarczają także pomocnych informacji dla nauczycieli, którzy pragną kształtować w swoich uczniach tę właśnie kompetencję. Równie ciekawe doniesienia pochodzą z pracy Anny Grabowiec, która podjęła temat empatii w pracy nauczyciela. Badaczka podkreśla, że właśnie empatia jest jednym z istotnych elementów warunkujących efektywność nauczania. Zauważa, że:

Efektywność pracy nauczyciela zależy od wielu czynników. Z jednej strony niezwykle ważna jest stale aktualizowana wiedza w zakresie

nauczanego przedmiotu czy też wiele umiejętności dydaktycznych, z drugiej zaś niezbędne są kluczowe umiejętności społeczne, takie jak empatia. [...] Empatia jest jednym z istotnych predyktorów prawidłowej relacji nauczyciel – uczeń¹¹.

W jaki jednak sposób empatia ma wyznaczać efektywność pracy z uczniami? Zdaniem Grabowiec **tylko nauczyciel zdolny do empatii może prawidłowo zdiagnozować przyczyny problemów ucznia i w związku z tym adekwatnie go wesprzeć**. Autorka dodaje, że proces szkolenia przyszłych nauczycieli powinien zawierać trening umożliwiający studentom rozbudzenie wrażliwości. Nabywanie umiejętności wczuwania się w sytuację drugiej osoby i werbalizowania własnych uczuć mogłoby być – jej zdaniem – elementem szkolenia prowadzonego w ramach bloku psychologiczno-pedagogicznego¹². W podobnym duchu o empatii wyraża się Zofia Konaszkiewicz, prowadząca rozważania na temat wrażliwości i jej różnych przejawów u uczniów szkół artystycznych¹³.

Powyższe uwagi dotyczyły empatii rozumianej jako pewna umiejętność, kompetencja społeczna. O empatii jako potrzebie, w dodatku ogólnoludzkiej, można myśleć o tyle, o ile przyjmie się założenie, że pragnienie posiadania ciepłych relacji z otoczeniem jest potrzebą ogólnoludzką. Zaspokojenie tej potrzeby miałoby więc wspierać normalną egzystencję i właściwe funkcjonowanie, a niezaspokojenie wiązałoby się z negatywnymi konsekwencjami. Magdalena Szpunar podejmuje ten wątek, pisząc o chronicznej potrzebie wrażliwości w świecie współczesnym – ponowoczesnym¹⁴. Agnieszka Nowogrodzka z kolei, dokonując przeglądu literatury dotyczącej relacji zachodzących między deficytami emocjonalnymi a zachowaniami agresywnymi, jasno wskazuje, że brak empatii jest ściśle związany z deficytami na poziomie rozumienia emocji oraz regulacji emocji¹⁵. Ogromna liczba badań z obszaru psychopatologii pokazuje także, że istnieje ścisły związek między deficytami w zakresie funkcjonowania interpersonalnego a trudnością lub wręcz niemożnością doświadczenia empatii. Takie deficyty psycholodzy kliniczni rozpoznają głównie w antyspóecznych zaburzeniach osobowości, zaburzeniach osobowości borderline oraz w narcystycznych zaburzeniach osobowości¹⁶.

Empatia jako warunek budowania relacji artysty z odbiorcą

Powyższe rozważania skoncentrowane były na ukazaniu empatii jako problemu jednostki oraz współczesnego społeczeństwa. Ze względu na tematykę podjętą w tej pracy należy jednak zastanowić się nad tym, w jaki sposób temat empatii może dotyczyć artystów i szkolenia artystycznego. Jeżeli przyjmiemy, że świat artysty jest światem relacji, to jest to temat bardzo istotny. Na poziomie szkoły artystycznej relacje te dotyczą spotkania ucznia z nauczycielem. W pracy zawodowej wiążą się ze spotkaniem artysty z odbiorcą (słuchaczem, widzem). Każda z tych relacji rządzi się swoimi prawami, ale we wszystkich brak empatii oznacza brak porozumienia. Jak zauważa Gołaszewska, jeżeli tego porozumienia nie ma w relacji artysty z odbiorcą, to nie mogą zaistnieć warunki niezbędne do sformułowania sytuacji estetycznej – sytuacji, w którą zaangażowany jest artysta, dzieło sztuki, odbiorca oraz wiążąca je wartość estetyczna. W takim wypadku nie może dojść do wzajemnych interakcji, kiedy to: „Poszczególne elementy [...] wptywają na siebie, powodując wzajemne modyfikacje i wytłumianie się czynników pochodnych”¹⁷.

Wiele wskazuje na to, że sytuacja estetyczna to okoliczność, w której porozumieniu towarzyszy współodczuwanie będące odmianą opisaną przez Tokarczuk czułości. Jest to szczególny rodzaj zaangażowania w relację – zdaniem noblistki – tożsamy ze sztuką „uosabiania [...], a więc nieustannego odnajdywania podobieństw”¹⁸. Pisarka twierdzi, że to właśnie dzięki owej czułości świat może być ukazany jako „żyjący, powiązany ze sobą, współpracujący i od siebie współzależny”¹⁹.

Wróćmy jednak do problemu empatii. Dlaczego właśnie empatia miałaby być tak istotna w relacji artysta – dzieło sztuki – odbiorca? Sięgając do analiz Ingardena, należałoby przyjąć, że empatia jest warunkiem zaistnienia szczególnego rodzaju przeżycia, w którym percepcja staje się jedynie etapem inicjującym odbiór dzieła²⁰. Przeżycia, któremu towarzyszy „przełączanie się odbiorcy z procesów emocjonalnych na poznanie i z powrotem”²¹. Przeżycia, w trakcie którego odbiorca niejako zawieszona swoje doznania odnoszące się do świata realnego i wychodzi poza zwyczajną zmysłowość w nadziei na wzniesienie się i doświadczenie niedostępnego w codzienności piękna²². Zdaniem Mateusza Tofilskiego, badającego ten wątek, w tym rodzaju przeżycia, określanego przez

Ingardena jako przeżycie estetyczne, słuchacz lub widz odbiera dzieło sztuki w sposób empatyczny²³. Ten głęboki sposób zaangażowania wiąże artystę z odbiorcą, czyniąc tego pierwszego zdolnym do kształtowania kultury estetycznej tego drugiego.

Charakter relacji zachodzącej między artystą a odbiorcą

Jak wspomniano w poprzedniej części tekstu, relacja pomiędzy artystą a odbiorcą formułowana jest w jasno zdefiniowanych warunkach, które określa sytuacja estetyczna. Gołaszewska zauważa, że jest to sytuacja syntetyzująca w sobie całokształt zagadnień, którymi estetyka interesuje się jako jednolitym przedmiotem badań. Badaczka doprecyzowuje, że w sytuacji estetycznej dochodzi do momentu, w którym artysta, odbiorca oraz dzieło sztuki wzajemnie przynależą do siebie i spajają się w całość dzięki obecności wartości estetycznej. Tak więc żaden z wymienionych elementów nie może być określany bez uwzględnienia pozostałych ani też w oderwaniu od kwestii wartości²⁴.

Relacja między artystą a odbiorcą jest oczywiście złożona, dlatego ze względu na charakter prowadzonych tu analiz będzie omówiona tylko w wybranym zakresie. Za Gołaszewską należy więc zauważyć, że artysta w tej relacji jest tym, który tworzy dzieło zgodnie ze swoją intuicją, wykorzystując właściwy dla swej twórczości materiał oraz środki wyrazu. Odbiorca zaś jest tym, który poddaje się oddziaływaniu dzieła, ale także twórczo wpywa na jego kształt. Uczennica Ingardena zauważa, że artysta już przez sam fakt tworzenia kieruje się ku widzowi, słuchaczowi. To artysta więc, poprzez swoją twórczość, inicjuje kontakt z odbiorcą. Rozwinięcie tego kontaktu może się odbywać na trzy sposoby:

Związek istotny artysty i odbiorcy w sytuacji estetycznej polega po pierwsze na współtlenieniu w tej samej epoce, po drugie na realnym oddziaływaniu wyobraźni i sposobu widzenia rzeczywistości przez artystę na świadomość odbiorcy, po trzecie – na tym, że wartości estetyczne są tworzone przez artystę, a doznawane przez odbiorcę²⁵.

Z powyższego cytatu wynika jasno, że artysta i odbiorca tworzą w sytuacji estetycznej jedną płaszczyznę porozumienia. Mimo że ten pierwszy posiada odmienne uzdolnienia i ogład świata, umiejętność porządkowania

rzeczywistości, wyobraźnię czy inny sposób przeżywania z odbiorcą łączy go zamiłowanie do sztuki. Dla artysty sztuka jest jednak codziennością, zadaniem i powołaniem życiowym. Widz czy słuchacz styka się ze sztuką okazjonalnie. Ta różnica sprawia, że stają się sobie potrzebni. Artysta dostarcza bowiem odbiorcy dzieło, które ten podziwia i darzy uznaniem, zdając sobie jednocześnie sprawę, że otrzymuje coś, czego on sam nie byłby w stanie stworzyć ani nawet sobie wyobrazić. Gołaszewska zauważa, że to porozumienie budowane jest między artystą a odbiorcą niezależnie od dziedziny sztuki, z którą mają do czynienia. Podobne zjawiska obecne są w poezji, w malarstwie, jak również w sztukach wykonawczych, takich jak teatr, muzyka czy taniec. Podkreślając różnice zachodzące między artystą a odbiorcą, autorka pisze dalej:

Gdyby artysta nie różnił się w sposób zasadniczy od odbiorców sztuki [...] dzieło jego pozostawałoby zawsze na poziomie już utartych wyobrażeń i nie mogłoby wywoływać prawdziwie silnych i głębokich przeżyć estetycznych. To nie jest wcale wywyższanie artysty, czynienie z niego istoty nadludzkiej – to tylko uświadomienie, że jest on istotą inną²⁶.

Jest więc jasne, że artysta oraz odbiorca sztuki zajmują odmienne pozycje, będąc równocześnie w tej samej sytuacji estetycznej. Artysta, używając środków najbardziej stosownych, przekazuje wraz z niepokojami współczesnego świata „nowy model człowieka, który często jest modelem przyszłości”²⁷. W jego propozycji odbiorca pragnie odnaleźć siebie wraz ze swoimi problemami, ale także dotrzeć do tego, co czyni dzieło istotnym i wartościowym. Artysta jest więc tym, który dokonuje „artystycznej racjonalizacji”, a odbiorca – tym, który owej racjonalizacji poszukuje²⁸. Czyni to poprzez zaangażowanie w szczególnego rodzaju przeżycie o charakterze estetycznym, podczas którego powstaje dzieło sztuki i przeżywa je na swój własny, niepowtarzalny sposób.

W tym szczególnym spotkaniu odbiorca pozwala, by dzieło sztuki go zainspirowało, usuwa z pola swojej świadomości echa wcześniejszych przeżyć i poglądów. Jest to warunek konieczny, przygotowujący przestrzeń do przyjęcia nowych stanów rzeczy, jakości, a także przeżyć towarzyszących doświadczeniu czegoś estetycznie wartościowego²⁹. Ingarden podkreśla, że chodzi tu o coś, co wyłania się podczas empatycznego przeżywania dzieła sztuki i ku czemu zaciekawiony widz lub słuchacz kieruje swoją uwagę. Odbiorca czyni to w nadziei, że odnajdzie wartości wyższe,

przynależne tylko sztuce piękno, dobro czy wdzięk³⁰. Wartości wyższe są zarazem czynnikami pozaracjonalnymi, a więc wykraczającymi poza rzeczywistość odbiorcy. Wartości wyższe równocześnie wiążą sytuację estetyczną z kulturą danego okresu i stają się nośnikami owych czynników pozaracjonalnych.

Co jednak sprawia, że odbiorca chce zwrócić się ku dziełu? Polski fenomenolog przekonuje, że to spotkanie „rozpoczyna się, gdy na tle spostrzeżonego lub tylko wyobrażonego realnego przedmiotu (rzeczy, procesu) pojawia się szczególna jakość [...], która nie pozwala podmiotowi przeżywającemu pozostać zimnym”³¹. Jakość ta staje się zarazem impulsem do rozwinięcia się szczególnego stanu wzruszenia, nie tylko poruszającego odbiorcę, lecz także pozwalającego mu oderwać się od świata realnego i wznieść się ku jakościom estetycznym. To właśnie pojawienie się wzruszenia sprawia, że w odbiorcy rodzi się zadziwienie, a wraz w nim – ogromne pragnienie, pożądanie, by objąć swoją percepcją jakość wywołującą owo wzruszenie. Jak zauważa Ingarden, ten rodzaj przeżywania wykracza oczywiście poza zwykłe „podobanie się”, doznanie przyjemności bądź przykrości. Mowa jest bowiem o przeżyciu, które inicjuje realny zwrot odbiorcy ku temu, co go poruszyło, co wywołało w nim chęć wyjścia poza swoją pierwszoosobową narrację³².

Naszkiecowany powyżej moment zainicjowania przeżycia estetycznego przez emocję wstępną – wzruszenie – znajduje swoją kontynuację w kolejnych fazach, kiedy to słuchacz lub widz aktywnie skupia swoją uwagę na jakościach, które go tak poruszyły. Z pojawiających się fragmentów wrażeń formułuje konkretny przedmiot estetyczny, który jest dla niego spójny, harmonijny i zrozumiały. Sam proces formowania tego przedmiotu jest oczywiście dynamiczny. Słuchacz lub widz, zaangażowany w odbiór dzieła, najpierw tworzy całościowy przedmiot, który jednak nie jest dosłownym odbiciem utworu, lecz jakby jego nadbudową. Następnie tę estetyczną nadbudowę dzieła ocenia. Nie czyni jednak tego ze względu na wartość dzieła, gdyż jest to ocena jedynie poznawcza, lecz właśnie ze względu na wynikające z niego wartości. Ten rodzaj oceny dokonany jest więc w momencie głębokiego, empatycznego zaangażowania, kiedy to w akcie kontemplacji odbiorca zawiesza czasowo swoje „ja” i wznosi się ku temu, co estetycznie wyższe. Tylko bowiem z tej perspektywy – jak zauważa Ingarden – może dostrzec ujawniające się w dziele wartości estetyczne. Jeśli takowe ten przedmiot estetyczny posiada, u odbiorcy

pojawia się niemal natychmiast pozytywna odpowiedź emocjonalna. Samo dzieło otrzymuje zaś rangę „istniejącego w szczególny sposób”³³.

Oczywiście należy pamiętać, że opisany powyżej empatyczny odbiór dzieła sztuki poprzedzony musi być odnalezieniem przez odbiorcę cech konstytuujących samo dzieło jako wartościowe. Ingarden podkreśla tym samym, że odbiorca musi mieć choćby podstawową wiedzę, która pozwoli mu dostrzec wartość dzieła. Myśliciel uważa, że: „Dopiero zrozumienie budowy dzieła i jego właściwości dostrzec pozwala jego istotne, dla danego dzieła właściwe wartości, które o nim, jako o dziele sztuki, świadczą i ściśle biorąc, jego artystyczność stanowią”³⁴. Jeśli artysta podczas modelowania szkieletu dzieła nie dobierze właściwych jakości artystycznych, to dany utwór przestaje być w ogóle rozpoznawany jako dzieło sztuki. O takim dziele Ingarden pisze, że jest „poronione”³⁵. Można tym samym przyjąć, że obecność wartości artystycznych jest warunkiem koniecznym dokonania przez odbiorcę oceny warsztatu artysty³⁶. Ingarden i Gołaszewska są jednak zgodni – wartości artystyczne pełnią funkcję wyraźnie służebną względem wartości estetycznych³⁷.

Empatia jako wskaźnik dojrzałości artystycznej

Cóż jednak może z powyższych wywodów wynikać dla nauczycieli oraz uczniów szkół artystycznych? Jeżeli przyjmimy, że celem kształcenia artystycznego jest wykształcenie muzyka czy tancerza, to wysiłki pedagogiczne mogą być z powodzeniem skoncentrowane na nauczaniu technicznego warsztatu, niezbędnego do sprawnego opanowania instrumentu muzycznego w przypadku muzyków lub ciała w przypadku tancerzy. Osiągnięcie biegłości technicznej mogłoby więc być traktowane jako warunek wystarczający. Odnosząc się jednak do prowadzonych powyżej analiz, należałoby zauważyć, że taka forma kształcenia nie wykraczałaby znacząco poza kształcenie sprawnych rzemieślników – biegłych w technice oraz w warsztacie twórczym. Jeśli jednak przyjmimy, że szkoły artystyczne mają kształtować także przyszłych artystów – a więc osoby zdolne do: „ożywiania odbiorcy”, jak postuluje Tokarczuk, wywierania wpływu na przekonania odbiorców i pogłębiania ich kultury estetycznej, jak twierdzi Gołaszewska, otwierania oczu tym, którzy je mają, ale nie widzą, oraz otwierania uszu tym, którzy je mają, ale nie słyszą, jak pisze Józef Tischner³⁸ – cele pedagogiczne winny być inne. W takim przypadku – jak się wydaje – zadaniem stojącym przed szkołami artystycznymi

jest wykształcenie adeptów nie tylko posiadających wysokie kwalifikacje techniczne i zdolnych do urzeczywistniania ich podczas występu, lecz także zdolnych do **pozostawienia po swoim występie emocjonalnego śladu**, a nie jedynie chwilowego wrażenia. Chodzi o wywołanie wzruszenia, zainspirowanie odbiorcy do refleksji i empatycznego zaangażowania w odbiór dzieła.

Czy jest to zadanie trudne? Tak, i nie zarazem. Tak, ponieważ potrzeba czasu, by wykształcić pedagogów, którzy będą wiedzieć, czym jest sytuacja estetyczna i jaka jest dynamika relacji artysta – odbiorca, którzy poznają zasady empatycznego odbioru sztuki, a następnie przekażą swoją wiedzę uczniom. Nie, ponieważ to już się dzieje. Zajęcia prowadzone przez Wydział Tańca Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina nakierowane są nie tylko na uzyskanie gruntownej wiedzy o sztuce tańca i metodyce jej nauczania, lecz także na rozwój myślenia refleksyjnego u przyszłych pedagogów – również w obszarze estetyki tańca. Jasne jest, że studenci pedagogiki baletowej podejmują naukę z różnymi nawykami, motywacją i oczekiwaniami. Oczywiście jest także, że nawet doskonały tancerz czy muzyk nie zawsze będzie dobrym pedagogiem. Nie musi bowiem być zdolnym do empatii, a więc odczuwania i rozumienia stanów psychicznych innych osób. Jak się wydaje, w pracy tak inwazyjnej, jaką jest szkolenie muzyczne i baletowe, zdolność ta jest niezbędna, ponieważ warunkuje budowanie właściwej relacji nie tylko pedagoga z uczniem, lecz także młodego artysty z otoczeniem. Należy pamiętać, że nauczyciel jest modelem, wzorem dla ucznia oraz nośnikiem postaw i wartości. Można więc mieć nadzieję, że nauczyciel zdolny do empatii – także tej estetycznej – z dużym prawdopodobieństwem rozwinie tę zdolność również u swoich uczniów, budując przy okazji swoją pozycję mistrza.

Podsumowanie

Przyjmując pogląd, że szkolnictwo – także artystyczne – nie funkcjonuje w próżni kulturowej, starano się przedstawić argumenty na rzecz stanowiska, że cele edukacyjne oraz metody ich osiągnięcia powinny uwzględniać szerszą perspektywę kulturową. Zwrócono więc uwagę na aktualne potrzeby wynikające z ogólnospołecznych problemów, które – jak przyjęto za postulatami Tokarczuk – skoncentrowane są wokół kwestii empatii i współprzeżywania.

W podsumowaniu należy podkreślić, że status artysty kształtującego kulturę estetyczną odbiorcy może być utrzymany jedynie wtedy, gdy relacja pomiędzy artystą a odbiorcą będzie podporządkowana wartościom estetycznym. Pominiecie udziału wartości, które konstytuują naszkicowaną powyżej sytuację estetyczną oraz wpisany w nią związek artysty z odbiorcą, uczyni sztukę uboższą, bardziej podatną na wpływy pozaestetyczne. W trosce o utrzymanie właściwego statusu sztuki należy więc zadbać o prymat piękna i wielkości nad brzydotą i bylejakością. Co za tym idzie, szkoły baletowe jako miejsca szczególne, w których pot i tży codziennych treningów rzeźbią ludzi i ich charaktery, powinny być kojarzone przede wszystkim z nauczaniem sztuki tańca. Sztuki, w której technika taneczna podporządkowana jest jakościom estetycznym. Sztuki, której nabywanie będzie tożsame z kształtowaniem empatycznego, a więc dojrzałego młodego człowieka, zdolnego zarówno do współodczuwania i wzruszania odbiorcy, jak i do budowania przyjaznych relacji – ze sobą oraz z otoczeniem.

- 1 Por. W. Doroszewski, *Słownik języka polskiego*, t. 2, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1965.
- 2 O. Tokarczuk, *Przedmowa noblowska Olgi Tokarczuk*, tokarczuk-lecture-polish.pdf, s. 16 (dostęp: 7.12.2019).
- 3 M. Gołaszewska, *Kim jest artysta?*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986, s. 35.
- 4 Tamże, s. 34.
- 5 Tamże, s. 35.
- 6 Tamże.
- 7 Por. D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 1997.
- 8 Tamże, s. 160.
- 9 A. Kot, *Empatia jako podstawa moralności. Rewizja teorii moralności Davida Hume'a i Artura Schopenhauera w perspektywie wyników badań neurobiologii prymatologii*, „Humanistyka i Przyrodoznawstwo” 2019, nr 25, s. 51–70.
- 10 E. Zawisza, M. Lubińska-Bogacka, *Empatia jako filar rozwoju społecznego dziecka: różnice w rozwoju kompetencji społecznych u dziewcząt i chłopców*, w: *Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela. W stronę edukacji spersonalizowanej*, red. S. Kowal, M. Mądry-Kupiec, Wydawnictwo internetowe e-bookowo, s. 185–198.
- 11 A. Grabowiec, *W trosce o empatycznego nauczyciela*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2018, nr 2 (24), s. 237.
- 12 Tamże.
- 13 Por. Z. Konaszek, *Etiuda na temat wrażliwości*, „Szkoła Artystyczna. Kwartalnik Centrum Edukacji Artystycznej” 2018, z. 4, s. 101–114.
- 14 Por. M. Szpunar, *Niewrażliwa kultura. O chronicznej potrzebie wrażliwości we współczesnym świecie*, „Kultura Współczesna” 2018, nr 4 (104), s. 13–23.
- 15 Por. A. Nowogrodzka, *Deficyty emocjonalne, empatia a zachowania agresywne – w świetle badań neuronauk*, „The Prison System Review” 2019, Vol. 105, s. 17–31.
- 16 Por. *Zaburzenia osobowości. Problemy diagnozy klinicznej*, red. L. Cierpiatkowska, E. Soroko, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu imienia Adama Mickiewicza, Poznań 2017.
- 17 M. Gołaszewska, *Kim jest artysta?*, dz. cyt., s. 11.
- 18 O. Tokarczuk, *Przedmowa noblowska Olgi Tokarczuk*, dz. cyt., s. 23.
- 19 Tamże, s. 24.
- 20 Por. R. Ingarden, *Studia z estetyki*, t. 3, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1970.

- 21 M. Tofilski, *Koncepcja empatycznego odbioru dzieła sztuki w perspektywie kognitywistycznej*, „Zeszyty Naukowe Towarzystwa Doktorantów UJ. Nauki Humanistyczne” 2018, nr 21 (2), s. 71.
- 22 Por. M. Gołaszewska, *Świadomość piękna: problematyka genezy, funkcji, struktury i wartości w estetyce*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1970.
- 23 Por. M. Tofilski, *Koncepcja empatycznego odbioru...*, dz. cyt.
- 24 Por. M. Gołaszewska, *Kim jest artysta?*, dz. cyt.
- 25 M. Gołaszewska, *Kim jest artysta?*, dz. cyt., s. 36.
- 26 Tamże.
- 27 Tamże, s. 37.
- 28 Por. M. Gołaszewska, *Człowiek w zwierciadle sztuki: studium z pogranicza estetyki i antropologii filozoficznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1977.
- 29 Por. P. Suchodolski, *Koncepcja odbiorcy sztuki w estetyce Romana Ingardena*, „Pismo Filozofów Krajów Słowiańskich” 2016, t. 16, s. 177-191.
- 30 Tamże.
- 31 R. Ingarden, *Studia z estetyki*, dz. cyt., s. 98.
- 32 Tamże.
- 33 Tamże, s. 102.
- 34 Tamże, s. 273.
- 35 Tamże, s. 274.
- 36 A. Mordka, *Przedmiot i sposób istnienia. Zarys ontologii egzystencjalnej Romana Ingardena*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2002, s. 15.
- 37 M. Gołaszewska, *Kim jest artysta?*, dz. cyt., s. 36.
- 38 J. Tischner, W. Bonowicz, *Alfabet Tischnera*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków 2012, s. 3.

Bibliografia

- Goleman Daniel, *Inteligencja emocjonalna*, tłum. Andrzej Jankowski, Media Rodzina, Poznań 1997.
- Gołaszewska Maria, *Człowiek w zwierciadle sztuki: studium z pogranicza estetyki i antropologii filozoficznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1977.
- Gołaszewska Maria, *Kim jest artysta?*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986.
- Gołaszewska Maria, *Świadomość piękna: problematyka genezy, funkcji, struktury i wartości w estetyce*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1970.
- Grabowiec Anna, *W trosce o empatycznego nauczyciela*, „Edukacja - Technika - Informatyka” 2018, nr 2 (24), s. 236-241.
- Ingarden Roman, *Studia z estetyki*, t. 3, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1970.
- Konaszek Zofia, *Etiuda na temat wrażliwości*, „Szkoła Artystyczna. Kwartalnik Centrum Edukacji Artystycznej” 2018, z. 4, s. 101-114.
- Kot Anna, *Empatia jako podstawa moralności. Rewizja teorii moralności Davida Hume'a i Artura Schopenhauera w perspektywie wyników badań neurobiologii prymatologii*, „Humanistyka i Przyrodoznawstwo” 2019, nr 25, s. 51-70.
- Mordka Artur, *Przedmiot i sposób istnienia. Zarys ontologii egzystencjalnej Romana Ingardena*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2002.
- Nowogrodzka Agnieszka, *Deficyty emocjonalne, empatia a zachowania agresywne - w świetle badań neuronauki*, „The Prison System Review” 2019, Vol. 105, s. 17-31.
- Olga Tokarczuk odebrała Nagrodę Nobla. „To piękny moment”, <https://www.gov.pl/web/kultura/olga-tokarczuk-odebrala-nagrode-nobla-to-piekny-moment> (dostęp: 10.12.2019).
- Suchodolski Przemysław, *Koncepcja odbiorcy sztuki w estetyce Romana Ingardena*, „Pismo Filozofów Krajów Słowiańskich” 2016, t. 16, s. 177-191.
- Szpunar Magdalena, *Niewrażliwa kultura. O chronicznej potrzebie wrażliwości we współczesnym świecie*, „Kultura Współczesna” 2018, nr 4 (104), s. 13-23.
- Tischner Józef, Bonowicz Wojciech, *Alfabet Tischnera*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków 2012.
- Tofliński Mateusz, *Koncepcja empatycznego odbioru dzieła sztuki w perspektywie kognitywistycznej*, „Zeszyty Naukowe Towarzystwa Doktorantów UJ. Nauki Humanistyczne” 2018, nr 21 (2), s. 61-75.
- Tokarczuk Olga, *Przedmowa noblowska Olgi Tokarczuk*, <https://www.nobelprize.org/uploads/2019/12/tokarczuk-lecture-polish.pdf> (dostęp: 7.12.2019).

Zaburzenia osobowości. Problemy diagnozy klinicznej, red. Lidia Cierpiatkowska, Emilia Soroko, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu imienia Adama Mickiewicza, Poznań 2017.

Zawisza Ewa, Lubińska-Bogacka Magdalena, *Empatia jako filar rozwoju społecznego dziecka: różnice w rozwoju kompetencji społecznych u dziewcząt i chłopców*, w: *Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela: w stronę edukacji spersonalizowanej*, red. Stanisław Kowal, Małgorzata Mądry-Kupiec, Wydawnictwo internetowe e-bookowo, 2015, s. 185-198.

Czynniki warunkujące karierę zawodową artystów interpretujących

Aneta Bartnicka-Michalska

Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina

Streszczenie:

Celem artykułu jest przedstawienie wybranych czynników psychologicznych warunkujących karierę zawodową artystów interpretujących (*interpreters*) (tancerzy, muzyków, aktorów, śpiewacy). W tekście poza charakterystyką artystów interpretujących jako grupy zawodowej, przedstawiono także model kariery zawodowej, który został opracowany na podstawie roboczego modelu (*working model*) kariery artystów sztuk widowiskowych (*career development in the performing arts*), autorstwa Nathana Kogana. Model obejmuje proces kształtowania się kariery artystów ze względu na pięć głównych faz życia człowieka i obejmuje: wczesne dzieciństwo (gdzie ujawniają się wrodzone predyspozycje, zdolności dziecka), średnie dzieciństwo, okres wczesnej i późnej adolescencji (właściwy czas profesjonalnego szkolenia artystycznego) oraz okres dorosłości (zarówno początek kariery zawodowej, wchodzenie w nowe role życiowe, jak i schyłek kariery). Można się spodziewać, że zaproponowana charakterystyka poszczególnych etapów kariery zawodowej wraz z przedstawionymi wynikami badań będą wsparciem zarówno dla pedagogów, jak i psychologów pracujących w szkołach o profilu artystycznym.

Słowa kluczowe:

kariera, artysta interpretujący, motywacja, wartości

Kim jest artysta interpretujący?

W literaturze tematu przez wiele lat artyści określani byli jako grupa dość jednolita¹. Wyniki badań nie uwzględniały więc charakteru ich aktywności ze względu na specyfikę pracy twórczej oraz samego procesu tworzenia. Ten bardzo uproszczony podział na tych, którzy tworzą (między innymi pisarzy, rzeźbiarzy) i tych którzy odtwarzają (na przykład aktorzy czy tancerze) sprawił, że utrwał się pogląd, iż „prawdziwi” artyści/twórcy to ci, którzy w zaciszu czterech ścian piszą, komponują czy malują. Dopiero od niespełna dwóch dekad obecny jest w badaniach psychologicznych inny podział, uwzględniający odmienny charakter doświadczeń twórczych artystów (*experience of creativity*). Pojawiły się więc badania, w których artyści dzieleni są na tych, którzy generują (*generators*) i tych, którzy interpretują (*interpreters*)². Artyści interpretujący (tancerze, muzycy instrumentalni, aktorzy, śpiewacy) to ci, którzy specjalizują się w nadawaniu dziełom artystów generujących (choreografów, kompozytorów czy dramaturgów) nowej, niepowtarzalnej jakości. Występ publiczny jest więc wyjątkową kreacją jednej lub wielu osób współpracujących ze sobą. Współpraca ta, to nic innego jak zbiorowy proces twórczy w wyniku którego powstaje niepowtarzalna jakość urzeczywistniana podczas występu³. Wyniki badań potwierdzają, że proces ten przebiega nieco inaczej w przypadku artystów interpretujących i generujących⁴. Efekt pracy twórczej pisarzy, choreografów czy kompozytorów pojawia się stopniowo, często bez udziału publiczności czy krytyków. Nie rzadko więc jest więc wynikiem długotrwałego dochodzenia do rozwiązania problemu o charakterze artystycznym, dywergencyjnym⁵. Ten rodzaj tworzenia opisywany jest jako kompozycyjny (*compositional*)⁶. Odmienność twórczości tancerzy, muzyków instrumentalistów, aktorów czy śpiewaków polega na tym, że w ich przypadku proces tworzenia odbywa się głównie w akcji (*acting proces*). Przebiega więc znacznie szybciej niż ma to miejsce w twórczości kompozycyjnej, jest w nim też znacznie więcej miejsca na improwizację i spontaniczność⁷. Ekspresja ujawniana podczas występu, to często efekt wielu prób, podczas których artysta lub artyści ćwiczą poszczególne elementy występu. Końcowy efekt jest jednak zawsze wynikiem współpracy wielu osób (zespołu) (*co-coouring*), które w czasie rzeczywistym wykorzystują zebrane podczas prób doświadczenia i łączą je w spójną, emocjonalnie nasyconą opowieść zrozumiałą dla odbiorcy⁸.

Oczywiście opisywany wyżej rodzaj twórczości wymaga od artystów szczególnego przygotowania. Dlatego szkoły artystyczne specjalizujące się w kształceniu tancerzy, muzyków czy aktorów nakierowane są nie tylko na naukę technicznych umiejętności. Często proponuje się tam także metody, które ułatwiają artyście budowanie złożonych interpretacji w oparciu o osobiste doświadczenia i przeżycia⁹. Tak więc w procesie szkolenia, adepci uczą się zarówno techniki niezbędnej do sprawnego panowania nad swoim ciałem (tancerze), instrumentem (muzycy) czy głosem (chórzyści, aktorzy), ale także – co istotne – uczą się rozumieć przekaz płynący z ruchu ciała, muzyki czy tekstu. Jest to warunek właściwego budowania powiązań między strukturami ruchowymi (tancerz), strukturami muzycznymi (muzyk), wokalnymi (śpiewak), tekstem (aktor), a emocjonalną reakcją¹⁰. Jak się wydaje, takie umiejętności są niezbędne artyście, który ma wzruszać i uwrażliwiać odbiorcę na estetyczny wymiar dzieła¹¹.

Czynniki psychologiczne warunkujące karierę zawodową artysty interpretującego

W tej części pracy scharakteryzowane zostaną poszczególne etapy kariery zawodowej omawianej grupy artystów. Tłem dla prowadzonych dalej rozważań będzie roboczy model (*working model*) kariery artystów sztuk widowiskowych (*performing arts*), którego autorem jest amerykański psycholog Nathan Kogan. Badacz podejmując się tego zadania zastanawiał się nad czynnikami natury psychicznej, które skłaniają ludzi uzdolnionych artystycznie do wyboru kariery artysty pomimo relatywnie niskich dochodów oraz wysokich kosztów psychicznych i fizycznych¹². Opierając się na dostępnych mu wynikach badań sporządził roboczy opis etapów kariery zawodowej, które to pokrywają się z fazami rozwoju dziecka i osoby dorosłej. Wśród nich badacz uwzględnił: 1) fazę najwcześniejszą, w której ujawniają się wrodzone atrybuty, cechy temperamentu i osobowościowe (*birth endowment*), 2) wczesne dzieciństwo, 3) średnie dzieciństwo i wczesną adolescencję, 4) późną adolescencję, 5) czas pracy zawodowej. Dla potrzeb tego opracowania autorka skoncentruje się na opisanu etapów przypadających na czas edukacji artystycznej. To wtedy bowiem pedagog odgrywa bardzo ważną rolę w kreowaniu kariery przyszłego artysty.

Predyspozycje i wpływ środowiska rodzinnego

Wyniki badań wskazują, że powodzenie w zawodzie artystycznym, to pochodna: 1) zdolności i odpowiednich warunków do ich rozwoju, a także 2) właściwości warunkujące stabilność psychiczną – niezbędną do formowania dojrzałej wrażliwości artystycznej oraz realizowania długoterminowych, ambitnych celów¹³. Abraham Tannenbaum, amerykański psycholog i edukator, wśród czynników warunkujących rozwój wybitnych zdolności wymienia pięć elementów: zdolności ogólne¹⁴, kierunkowe, czynniki niezwiązane z myśleniem (motywacja do osiągnięć, dojrzałość emocjonalna, odporność psychiczna), oraz wpływ środowiska, a także przypadek (tzw. „uśmiech losu”)¹⁵. Joseph Renzulli dodaje do tej listy jeszcze wysoki poziom zdolności twórczych, podkreślając, że wybitnym osiągnięciom towarzyszy: płynność i oryginalność myślenia, otwartość na nowości, ciekawość oraz estetyczne wyczucie przy rozwiązywaniu problemów¹⁶.

Badacze są zgodni twierdząc, że kariera w zawodzie artystycznym jest ściśle związana ze zdolnościami kierunkowymi¹⁷. W przypadku przyszłych tancerzy w pierwszej kolejności zwraca się uwagę na predyspozycje ciała. Do kryteriów warunkujących rozpoczęcie nauki w szkole baletowej należą m.in.: gibkość, odpowiednia budowa ciała, rozciągnięcie, skoczność, koordynacja muzyczno-ruchowa w oparciu o proste kombinacje ruchów tanecznych i dyspozycje rytmiczno-słuchowe. Wśród innych warunków wymienia się także zamiłowanie do tańca i sztuki¹⁸. Jeżeli chodzi o wymagania stawiane przed przyszłymi muzykami, to ocenia się przede wszystkim słuch muzyczny i harmoniczny, pamięć muzyczną, poczucie rytmu, a także sprawdza warunki fizyczne pod kątem specyfiki wybranego instrumentu¹⁹.

Wyniki badań wskazują, że wymienione zdolności ujawniają się bardzo wcześnie – często podczas zabaw i spotkań w środowisku rodzinnym (faza dzieciństwa, zabawy)²⁰. Ravenna Helson sporządziła listę dziecięcych aktywności (*childhood activity checklist*), które mogą mieć znaczenie dla rozwoju kariery artystycznej. Jej badania wykazały, że przyszli tancerze i aktorzy wybierają dwa rodzaje zabaw: wyobrazeniowe (*imaginary play*) i związane z występowaniem (*performing factor*)²¹. U przyszłych tancerzy rozpoznawano także silne elementy dramatyczne, preferowanie gier o charakterze kinestetycznym i chęć „występowania” w tańcu. Przyszli

aktorzy skłaniali się przede wszystkim ku zabawom wyobraźniowym, które pozwalają tworzyć złożone sytuacje wyobraźniowe (*creating complex imagination situations*).

Wymienione wyżej predyspozycje mogą być dalej kształtowane, jeśli rodzice wyrażą chęć i gotowość skierowania dziecka na egzamin kwalifikujący do szkoły artystycznej. Jak pokazały badania Shelley Reciniello, duża część dzieci w tych szkołach pochodzi z rodzin o tradycjach artystycznych. Rodzice byli profesjonalnie lub amatorsko związani ze sztuką (ojcowie w 21% byli profesjonalistami a w 49% amatorami, matki w 22% zajmowały się sztuką profesjonalnie, a w 69% amatorsko). Badaczka wywnioskowała, że wybór kariery artystycznej jest więc ściśle związany z wzorcami przekazywanymi w środowisku rodzinnym, gdzie kształtuje się wrażliwość estetyczną dziecka²².

Budowanie poczucia kompetencji

Okres od średniego dzieciństwa (3–7 rok życia) do wczesnej adolescencji (7–13 rok życia), to czas ujawniania się zdolności poznawczych, motorycznych oraz ekspresyjnych. Zarówno w szkole artystycznej, jak i na zajęciach dodatkowych wykorzystywane są one do zdobywania kompetencji: muzycznych, tanecznych lub aktorskich. Na tym etapie edukacji istotną rolę odgrywa wyobraźnia twórcza. Wiesława Limon badająca tę kwestię zauważa, że to właśnie wyobraźnia twórcza, poza zdolnościami kierunkowymi i twórczymi, powinna być rozwijana, gdyż jest ona bezpośrednio odpowiedzialna za nowe i oryginalne rozwiązanie problemów²³. Jest to więc rodzaj wyobraźni bardzo przydatny, zarówno uczniowi, jak i dorosłemu artyście.

O powodzeniu szkolenia artystycznego decydują jednak nie tylko zdolności. Ogromne znaczenie ma gotowość dziecka do wykonywania wielogodzinnych treningów²⁴. Jak wykazują wyniki badań, zaangażowanie ucznia w naukę jest dużym wyzwaniem. Bez wsparcia rodziców, a przede wszystkim nauczyciela, uczeń może nie być zdolny do przetęczenia się z trybu zabawy na modus codziennej pracy. Rolą pedagoga jest więc rozpoznanie możliwości młodego adepta i dopasowanie działań edukacyjnych do indywidualnych predyspozycji i potrzeb dziecka. Zdaniem Roberta Stenberga, dzięki dopasowaniu stylu działania nauczyciela do możliwości ucznia tworzy się synergia umożliwiająca zaangażowanie

młodego człowieka w codzienne ćwiczenia²⁵. Na potwierdzenie tej tezy badacz dostarczył szeregu danych, z których wynika, że dopasowanie to ma istotny wpływ nie tylko na podwyższenie poziomu motywacji dziecka do pracy, ale także na jego subiektywne zadowolenie ze swojej aktywności w szkole²⁶. Ścisły związek między oczekiwaniami nauczyciela a osiągnięciami ucznia odnotowali także Ian Taylor i Nikos Ntoumanis z Uniwersytetu w Birmingham. Badacze dostarczyli przekonujących danych wskazujących na to, że istnieje ścisły związek między osiągnięciami podopiecznego a sposobem jego motywowania przez pedagoga. Uczniowie najbardziej efektywni w działaniu preferowali strategie motywacyjne nakierowane na zaspokajanie ich własnych potrzeb psychologicznych oraz wzmacniających ich subiektywne poczucie autonomii²⁷.

Zachowania nauczycieli bez wątpienia odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu stylu zachowania ucznia. Małgorzata Kossowska, badając psychologiczne uwarunkowania osiągnięć szkolnych, stanowczo twierdzi, że „większość problemów w szkole pojawia się w wyniku nieadekwatnych lub nieskutecznych zachowań pedagogów w stosunku do uczniów”²⁸. Badaczka zwraca tym samym uwagę na znaczenie świadomości nauczyciela dotyczącej jego własnego sposobu funkcjonowania. Wiedza ta jest podstawą dla nauczyciela pragnącego: 1) rozwijać pozytywne relacje z uczniami, efektywnie nauczać, 3) wytyczać cele i standardy dopasowane do możliwości i sposobu funkcjonowania ucznia, 4) planować i wprowadzać programy edukacyjne podnoszące jego własny poziom kreatywności, a w przypadku nauczycieli tańca czy muzyki także własnej wrażliwości estetycznej, oraz 5) pragnącego rozwijać kompetencje podnoszące jego własną skuteczność²⁹.

Nauczyciel świadomy swoich potencjałów oraz ograniczeń, czuły na możliwości ucznia, z pewnością może być dla niego wsparciem i autorytetem, na przykład w sytuacji, gdy motywacja jego podopiecznego radykalnie spada. Odpowiednie interwencje wzmacniające poczucie kompetencji ucznia to – zdaniem Erika Eriksona, amerykańskiego psychologa rozwoju człowieka – podstawa dla wzmacniania cechy, jaką jest pracowitość. Na tym etapie rozwoju dziecka kluczowe jest znalezienie skutecznej metody zdobywania nowych kompetencji. To warunek budowania pozytywnej samooceny i woli uczenia się³⁰. Brak wsparcia ze strony nauczyciela, utrzymywanie wysokich wymagań nie uwzględniających aktualnych możliwości dziecka może przyczynić się do rozwoju poważnych problemów

emocjonalnych. Uczeń, w którym wzrasta poczucie bezradności wobec stawianych mu wymagań wycofuje się z aktywności w przekonaniu o własnej niższości³¹. W tym trudnym dla niego momencie szkoła może zaferować różne wzmocnienia takie jak uczestnictwo w projektach muzycznych, tanecznych oraz aktorskich, które pozwolą mu zmniejszyć napięcie, uruchamiając jego wyobraźnię oraz spontaniczną kreację adekwatną do jego umiejętności³². Nie bez znaczenia jest także wsparcie emocjonalne rodzica oraz zapewnienie dziecku zajęć ułatwiających kontynuowanie edukacji artystycznej³³.

Zdobywanie doświadczeń – ocena występów

Wyniki badań wskazują, że dopiero w okresie późnej adolescencji (13–18 rok życia) uczeń gotów jest do przejęcia większej odpowiedzialności za swój rozwój artystyczny. Poczucie kompetencji, wybór zadania nie za trudnego (budzi lęk), ani nie za łatwego (nudne) sprzyja zaangażowaniu, któremu towarzyszy stan *flow* (przeptywu)³⁴. Massimo Carli, Antonella Delle Fave i Fausto Massimini odnotowali, że ten rodzaj głębokiego zaangażowania rozpoznają u siebie przyszłe tancerki. Określały one taniec jako aktywność porywającą je (*flow activity*), której gotowe są oddawać się przez długi czas bez ponoszenia negatywnych skutków³⁵.

Bez wątplenia taka gotowość do utrzymania wytrwałości i determinacji w działaniu w dłuższej perspektywie czasu, to warunek konieczny sukcesów w kształceniu artystycznym³⁶. Jak wyliczyli amerykańscy naukowcy, występ zawodowego artysty podczas koncertu, to kumulacja około dziesięciu tysięcy godzin ćwiczeń (w przybliżeniu dziesięciu lat ćwiczeń)³⁷. Osiągnięcia artystyczne winny więc być ściśle związane z tymi kompetencjami psychologicznymi, które warunkują utrzymanie determinacji w działaniu mimo ponoszonych kosztów – i rzeczywiście tak jest. Wyniki pilotażowych badań przeprowadzonych wśród uczniów szkoły baletowej (14–18 lat) potwierdziły, że uczniowie z osiągnięciami, a więc uzyskujący wysokie oceny z przedmiotów kierunkowych (artystycznych) i uczestniczący w konkursach różnią się pod względem cech warunkujących realizację długoterminowych celów od uczniów bez osiągnięć. Andrzej Strzałecki, autor koncepcji osobowości sprawnej, uważa, że zdolność do realizowania długofalowych, ambitnych planów wymaga posiadania atrybutów typowych dla zachowań twórczych³⁸. Wśród tych czynników autor koncepcji wyróżnia: siłę ego, giętkość struktur poznawczych,

wewnętrzna sterowność i samorealizację. Jak się okazuje, młodzi tancerze z potwierdzonymi sukcesami faktycznie wykazywali istotnie wyższy poziom, jeśli chodzi o wspomniane wyżej parametry. Oznacza to, że już w okresie późnej adolescencji młodzi utalentowali artystycznie uczniowie wykazują cechy świadczące o: 1) elastycznym stosowaniu strategii rozwiązywania problemów (giętkość struktur poznawczych), 2) zdolności przeciwstawiania się presji grupy w dążeniu do realizacji wyznaczonego celu (wewnętrzna sterowność), 3) posiadanie spójnego systemu wartości, którym kierują się w działaniu (samorealizacja)³⁹.

Na omawianym etapie edukacji ważnym czynnikiem warunkującym kontynuację kariery zawodowej są zdobyte podczas występów i konkursów doświadczenia. Występ publiczny, to bowiem szansa na zyskanie uznania, aplauzu i budowanie poczucia własnej wartości, ale także konfrontacja z problemami takimi jak trema, wstyd czy lęk – przed oceną oraz przed samym występem⁴⁰. Wyniki badań potwierdzają, że wymienione negatywne odczucia w istotny sposób pogarszają zdolność przetwarzania informacji takich jak zapamiętywanie i odtwarzanie materiału muzycznego, choreograficznego czy literackiego⁴¹ oraz hamują aktywność artysty⁴². Wyzwanie, jakie stoi przed pedagogiem, to rozpoznanie – jeszcze na etapie nauki – stylu ucznia w zakresie radzenia sobie ze stresem⁴³. Nabyte w tym czasie wzorce będą bowiem wyznaczać nie tylko osiągnięcia na drodze zawodowej, ale także jego subiektywne poczucie dobrostanu.⁴⁴

Kształtowanie tożsamości zawodowej. Formowanie systemu wartości

Istotnym czynnikiem warunkującym powodzenie w zawodzie artysty interpretującego jest identyfikacja z przyszłym zawodem. Czas późnej adolescencji, to także czas kształtowania tożsamości zawodowej, a poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie „kim jestem?” towarzyszą szybkie zmiany fizyczne i psychologiczne⁴⁵. W wyniku konfrontacji z oczekiwaniami otoczenia, młody człowiek powinien określić to, kim chce być, jak chce o sobie myśleć i z jakimi wartościami chce się identyfikować.

Zdaniem Eriksona wybór tożsamości zawodowej ściśle wiąże się z przewidywanym sukcesem w danej dziedzinie. Jeśli w wyniku zebranych wcześniej doświadczeń (porażek i sukcesów) ten osąd będzie pozytywny, to w konsekwencji młody człowiek zidentyfikuje się z wyuczonym

zawodem i przyjmie postawę typową dla jego reprezentantów oraz wartości, które będą porządkować jego światopogląd⁴⁶. W przypadku artystów powinny to być między innymi dobro i piękno⁴⁷. Ich pielęgnowanie powinno odbywać się w domu już we wczesnym dzieciństwie, ale przede wszystkim to szkoła powinna być miejscem otwierającym przed uczniem świat wartości estetycznych⁴⁸. Psycholodzy podkreślają, że brak wartości, które motywują i chronią przed chaosem decyzyjnym, a także niezdolność określenia swojego wizerunku zawodowego czynią młodego człowieka niezdolnym do dokonywania wyborów i konsekwentnego obstawiania przy nich. Rozproszenie, bądź wybór negatywnej (niezgodnej z przyjętymi normami społecznymi) tożsamości, to główne zagrożenia tego etapu rozwoju i kształtowania kariery. Prawdopodobieństwo tych zagrożeń wzrasta, a wraz z nimi skłonność do ujawniania się różnych form zaburzeń psychopatologicznych, gdy uczeń nie zbudował przez lata nauki poczucia własnych kompetencji i przyjaznych relacji z rówieśnikami.

Rozpoczęcie kariery zawodowej

Nieliczni, którzy przez lata nauki i towarzyszącej jej selekcji utrzymali motywację, przezwyciężyli wszelkie słabości i zdobyli kwalifikacje niezbędne do podjęcia pracy w wyuczonym zawodzie, staną przed kolejnymi wyzwaniami. Obranie ścieżki zawodowej zazwyczaj kończy podstawową edukację artystyczną. Młody człowiek uzbrojony w dyplom absolwenta może teraz starać się o prace w teatrze lub operze. Oczywiście, otwarte są też inne ścieżki kariery zawodowej, m.in.: kontynuowanie edukacji artystycznej w Polsce lub poza granicami kraju, lub podjęcie działań artystycznych, jako tzw. freelancer. Nierzadko zdarza się też, że wraz z ukończeniem szkoły, młody człowiek wybiera zupełnie inny – poza artystyczny kierunek swojego zawodowego rozwoju. Mimo bowiem, że rośnie liczba absolwentów uczelni artystycznych, z danych GUS wynika, że około 21–25 procent absolwentów nie znajduje zatrudnienia zgodnego z uzyskanym wykształceniem⁴⁹. Niezależnie jednak, którą drogę wybierze młody artysta, stanie przed nowymi wyzwaniami, ponieważ wejście w okres dorosłości wymaga od młodego artysty uruchomienia nieco innych zdolności.

Gotowość przystosowania się do nowego trybu aktywności i relacji międzyludzkich to warunek konieczny budowania kariery artystycznej w kolejnych etapach życia. Urealnienie swoich oczekiwań, by osiągnąć

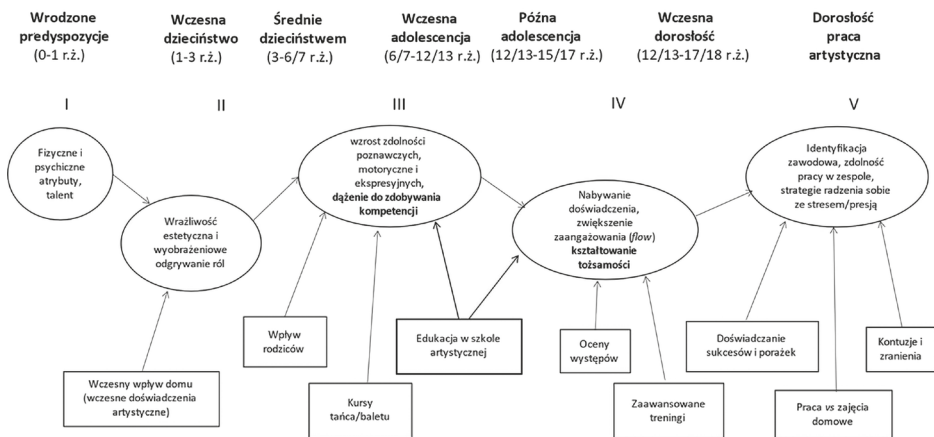
realne cele, to kolejny czynnik sprzyjający rozwojowi kariery. Wyzwania, którym będzie musiał sprostać artysta wiążą się między innymi z konfliktem ról. Konieczność łączenia życia zawodowego z prywatnym, to jeden z ważniejszych dylematów, który jest szczególnie dotkliwy, gdy praca wymaga częstych wyjazdów i rozstań z rodziną. Kolejne trudności wiążą się z przymusowym przerwaniem lub zakończeniem kariery. Frank Bakker problem ten obserwował wśród tancerek, które z różnych powodów porzuciły treningi zawodowy⁵⁰. Badacz odnotował, że tancerki, które zaprzestały wykonywania wyuczonego zawodu nadal poszukiwały możliwości zatrudnienia lub aktywności umożliwiającej im utrzymanie związku z tańcem. Istotne informacje wniosły także badania Victorii Willard i Davida Lavalleego przeprowadzone w grupie profesjonalnych tancerek, które były w trakcie przechodzenia na emeryturę⁵¹. Wyniki pokazały, że dla badanych osób był to trudny czas, ale mimo początkowego spadku poczucia tożsamości zawodowej, po pewnym czasie destabilizacji (*confusion*), byłe tancerki odzyskiwały zdolność do adaptacji i gotowe były podjąć nowe aktywności⁵². Badacze podkreślają, że w tym trudnym, przejściowym momencie ważną rolę odgrywa wsparcie społeczne. Jakość życia już nie tańczących tancerek jest bowiem w dużym stopniu zależna od stopniowego nabywania przez nie nowych strategii radzenia sobie w nowej życiowej sytuacji. Więcej informacji na ten temat możemy znaleźć w pracy Iriny Roncaglia. Badaczka przeprowadziła serię wywiadów z tancerkami klasycznymi przechodzącymi na emeryturę⁵³. Wśród wielu cennych obserwacji jakie Roncaglia poczyniła, należy zwrócić uwagę na kilka: 1) w obliczu utraty struktury i codziennej rutyny, jaką zapewniało środowisko taneczne, główne wyzwanie dotyczy rekonstrukcji tożsamości osobistej, 2) strategie radzenia sobie nakierowane są „na wewnątrz” (emocje), ale też „na zewnątrz” (zmiana sytuacji), 3) wyodrębniono osiem podkategorii reakcji: zaprzeczenie, alienacja, puszczanie, izolacja, odcięcie, akceptacja, renegocjacja i rekonstrukcja, 4) to w jaki sposób była tancerka reagowała zależało m.in. od tego, czy przejście na emeryturę było zaplanowane czy też nie, 5) istotną rolę odgrywało także to, w jaki sposób badane osoby pielęgnowały poczucie własnej wartości i jakie było ich poczucie pewności siebie w radzeniu sobie ze zmianami, 6) ważne było też to, jak rozumiano zmianę: jako zagrożenie, czy też jako wyzwanie. W podsumowaniu swoich badań Roncaglia pisze, że proces przechodzenia na emeryturę nie jest liniowy – jak do tej pory uważano – lecz złożony. Istotnymi czynnikami warunkującymi efektywność w przechodzeniu przez kolejne etapy tego procesu ściśle

związany jest z poczuciem kontroli i wyboru, a także wsparciem ze strony otoczenia. Jak podkreśla: „ludzie wokół tancerza muszą być świadomi zmieniającej się osoby”⁵⁴.

Model kariery artystów interpretujących

Powyższe, z konieczności bardzo krótko scharakteryzowane etapy kariery zawodowej artystów interpretujących zostaną teraz przedstawione w formie graficznej. Dla przypomnienia, Nathan Kogan, autor roboczego modelu kariery artystów sztuk widowiskowych, drogę zawodową omawianych artystów opisał w pięciu etapach, które pokrywają się z głównymi fazami rozwoju człowieka. Postępując się figurami owalnymi, w których zawarł główne czynniki dyspozycyjne oraz prostokątami, w których umieścił główne czynniki środowiskowe, autor modelu połączył poszczególne figury strzałkami pokazując kierunek zależności między nimi. Uczynił to w taki sposób, by przedstawić relacje zachodzące między determinantami natury wewnętrznej oraz zewnętrznej. W celu zaznaczenia udziału poszczególnych czynników w konkretnych etapach rozwoju ścieżki artystycznej, do modelu dodano orientacyjny przedział wiekowy (zob. rysunek 1).

Ryc. 1. Model kariery zawodowej artysty interpretującego



Na podstawie: *Career development in the performing arts: A generic working model* (Kogan, 2002)

Z modelu wynika, że kariera artysty interpretującego ściśle związana jest z kolejno pojawiającymi się wewnętrznymi determinantami. Począwszy od wrodzonych predyspozycji stanowiących punkt wyjściowy, kolejno pojawiające się czynniki na drodze zawodowej przyszłego artysty, to: 1) dążenie dziecka do zdobywania umiejętności muzycznych, tanecznych, aktorskich, które pojawiają się wraz ze wzrostem jego zdolności poznawczych, motorycznych i ekspresyjnych, 2) chęć zdobywania doświadczeń w występach publicznych i wzrost własnego zaangażowania w rozwój kompetencji artystycznych, 3) identyfikacja zawodowa i zdolności niezbędne do pracy zespołowej, radzenia sobie ze stresem, presją i treścią oraz utrzymanie sprawności fizycznej mimo pojawiających się kontuzji.

Ujawnienie się powyższych determinantów może być istotnie wspomagane przez czynniki środowiskowe. Do głównych badacz zaliczył: 1) wpływ środowiska rodzinnego - rozpoznanie zdolności artystycznych dziecka na bardzo wczesnym etapie życia, przekazywanie wzorców wspierających rozwój wrażliwości estetycznej, proponowanie zajęć rozwijających preferowane przez dziecko umiejętności artystyczne, motywowanie i emocjonalne wspieranie dziecka w edukacji artystycznej, współpraca z nauczycielem i szkołą, 2) wpływ środowiska szkolnego: rozpoznanie możliwości ucznia, dopasowywanie wspierających rozwój zdolności metod nauki, dostarczanie wzmocnień w postaci wspierania poczucia kompetencji ucznia, dostarczanie możliwości zdobywania doświadczenia w występach publicznych, proponowanie dodatkowych szkoleń, treningów specjalistycznych, dostarczanie konstruktywnych informacji zwrotnych (ocen), propagowanie wartości estetycznych, wspieranie ucznia w momentach kryzysowych, współpraca z rodzicem.

W omawianym modelu, poza poszczególnymi etapami kariery, uwzględnione zostały także dwa kryzysowe momenty. Pierwszy z nich przypada na fazę średniego dzieciństwa i wczesnej adolescencji (etap II). Wtedy to dziecięce zdolności artystyczne ukierunkowywane są przez rodziców. Podjęcie na tym etapie rozwoju decyzji o wyborze edukacji artystycznej jest równoznaczne z wyborem przez rodziców kierunku kształcenia zawodowego dziecka - kariery zawodowej. Kolejnym momentem krytycznym jest etap późnej adolescencji (etap IV), kiedy to dorastający uczeń szkoły artystycznej kształtuje tożsamość zawodową. To, czy po skończeniu szkoły będzie kontynuował pracę w wyuczonym zawodzie czy też wybierze inny profil kształcenia zawodowego w dużym stopniu zależeć będzie

od tego, jak ocenia on swoje szanse na sukces w dziedzinie artystycznej. Badania wskazują, że kontynuują karierę artyści i odnoszą sukcesy zawodowe głównie ci absolwenci, którzy mają poczucie kompetencji potwierdzonej osiągnięciami szkolnymi, a także posiadają właściwości psychiczne warunkujące obieranie i realizowanie długoterminowych, ambitnych celów⁵⁵.

Zakończenie

„Perfekcja techniczna jest niewystarczająca. Jest sierotą bez prawdziwej duszy tancerza”⁵⁶ – to słowa Sylvie Guillam, czołowej tancerki Opery Paryskiej w latach 1984–1989. Wydaje się, że ta właśnie wypowiedź znakomicie oddaje złożoność problemu omawianego w tym artykule. Artysta interpretujący, jak starano się pokazać, to artysta łączący w sobie siłę techniki z wrażliwością estetyczną. Dzięki tej kombinacji, zdolny jest do przekazywania odbiorcy emocji zawartych w choreografii, kompozycji muzycznej czy dziele literackim, nadając mu nową, niepowtarzalną jakość. Owa zdolność „rozmawiania z widzem” za pomocą ruchu ciała, muzyki czy śpiewu dojrzewa stopniowo: najpierw w środowisku rodzinnym, później nabiera mocy w szkole artystycznej, by rozbytąnąć w pracy – podczas przedstawienia.

Opisana wyżej droga jest częścią rozwoju kariery zawodowej tancerza, muzyka, aktora, którą scharakteryzowano odwołując się do roboczego modelu kariery artystycznej zaproponowanego przez Nathana Kogana. Omówiono główne czynniki (dyspozycyjne i środowiskowe) warunkujące rozwój kariery zawodowej artystów interpretujących uwzględniając poszczególne fazy rozwoju człowieka. Więcej miejsca poświęcono kluczowym problemom pojawiającym się w okresie kształcenia artystycznego na poziomie podstawowym i średnim. Zwrócono uwagę między innymi na rolę pedagoga, którego postawa oraz oczekiwania mogą wspierać ujawnianie się i rozwój zdolności artystycznych przyszłego artysty, ale równocześnie mogą je hamować. Dziecko uzdolnione artystycznie, wrażliwe estetycznie trafiając do szkoły artystycznej napotyka nowe wyzwania. Jak się okazuje, jednym z nich może być sam pedagog, który, koncentrując się na preferowanym przez siebie stylu uczenia, może być „ślepy” i niezdolny do budowania pozytywnej relacji z dziećmi nie przystającymi do jego wymagań.

Bez wątpienia nauczyciel w szkole artystycznej ma szczególne zadanie. Przede wszystkim powinien towarzyszyć dziecku w rozwoju jego poczucia kompetencji i formowania pozytywnej identyfikacji z przyszłym zawodem. Jak się wydaje, tylko dydaktyk otwarty na potrzeby i możliwości ucznia, stale rozwijający swoje kompetencje może to zadanie wypetnić. Nauczyciel w szkole artystycznej, który dostaje pod opiekę uzdolnione dziecko staje bowiem przed szczególnym wyzwaniem. Kształtuje on nie tylko młodego człowieka, ale też przyszłego artystę. Mając więc zaufanie do swoich kompetencji, a równocześnie zdolność do wyboru adekwatnej formy pracy z uczniem może przekazać mu coś więcej niż wiedzę techniczną – wartości estetyczne. Taki człowiek, to nie tylko nauczyciel, to przede wszystkim autorytet i wsparcie. Szczególnie w przypadku nauczycieli tańca w szkołach baletowych rozwijanie w podopiecznych wrażliwości estetycznej jest konieczne. W innym wypadku młodzi tancerze niewiele będą się różnić od sportowców i z pewnością trudno będzie im odnaleźć w sobie to, co najważniejsze – „duszę tancerza”.

Wątkiem nie podjętym w tym artykule, a z pewnością bardzo ważnym jest wsparcie potrzebne nauczycielom. Duże wymagania powinny iść w parze z adekwatnym zapleczem merytorycznym, pozwalającym nauczycielowi rozwijać kompetencje, m.in. pedagogiczne i psychologiczne niezbędne do budowania zawodowej skuteczności i poczucia dobrostanu. Wątek ten wykracza poza tematykę tej pracy, ale z pewnością powinien być podjęty.

- 1 A. Roe, *Artists and their work*, „Journal of Personality” 1946, vol. 15, no. 1, s. 1-40, <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1946.tb01048.x> (dostęp: 21.09.2024).
- 2 Zob. P. Thomson, E.B. Keehn, T.P. Gumpel, *Generators and Interpreters in a Performing Arts Population: Dissociation, Trauma, Fantasy Proneness, and Affective States*, „Creativity Research Journal” 2009, vol. 21, no. 1, s. 72-91, <https://doi.org/10.1080/10400410802633533> (dostęp: 21.09.2024).
- 3 Zob. E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001, s.48.
- 4 J. Nemiro, *Interpretive Artists: A Qualitative Exploration of the Creative Process of Actors*, „Creativity Research Journal” 1997, vol. 10, p. 229-240, <https://doi.org/10.1080/10400419.1997.9651222> (dostęp: 21.09.2024).
- 5 E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, dz. cyt., s. 29.
- 6 G. Mazzola, J. Park, F. Thalmann, *Creativity in Composition and Improvisation, Creativity in Composition and Improvisation*, w: *Musical Creativity. Computational Music Science*, Springer, Berlin-Heidelberg 2011, p. 233-247, https://doi.org/10.1007/978-3-642-24517-6_22.
- 7 D. Nagrin, *The Six Questions: Acting Technique for Dance Performance*, „Dance Research Journal” 1999, vol. 3, no. 1, s. 104-108.
- 8 R.K. Sawyer, *Improvisation and Creative Process: Dewey, Collingwood, and the Aesthetics of Spontaneity*, „The Journal of Aesthetics and Art Criticism” 2000, vol. 58, no. 2, s. 149-161, <https://doi.org/10.2307/432094> (dostęp: 21.09.2024).
- 9 P. Thomson, S.V. Jaque, *Holding a Mirror Up to Nature: Psychological Vulnerability in Actors*, „Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts” 2013, vol. 6, no. 4, s. 361-369, <https://doi.org/10.1037/a0028911> (dostęp: 21.09.2024).
- 10 D. Nagrin, *The Six Questions*, dz. cyt.
- 11 M. Gołaszewska, *Kim jest artysta?*, dz. cyt, s. 10.
- 12 N. Kogan, *Careers in the Performing Arts: A Psychological Perspective*, „Creativity Research Journal” 2002, vol. 14, no. 1, s. 1-16. https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1401_1 (dostęp: 21.09.2024).
- 13 A. Strzatecki, *Sprawność osobowości: tożsamość, stabilność i integracja osobowości młodzieży uzdolnionej*, w: *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych. T. 2, Uczeń – nauczyciel – edukacja*, red. W. Limont, J. Cieślukowska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 23-33.
- 14 Howard Gardner, twórca teorii wielorakich, „sprzeciwiał się psychometrycznemu podejściu do inteligencji i zaprezentował odmienne podejście do pojęcia inteligencji jako niejednorodnej zdolności poznawczej. Samo pojęcie inteligencji zostało zdefiniowane jako „zdolność rozwiązywania problemów lub tworzenia produktów mających znaczenie w określonych warunkach kulturowych i środowiskowych”. Gardner przedstawił istnienie ośmiu niezależnych od

siebie inteligencji: językowej, logiczno-matematycznej, cielesno-kinestetycznej, wizualno-przestrzennej, muzycznej, intrapersonalnej i interpersonalnej, inteligencję – przyrodniczą. M. Tyszkowska, *Metaanaliza krytycznego dyskursu nad teorią wielorakich inteligencji Howarda Gardnera*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2017, t. 1, nr 24, s. 137-149, <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2017.008> (dostęp: 6.10.2024).

15 A.J. Tannenbaum, *Gifted Children: Psychological and Educational Perspectives*, Macmillan, New York 1983, s. 43.

16 J.S. Renzulli, *The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity*, w: *Conceptions of Giftedness*, ed. by R.J. Sternberg, J.E., Davidson, Cambridge University Press, New York, 1986, s. 53-92.

17 A. Sękowski, T. Knopik, *The Psychology of Wisdom and Psychology of Giftedness: One or Multiple Perspectives?* w: *Excellence: Essays in Honour of Kurt A. Heller*, ed. by A. Ziegler, C. Perleth, LIT Verlag, Berlin 2011, s. 102-115.

18 Zob. Z. Konaszewicz, *Artysta a formacja woli*, „Szkoła Artystyczna. Kwartalnik Centrum Edukacji Artystycznej” 2018, nr 3, s. 127-142.

19 Dane na podstawie: *System kształcenia artystycznego stopnia podstawowego i średniego*, Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, <https://www.gov.pl/web/kultura/ksztalcenie-muzyczne2> (dostęp: 6.10.2024).

20 S. Reciniello, *Towards an understanding of the performing artist*, w: *Psychology and performing arts*, ed. by G.D. Wilson, Swets & Zeitlinger, Amsterdam 1991, s. 95-122.

21 R. Helson, *Childhood Interest Clusters Related to Creativity in Women*, „Journal of Consulting Psychology” 1965, no. 29, s. 352-361, <https://doi.org/10.1037/h0022401> (dostęp: 21.09.2024).

22 S. Reciniello, *Towards an Understanding of the Performing Artist*, niepublikowana rozprawa doktorska, New School for Social Research, New York 1987, s. 24.

23 W. Limont, „Stać na ramionach gigantów”, czyli uczeń zdolny jako problem wychowawczy, „Psychologia Wychowawcza” 2013, nr 3, s. 125-138.

24 B. Ostrowska, *Psychologia tańca – psychologia sportu czy psychologia sztuki?* w: *Psychologia w sporcie. Teorie. Badania. Praktyka*, red. D. Parzelski, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2006, s. 128-135.

25 R.J. Sternberg, *The Concept of Intelligence and Its Role in Lifelong Learning and Success*, „American Psychologist” 1997, vol. 52, no. 10, p. 1030-1037, <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.10.1030> (dostęp: 21.09.2024).

26 R.J. Sternberg, *A Triarchic View of Giftedness: Theory and Practice*, in: *Handbook of Gifted Education*, ed. by N. Coleangelo, G.A. Davis, Allyn and Bacon, Boston 1997, p. 43-53.

- 27 I.M. Taylor, Nikos Ntoumanis, *Teacher Motivational Strategies and Student Self-Determination in Physical Education*, „Journal of Educational Psychology” 2007, vol. 99, no. 4, s. 747-760.
- 28 Małgorzata Kossowska, *Psychologiczne uwarunkowania osiągnięć szkolnych*, w: *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, red. Andrzej E. Sękowski, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 60.
- 29 Andrzej Sękowski, *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 58.
- 30 E.H. Erikson. *Dopełniony cykl życia*, tłum. Aleksander Gomola, [b.n.w.], Warszawa 2002, s. 89.
- 31 A. Brzezińska, *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 167.
- 32 G.D. Wilson, *Psychology for Performing Artists: Butterflies and Bouquets*, Jessica Kingsley, London 1994, p. 169.
- 33 A. Sękowski, *Psychologia zdolności*, dz. cyt., s. 30.
- 34 *Optimal Experience Psychological Studies of Flow in Consciousness*, ed. by M. Csikszentmihalyi, I. Selega Csikszentmihalyi, Cambridge University Press, Cambridge 1988.
- 35 M. Carli, A. Delle Fave, F. Massimini, *The Quality of Experience in the Flow Channels: Comparison of Italian and U.S. Students*, w: *Optimal Experience Psychological Studies of Flow in Consciousness*, ed. by M. Csikszentmihalyi, I. Selega Csikszentmihalyi, Cambridge University Press, Cambridge 1988, s. 288-318.
- 36 F. Allard, J.L. Starkes, *Motor Skill Experts in Sports, Dance, and Other Domains*, w: *Toward a General Theory of Expertise*, ed. by K. Anders Ericsson, Jacqu Smith, Cambridge University Press, New York 1991, s. 126-152.
- 37 W. Gruhn, N. Galley, G. Kluth, *Do Mental Speed and Musical Abilities Interact?* „Annals of the New York Academy of Sciences” 2003, vol. 999, no. 1, s. 485-496.
- 38 A. Strzatecki, *Psychologia twórczości. Między tradycją a ponowoczesnością*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2003, s. 9.
- 39 A. Bartnicka-Michalska, *Twórczość a sukces zawodowy artystów występujących*, Black Unicorn, Jastrzębie-Zdrój 2012, s. 50.
- 40 P. Thomson, S.V. Jaque, *Exposing Shame in Dancers and Athletes: Shame, Trauma, and Dissociation in a Nonclinical Population*, „Journal of Trauma & Dissociation” 2013, vol. 14, no. 4, s. 439-454.
- 41 *Strategie radzenia sobie z treścią w kształceniu muzycznym oraz w zawodzie muzyka*, red. U. Bissinger-Ćwierz, A.A. Nogaj, Difin, Warszawa 2018.
- 42 P. Kowal, *Osobowość a style radzenia sobie ze stresem u tancerzy sportowego tańca towarzyskiego*, „Studia Psychologica” 2011, t. 11, nr 1, s. 51-64.

- 43 J.S. Bascomb, *Performing Arts and Performance Anxiety*, „Theses, Dissertations and Capstones”, Marshall University, Huntington 2019, <https://mds.marshall.edu/etd/1184> (dostęp: 21.09.2024).
- 44 S. Beattie, T. Woodman, M. Fakehy, C. Dempsey, *The Role of Performance Feedback on the Self-Efficacy-Performance Relationship*, „Sport, Exercise, and Performance Psychology” 2016, vol. 5, no. 1, s. 1-13, <https://doi.org/10.1037/spy0000051> (dostęp: 21.09.2024).
- 45 Zob. E. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, Zysk i S-ka, Poznań 2004, s. 85.
- 46 Tenże, *Dopetniony cykl życia*, dz. cyt., s.92.
- 47 P.J. Przybysz, *O teorii wartości artystycznej (estetycznej) Stefana Morawskiego*, „Principia” 2002, t. 32-33, s. 159-188.
- 48 Zob. Z. Konaszkiewicz, *Tancerze polscy: wybrane problemy kształcenia i zawodu*, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa 1987, s. 25.
- 49 Raport wykonany na zlecenie Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego można znaleźć pod adresem: https://www.ewaluacja.gov.pl/media/40518/Srodokresowa_ocena_realizacji_celu_szczegolowego_XI_POIIS_113_potrzeby_rozwojowe_szkolnictwa_artystycznego_10062013.pdf (dostęp: 1.08.2011).
- 50 F.C. Bakker, *Development of Personality in Dancers: A Longitudinal Study*, „Personality and Individual Differences”, vol. 12, no. 7, s. 671-681, [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(91\)90222-W](https://doi.org/10.1016/0191-8869(91)90222-W) (dostęp: 21.09.2024).
- 51 V.C. Willard, D. Lavalley, *Retirement Experiences of Elite Ballet Dancers: Impact of Self-Identity and Social Support*, „Sport, Exercise, and Performance Psychology” 2016, vol. 5, no 3, s. 266-279.
- 52 V.C. Willard, D. Lavalley, *Retirement Experiences of Elite Ballet Dancers: Impact of Self-Identity and Social Support*, „Sport, Exercise, and Performance Psychology” 2016, vol. 5, no 3, s. 266-279, <https://doi.org/10.1037/spy0000057> (dostęp: 21.09.2024).
- 53 I. Roncaglia, *Retirement Transition in Ballet Dancers: „Coping Within and Coping Without”*, „Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research” 2010, vol. 11, no. 2, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs100210> (dostęp: 6.10.2024).
- 54 Tamże, s. 16.
- 55 A. Bartnicka-Michalska, *Struktura motywacji artystów interpretujących*, „Seminare. Poszukiwania Naukowe” 2017, t. 38, nr 3, s. 143-156, <http://doi.org/10.21852/sem.2017.3.11> (dostęp: 21.09.2024).
- 56 American Psychological Association, *Defining the Practice of Sport and Performance Psychology*, t. 47, Exercise and Psychology Practice Committee, <https://www.apadivisions.org/division-47/about/resources/defining.pdf> (dostęp: 21.09.2024).

Bibliografia

Allard Fran, Starkes Janet L., *Motor Skill Experts in Sports, Dance, and Other Domains*, in: *Toward a general theory of expertise*, ed. by K. Anders Ericsson, Jacqui Smith, Cambridge University Press, New York 1991, s. 126-152.

Alter Judith. B., Denman Denman., Barron Frank, *Dancers Write of Themselves and Dance Education*, in: *Artists in the Making*, ed. by Frank Barron, Seminar Press, New York 1972, s. 85-112.

American Psychological Association, *Defining the Practice of Sport and Performance Psychology*, t. 47, Exercise and Psychology Practice Committee, <https://www.apadivisions.org/division-47/about/resources/defining.pdf> (dostęp: 21.09.2024).

Bakker Frank C., *Development of Personality in Dancers: A Longitudinal Study*, „Personality and Individual Differences” 1991, vol. 12, no. 7, s. 671-681, [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(91\)90222-W](https://doi.org/10.1016/0191-8869(91)90222-W) (dostęp: 21.09.2024).

Bascomb Jacklyn S., *Performing Arts and Performance Anxiety*, „Theses, Dissertations and Capstones”, Marshall University, Huntington 2019, <https://mds.marshall.edu/etd/1184> (dostęp: 21.09.2024).

Bartnicka-Michalska Aneta, *Twórczość a sukces zawodowy artystów występujących*, Black Unicorn, Jastrzębie-Zdrój 2012.

Bartnicka-Michalska Aneta, *Struktura motywacji artystów interpretujących*, „Seminare. Poszukiwania naukowe” 2017, t. 38, nr 3, s. 143-156, <http://doi.org/10.21852/sem.2017.3.11> (dostęp: 21.09.2024).

Beattie Stuart, Woodman Tim, Fakehy Mohammed, Dempsey Chelsey, *The Role of Performance Feedback on the Self-Efficacy-Performance Relationship*, „Sport, Exercise, and Performance Psychology” 2016, vol. 5, no. 1, s. 1-13, <https://doi.org/10.1037/spy0000051> (dostęp: 21.09.2024).

Brzezińska Anna, *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

Optimal Experience Psychological Studies of Flow in Consciousness, Michaly Csikszentmihalyi, Isabella Selega Csikszentmihalyi, Cambridge University Press, Cambridge 1988.

Erikson Erik H., *Dopełniony cykl życia*, tłum. Aleksander Gomola, [b.n.w.], Warszawa 2002.

Erikson Erik H., *Tożsamość a cykl życia*, Zysk i S-ka Poznań 2004.

Gołaszewska Maria, *Kim jest artysta?* Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986.

Gruhn Wilfried, Galley Niels, Kluth Christine, *Do Mental Speed and Musical Abilities Interact?* „Annals of the New York Academy of Sciences” 2003, vol. 999, no. 1, s. 485-496.

- Helson Ravenna, *Childhood Interest Clusters Related to Creativity in Women*, „Journal of Consulting Psychology” 1965, no. 29, s. 352–361, <https://doi.org/10.1037/h0022401> (dostęp: 21.09.2024).
- Kogan Nathan, *Careers in the Performing Arts: A Psychological Perspective*, „Creativity Research Journal” 2002, vol. 14, no. 1, s. 1–16. https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1401_1 (dostęp: 21.09.2024).
- Konaszekiewicz Zofia, *Tancerze polscy: wybrane problemy kształcenia i zawodu*, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa 1987.
- Konaszekiewicz Zofia, *Tancerze polscy: praca zawodowa w ich życiu*. Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa 1994.
- Konaszekiewicz Zofia, *Artysta a formacja woli*, „Szkola Artystyczna. Kwartalnik Centrum Edukacji Artystycznej” 2018, nr 3, s. 127–142.
- Kowal Paulina, *Osobowość a style radzenia sobie ze stresem u tancerzy sportowego tańca towarzyskiego*, „Studia Psychologica” 2011, t. 11, nr 1, s. 51–64.
- Wiestawa Limont, *„Stań na ramionach gigantów”, czyli uczeń zdolny jako problem wychowawczy*, „Psychologia wychowawcza”, 2013 nr 3, s. 125–138.
- Nagrin Daniel, *The Six Questions: Acting Technique for Dance Performance*, „Dance Research Journal” 1999, vol. 3, no. 1, s. 104–108.
- Nemiro Jill, *Interpretive Artists: A Qualitative Exploration of the Creative Process of Actors*, „Creativity Research Journal” 1997, vol. 10, s. 229–240, <https://doi.org/10.1080/10400419.1997.9651222> (dostęp: 21.09.2024).
- Nęcka Edward, *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.
- Nordin-Bates Sanna M., *Performance Psychology in the Performing Arts*, w: *The Oxford Handbook of Sport and Performance Psychology*, ed. by Shane M. Murphy, Oxford
- Mazzola, G., Park, J., Thalmann, F. (2011). *Creativity in Composition and Improvisation*. w: *Musical Creativity. Computational Music Science*. Springer, Berlin, Heidelberg University Press, New York 2012, s. 81–114, <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199731763.013.0005> (dostęp: 21.09.2024).
- Ostrowska Barbara, *Psychologia tańca – psychologia sportu czy psychologia sztuki?* w: *Psychologia w sporcie. Teorie. Badania. Praktyka*, red. Dariusz Parzelski, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2006, s. 128–135.
- Przybyś Piotr J., *O teorii wartości artystycznej (estetycznej) Stefana Morawskiego*, „Principia” 2002, t. 32–33, s. 159–188.
- Renzulli Joseph S., *The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity*, in: *Conceptions of Giftedness*, ed. by Robert J. Sternberg, Janet E., Davidson, New York, 1986, s. 53–92.

Roe Anne, *Artists and their Work*, „Journal of Personality” 1946, vol. 15, no. 1, s. 1–40, <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1946.tb01048.x> (dostęp: 21.09.2024).

Reciniello Shelley, *Towards an Understanding of the Performing Artist*, niepublikowana rozprawa doktorska, New School for Social Research, New York 1987.
Reciniello Shelley, *Towards an Understanding of the Performing Artist*, in: *Psychology and Performing Arts*, ed. by Glenn D. Wilson, Swets & Zeitlinger, Amsterdam 1991, s. 95–122.

Tischner Józef, Bonowicz Wojciech, *Alfabet Tischnera*, Wydawnictwo „Znak”, Warszawa 2012.

Małgorzata Tyszkowska, *Metaanaliza krytycznego dyskursu nad teorią wielorakich inteligencji Howarda Gardnera*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2017, t. 1, nr 24, s. 137–149, <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2017.008>, (dostęp: 6.10.2024).

Sękowski Andrzej E., *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*. Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa 2004.

Sękowski Andrzej, Knopik Tomasz, *The Psychology of Wisdom and Psychology of Giftedness: One or Multiple Perspectives?* in: *Excellence: Essays in Honour of Kurt A. Heller*, ed. by Albert Ziegler, Christoph Perleth, LIT Verlag, Berlin 2011, s. 102–115.

Sawyer R. Keith, *Improvisation and Creative Process: Dewey, Collingwood, and the Aesthetics of Spontaneity*, „The Journal of Aesthetics and Art Criticism” 2000, vol. 58, no. 2, p. 149–161, <https://doi.org/10.2307/432094> (dostęp: 21.09.2024).

Strategie radzenia sobie z tremą w kształceniu muzycznym oraz w zawodzie muzyka, red. Urszula Bissinger-Ćwiercz, Anna Antonina Nogaj, Difin, Warszawa 2018.
Roncaglia Irina, *Retirement Transition in Ballet Dancers: „Coping Within and Coping Without”*, „Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research” 2010, vol. 11, no. 2, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs100210> (dostęp: 6.10.2024).

Robert J. Sternberg, *The Concept of Intelligence and Its Role in Lifelong Learning and Success*, „American Psychologist” 1997, vol. 52, no. 10, s. 1030–1037, <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.10.1030> (dostęp: 21.09.2024).

Robert J. Sternberg, *A Triarchic View of Giftedness: Theory and Practice*, w: *Handbook of Gifted Education*, ed. by Nicholas Coleangelo, Gary A. Davis, Allyn and Bacon, Boston 1997, s. 43–53.

Strzatecki Andrzej, *Psychologia twórczości. Między tradycją a ponowoczesnością*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2003.
Strzatecki Andrzej, *Sprawność osobowości: tożsamość, stabilność i integracja osobowości młodzieży uzdolnionej*, w: *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów*

- zdolnych. T. 2, *Uczeń – nauczyciel – edukacja*, red. Wiesława Limont, Joanna Cieślukowska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 23–33.
- Suchar Marek, *Model kariery. Przewidywanie kolejnego kroku*, C.H. Beck, Warszawa 2010.
- Tannenbaum Abraham J., *Gifted Children: Psychological and Educational Perspectives*, Macmillan, New York 1983.
- Taylor Ian Mark, Ntoumanis Nikos, *Teacher Motivational Strategies and Student Self-Determination in Physical Education*, „Journal of Educational Psychology” 2007, vol. 99, no. 4, s. 747–760.
- Thomson Paula, Victoria Jaque S., *Holding a Mirror Up to Nature: Psychological Vulnerability in Actors*, „Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts” 2013, vol. 6, no. 4, s. 361–369, <https://doi.org/10.1037/a0028911> (dostęp: 21.09.2024).
- Thomson Paula, Jaque S. Victoria, *Exposing Shame in Dancers and Athletes: Shame, Trauma, and Dissociation in a Nonclinical Population*, „Journal of Trauma & Dissociation” 2013, vol. 14, no. 4, s. 439–454.
- Thomson Paula, Victoria Jaque S., *Overexcitability: A Psychological Comparison Between Dancers, Opera Singers and Athletes*, „Roeper Review” 2016, vol. 38, no. 2, s. 84–92. <https://doi.org/10.1080/02783193.2016.1150373> (dostęp: 21.09.2024).
- Thomson Paula, Keehn E.B., Gumpel Thomas P., *Generators and Interpreters in a Performing Arts Population: Dissociation, Trauma, Fantasy Proneness, and Affective States*, „Creativity Research Journal” 2009, vol. 21, no. 1, s. 72–91, <https://doi.org/10.1080/10400410802633533> (dostęp: 21.09.2024).
- Tokarz Aleksandra, *Dynamika procesu twórczego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004.
- Willard Victoria C., Lavalley David, *Retirement Experiences of Elite Ballet Dancers: Impact of Self-Identity and Social Support*, „Sport, Exercise, and Performance Psychology” 2016, vol. 5, no 3, s. 266–279, <https://doi.org/10.1037/spy0000057> (dostęp: 21.09.2024).
- Wilson Glenn D., *Psychology for Performing Artists: Butterflies and Bouquets*, Jessica Kingsley, London 1994.

Ruch jako symbol. O metaforze w terapii tańcem i ruchem

Katarzyna Dańska

Ośrodek Terapii Tańcem i Ruchem Iba

Streszczenie:

Celem artykułu jest przybliżenie symbolicznego wymiaru ruchu i jego potencjału w procesie zmiany, która prowadzi do zwiększenia dobrostanu psychicznego człowieka. Autorka dostrzega ten potencjał w kontekście terapii tańcem i ruchem – metody integrującej ciało i umysł, mającej uniwersalny charakter. Metafora ruchowa opisywana jest jako aspekt cielesnej ekspresji, która, symbolicznie reprezentując sferę psychiczną, wyrasta ponad kategorie ciała poruszającego się konkretnej przestrzeni. W artykule pojawia się nawiązanie do ucieleśnionych warunków poznania, tworzenia się osobowości, relacyjnych wzorów, czy pamięci ciała. Wszystkie te elementy składają się na konstytucję psychiczną człowieka i związane z nią nawykowe postawy ciała, które mogą być kluczem do źródła przeżywanego trudności. Artykuł omawia improwizację ruchową i proces kreatywny w terapii tańcem i ruchem jako procesy wyrażania a także przetwarzania wewnętrznych przeżyć i nawyków oraz metody Ruchu Autentycznego jak formuły dialogu z treściami nieświadomymi, i język ruchu Laban/Bartenieff Movement System. Porusza też temat swoistej taksonomii ruchu człowieka, która wspiera improwizacyjną wszechstronność i tym samym odkrywanie nowych sposobów bycia i działania w świecie.

Słowa kluczowe:

metafora ruchowa, terapia tańcem i ruchem, pamięć ciała, czynniki leczące w terapii tańcem, ja cielesne, ucieleśnienie, improwizacja ruchowa

Kontekst

Podobno Plutarch wstydział się, że jest w ciele. To proste i kategoryczne stwierdzenie posłuży mi jako metafora dychotomicznego porządku, który rozwijał się przez wieki w kulturze zachodnich cywilizacji, oddzielając rozum od materii, ciała. Ten porządek zakładał że ciało, jako pozbawione idei, ducha, ma być badane przez nauki przyrodnicze. Szczęśliwie mamy dziś do czynienia z nową perspektywą, w której neurobiolodzy tytułują swoje książki, czego przykładem jest chociażby praca Antonia R. Damasia *Błąd Kartezjusza*¹. Ucieleśnienie, rozumiane jako związek procesów mentalnych z doświadczeniem fizycznym, stało się w neurobiologii, filozofii, psychologii poznawczej i lingwistyce powszechnym sposobem postrzegania zagadnienia. Dychotomia ustępuje bliższej wschodnim konceptom dualnej jedności, w której obie sfery nie są jednym, ale nie są też dwoma². To, co myślimy, czujemy, jak tworzymy więzi, jakie mamy nastawienie do siebie i świata, wyrasta z kondycji człowieka jako psychofizycznej całości.

Wstyd Plutarcha, choć wyrażony prawie dwa tysiące lat temu, żywo mnie smuci, bo dotyczy doświadczeń wielu osób z którymi pracuję. Dziś jednak ma on inne źródła, jakimi są opresyjne zewnętrzne narracje, które propagują sylwetki idealne, wiecznie młode i wysportowane. Znowu więc mamy wstydzic się ciała. Tym razem dlatego, że nie jest materia dość piękną i wieczną. Jednocześnie jednak wydaje się, że z większą determinacją i świadomością próbujemy szukać z nim innej relacji. Coraz bardziej popularne stają się praktyki ciało-umysł, takie jak joga, taniec spontaniczny, Pięć Rytmów, improwizacja w kontakcie. „Odzyskiwanie ciała” zaznacza się wyraźniej się także w przestrzeni leczenia zdrowia psychicznego. Zwrócenie się ku temu, jak przeżywamy siebie w ciele, przyczynia się do rozwoju nowych metod psychoterapeutycznych ukierunkowanych somatycznie. Budzi także zainteresowanie modalności, które proces terapeutyczny tradycyjnie opierają na kontakcie werbalnym. Także w szkolnictwie wyższym, w obszarze tańca artystycznego i kultury fizycznej, zauważa się większe zainteresowanie związkami ruchu i dobrostanu psychicznego, czego przykładami są magisterskie studia Somaetyka w tańcu i terapii na Akademii Muzycznej w Łodzi, czy specjalność tancerz-terapeuta, oferowana przez Akademię Wychowania Fizycznego w Poznaniu.

Oprócz wspomnianych wyżej okoliczności istnieje jeszcze jeden element wiążący się także z potrzebą uzdrowienia ciała, które nas wszystkich mieści, a które, jak często nasze prywatne ciała, jest nadużyte i zmęczone. Ekologiczna degradacja Ziemi znajduje się często w cieniu naszej uwagi, ale jest naszą rzeczywistością i wpisuje się w potrzebę zmiany paradygmatu z takiego, w którym jesteśmy właścicielami planety i wszystkich innych objawów życia na niej, na ten pozwalający odnaleźć swoje miejsce w naturze. Z paradygmatu posiadania ciała (a więc relacji podmiot-przedmiot), na poczucie się ciałem, w którym jest jedna podmiotowość.

Co leczy w terapii tańcem i ruchem

Terapia tańcem i ruchem rozwija się już od lat pięćdziesiątych ubiegłego wieku, respektując ciało jako źródło wiedzy i ruch jako proces zmiany. Różni się od innych metod psychosomatycznych tym, że w dużym stopniu opiera się na procesie twórczym i faktycznej relacji w ruchu. Łączy więc podejście psychoterapeutyczne z arteterapeutycznym. Definiowana jest jako „psychoterapeutyczne wykorzystanie ekspresyjnego tańca, poprzez które człowiek może zaangażować się w proces prowadzący do osobistej integracji i rozwoju. Oparta jest o zasadę, że istnieje związek między emocjami a ruchem”³. Metoda opiera się na kilku fundamentach⁴:

1. ciało i umysł są we wzajemnej interakcji, tym samym zmiana na poziomie ciała wpływa na człowieka w każdym aspekcie jego funkcjonowania,
2. relacja terapeutyczna budowana jest w znacznym stopniu poza słowami,
3. ruch odzwierciedla osobowość,
4. w ruchu możliwa jest zmiana wczesnych wzorców relacji,
5. ruch ma potencjał przenoszenia treści nieświadomych,
6. tworzenie ruchu w procesie improwizacji ma wartość terapeutyczną.

Taniec stanowi więc proces kreatywny w tym sensie, że najczęściej opiera się na improwizacji, a jego celem nie jest stworzenie czegoś, a właśnie sam proces. Terapia tańcem i ruchem nie postuluje się jednym schematem postępowania. Odpowiadając na unikalne potrzeby i zasoby grupy czy osoby, wykorzystuje zarówno potencjał ukierunkowanej pracy somatycznej, jak i procesów twórczych, w których terapeuta wspiera kreatywne rozwiązania klientów czy pacjentów⁵. Szerokie spektrum technik i metod organizuje się wokół opisanych po raz pierwszy przez Claire Schmais

czynników leczących w terapii tańcem i ruchem, które dalece wykraczają poza popularne stwierdzenie, że w tańcu można rozładować emocje⁶.

Oczywiście **ekspresja**, w tym ekspresja emocjonalna, jest jednym z najważniejszych czynników w terapii tańcem i ruchem. Kojarzona przede wszystkim z ruchem spontanicznym i *katharsis*, może być rozwijana w sposób celowy. Uczestniczenie w rozmaitych relacjach przestrzennych, zróżnicowanej dynamice ruchu, rytmach, kształtach sprzyja doświadczeniu różnych stanów i tym samym ułatwia wyrażanie własnych emocji i treści.

Czynnikiem leczącym jest też **synchronia** jako współdzielenie rytmu, form czy dynamiki ruchu, przywołuje wczesnorozwojową sytuację dostrajania się między dzieckiem i rodzicami. Stanowi fundament więzi, przynosi poczucie wzajemnego zrozumienia i większą gotowość do wyrażania siebie. Znamy przecież uczucie „nadawania z kimś na tej samej fali”.

Witalizacja odnosi się wprost do wychodzenia z bezwładu lub napięć. Odblokowanie przepływu, oddechu, połączeń w ciele, strumienia doznań sensorycznych wzmacnia poczucie żywotności i życiowej energii.

Integracja fizyczna ciała przynosi poczucie większego oparcia w sobie. Jedność emocji, myśli i zachowań wspiera poczucie wewnętrznej spójności i integralności w wyrażaniu siebie na zewnątrz.

Rytm organizuje ruch. Pomaga skontaktować się ze sobą, regulować własne stany, nadać strukturę myślom i zachowaniom. Jest też sposobem na łączenie się z innymi.

Zabawa wnosi ryzyko, w którym jest potencjał odejścia od nawykowych reakcji. Jest też bezpiecznym, bo symbolicznym sposobem na eksplorowanie nowych.

Uczenie się nowych zachowań jest odkrywaniem własnych strategii emocjonalnych, społecznych i poznawczych wyrażanych przez ciało w żywym doświadczeniu ruchu, a także rozwijaniem zdrowszych wzorców przez eksplorowanie pomysłów prezentowanych przez innych uczestników czy terapeutów.

Poczucie wspólnoty wspierane jest przez współdzielony gest i wzajemne towarzyszenie sobie w ekspresji. Sprzyja przetamaniu poczucia izolacji oraz spełnia fundamentalną potrzebę przynależności.

Wreszcie **symbolizacja**, której tematyka będzie rozwijana w tym artykule. W terapii tańcem i ruchem, jako kreatywnej metodzie czerpiącej z dynamiki ciało-umysł, poruszamy się w dualnej rzeczywistości ciała i rzeczywistości psychologicznej, która jest w nim reprezentowana. Pojawia się więc wymiar ruchu wyrastający poza kategorie ciała poruszającego się w przestrzeni. Tym samym poprzez uchwytne zmysłami ruch ciała, możemy docierać do umykającego zmysłom poczuciu autentycznego Ja, i transformować nasze najgłębsze lęki i pragnienia.

Symbol i metafora ruchowa

Wydawało się, że Marysia⁷ nie robi wydechów. Skraciała, je, sptycała, spieszyła do kolejnego wdechu, podtrzymując stan mobilizacji ciała. Wydech jest tą fazą oddechu, który jest puszczeniem. I właśnie rozluźnienia, utraty kontroli Marysia bardzo się bała. Lęk reprezentowany we wzorcu oddychania symbolizował jej lęk przed utratą kontroli w życiu i rozpadem. Ciało i jego kondycja jest w tej perspektywie i fizycznym zjawiskiem, i symbolem.

Nasza werbalna komunikacja przesycona jest metaforycznym reprezentowaniem bardzo konkretnych psycho-fizycznych stanów. Mówimy przecież, że stoimy mocno na własnych nogach, ktoś jest elastyczny, sztywny, zdołowany, komuś opadają ręce, uginają się kolana, zaciskają pięści, albo robi się lekko na sercu. Są to uniwersalne krajobrazy ciała związane z ekspresją uniwersalnych stanów. Somatyczna psychoterapia Alexandra Lowena zwraca uwagę na tak zwane zawieszenia emocji manifestujące się chronicznymi napięciami modelującymi formę ciała⁸. I tak na przykład szczególnie rozkład napięć u wieszaka (bo takimi metaforycznymi pojęciami postępuje się ta metoda), ma mówić o utrwalonym w ciele konflikcie między lękiem i złością. W kreatywnym podejściu terapeutów tańcem i ruchem stawiających na twórcze rozwiązania osób, z którymi pracują, mniej jest kategoryczności w znaczeniowej ocenie ruchu i ciała, choć ono często komunikuje wprost. Przykładem może być tu przypadek pani Dominiki, której ręce zawsze ciasno przylegały do tułowia. Przyszła do mnie pragnąc większej swobody w wyrażaniu siebie wobec otoczenia.

Dotychczas zostawiała przestrzeń innym, także dosłownie, zajmując swoim ciałem jak najmniej miejsca.

Symboliczny wymiar ruchu to więcej niż przekazy naturalnych gestów czy kształtów ciała. Charakterystyczne dla terapii tańcem i ruchem indywidualne czy grupowe są improwizacje taneczne. To kreatywne procesy wychodzące naprzeciw temu, co nieznanne: „taniec ze mnie samego”⁹ tworzący warunki dla metafory ruchowej, a więc symbolicznego ruchu czy symbolicznej w nim komunikacji. Metafora pochodzi z greckich słów *meta* i *phora* i oznacza przeniesienie znaczenia z jednej rzeczy na drugą. Metafora ruchowa jest kinestetycznym doświadczeniem, które także przenosi symboliczne, często nieświadome treści wewnętrznego krajobrazu do cielesnej rzeczywistości. Z intuicji i wyobraźni przenosi do logicznego poznania. Dzięki temu, to, co niewyraźne, symboliczne, ukryte, może zostać wyrażone, zobaczone, przetworzone i objęte refleksją. Niedawno, pracując z jedną z grup, w trakcie rozgrzewki zaproponowałam ruch stóp, który został rozwinięty przez jedną z osób do ruchu przypominającego wdeptywanie. Inni poszli za tym i wspólnie „wdeptywali w ziemię” to, czego symbolicznie chcieli się pozbyć, komentując swoją ekspresję właśnie w ten sposób.

Symboliczny wymiar ruchu pozwala bezpiecznie zbliżyć się do własnych przeżyć, albo się do nich zdystansować. Jako kreatywny proces ruchowy angażuje wyobraźnię, nieświadomość, ucieleśnioną wiedzę, intuicję, odczucia, ukryte emocje, wewnętrzne obrazy i pamięć ciała. Zasoby, które niedostępne są świadomemu poznaniu. Otwiera więc inną perspektywę w przyjrzeniu się swojej sytuacji i znalezienia dróg do jej uzdrowienia¹⁰.

Ucieleśnione poznanie

Językoznawstwo kognitywne wskazuje, że metafory językowe to nie tylko przenoszenie znaczenia z jednej rzeczy na drugą, ale, jak podkreślają George Lakoff i Mark Johnson w głośnej swego czasu książce *Metafory w naszym życiu*, doświadczanie jednej rzeczy w kategoriach innej¹¹. Autorzy przytaczają przykład sporu i argumentacji pojmwanych w kategoriach wojny. Zbijamy czyjeś argumenty, bronimy swoich, celnie ripostujemy. W tej narracji pojawiają się atak i obrona. Stawiamy siebie w roli zwycięzcy lub pokonanego, co wpływa na realia w ten sposób,

że mogą nam umknąć aspekty związane ze współdziałaniem. Mówimy o sporach tak, jak je pojmujemy, i działamy zgodnie z tym pojmowaniem.

Lakoff i Johnson proponują metaforę jako podstawę myślenia i całego systemu pojęć, którym się posługujemy. Racjonalność potrzebuje metafor „ponieważ tyle ważnych dla nas pojęć to pojęcia abstrakcyjne albo też pojęcia niezbyt wyraźnie zarysowane (uczucia, idee, czas itd.), zatem by objąć je myślą, musimy się uciekać do innych pojęć, które są dla nas wyraźniejsze”¹². Podstawa naszego poznawania świata i organizacji tej wiedzy bierze się z doświadczania. Metafory czerpią więc przede wszystkim z tego, co znane ciału: kinestetycznych i sensorycznych wrażeń, orientacji ciała w przestrzeni czy jego architektury. Mamy więc ciężki dzień, otwieramy się na świat, zostawiamy przeszłość za sobą, podziwiamy mocny kręgosłup moralny.

Metafora ruchowa także jest sposobem pojmowania i doświadczania w kategoriach ruchu. Przypominam sobie Marka, który improwizował z tematem ruchowym dotyczącym jednego z rozwojowych wzorców ruchu, połączenia centrum i peryferii ciała. Marek długo eksplorował ruch końcówek ciała. Poruszał się z lekkością, bawił, przemierzał przestrzeń, zmieniał kierunki, zbliżał do innych na chwilę i ze swobodą wychodził z tych ruchowych spotkań. Ważnym odkryciem było dla niego to, że może poruszać się, nie inicjując swojego ruchu w centrum ciała, co Marek wiązał ze znanym mu głębokim zaangażowaniem i odpowiedzialnością, z dawaniem z siebie wszystkiego. Marek zapragnął przenieść ową lekkość do zadań i spotkań w swoim życiu, do doświadczania ich w kategorii ruchu peryferyjnego, bycia ze swoim zaangażowaniem powierzchownie, co tworzyło dla niego zupełnie nową perspektywę i możliwości.

Na początku jest ciało

Ciało, jako medium poznawania świata, odgrywa szczególną rolę wówczas, kiedy na niego przybywamy. Na początku jest przecież ciało. Odczuwamy, porozumiewamy się przez ciało. Myślenie i język przychodzą później. Rewolucyjne swego czasu słowa Sigmunda Freuda, że „ego jest po pierwsze i przede wszystkim cielesnym ego”¹³, nazwane przez Donalda Winnicotta psychiki wyobrażeniowym opracowaniem funkcjonowania ciała-somy¹⁴, zapowiadały ten nurt w obszarze psychologii i neurobiologii, który opisuje cielesne korzenie psyche¹⁵.

Ciało jest rdzeniem, wokół którego kształtuje się osobowość. Jest pierwszą, przedwerbalną rzeczywistością człowieka urzeczywistniającą się dla niego w senso-motorycznych wrażeniach. Przez to, co przydarza się ciału i w ciele, dziecko uczy się siebie i świata. W toku rozwoju w kierunku myślenia symbolicznego i umiejętności tworzenia umysłowych reprezentacji, doświadczenie Ja cielesnego zostanie „opracowane”, jak pisał Winnicott, składając się na jakość Ja psychicznego. Na przykład poczucie formy własnego ciała doświadczane dzięki dotykowi, trzymaniu przez rodzica, jest zapowiedzią poczucia granic psychicznych. Brak dłoni gotowych do obejmowania małego ciałka, brak doświadczenia granic własnego ciała może wiązać się w przyszłości z naruszaniem ich na poziomie psychicznym ze względu na trudności w odróżnieniu potrzeb własnych od cudzych.

Mateusz, odpowiadając na zadanie odtworzenia codziennego ruchu, przesuwając dłońmi po twarzy, jakby się mył. Badał palcami architekturę twarzy, naciskał, obejmował. Jego ruchy stawały się coraz wolniejsze, uważne. Mateusz wracał wielokrotnie do tej chwili. Poczł swoją twarz. Jej realność, trójwymiarowość, gęstość. Poczł siebie, swoje ulotne, symboliczne Ja, zakotwiczone w bardzo konkretnej, cielesnej rzeczywistości.

Taniec pierwszych relacji

Indywidualna konstrukcja świata naszych emocji i relacji zaczyna się od jakości kontaktów z pierwszym opiekunem. Nastawienie i działanie rodzica, jego spojrzenia, dotyk, mimika, trzymanie, emocjonalne i ruchowe reakcje, przynoszą zaufanie i przewidywalność albo poczucie zdrady i chaos, wpływając na rozwój mózgu dziecka i jego osobowości¹⁶. Propozując metaforę pierwszych relacji jako tańca, możemy wyobrazić sobie taniec, w którym nikt nie dołącza do ciebie, choć wyraźnie zapraszasz i czekasz lub gdy ktoś wyczekiwany pojawia się równie niespodziewanie jak znika, nie czekając końca utworu. Druga osoba może też nie odpowiada na twój rytm, sprawiając, że się gubisz. Można też wyobrazić sobie inny taniec, do którego dołącza ktoś zaciekawiony twoim rytmem. Ktoś, kto podejmuje twój taniec. Ktoś, kto jeśli zgubisz się trochę w muzyce, tagodnie wesprze cię we wspólnym szukaniu harmonii.

Mały człowiek nie ma nic ponad to pierwotne doświadczenie relacji. W jej emocjonalnej atmosferze zbuduje obraz siebie. Jej reguły nieświadomie

przyjmie jako ogólnie obowiązujące zasady bycia z ludźmi, co John Bowlby opisuje jako style przywiązania¹⁷.

Mam przed oczami obraz Magdy, która przez pierwsze tygodnie naszych spotkań stawiała na progu gabinetu i zamierała. Była nieruchoma, milcząca, wpatrzona we mnie, a jednocześnie zdawała się nieobecna. W ogromnym napięciu czekała, aż „powiem jej co ma robić”. Postawa Magda odtwarzała się w sytuacjach kontaktu z osobami, które w jakiś sposób pozostawały z nią w nierównej relacji. Reagowała tak, jak reagowała kiedyś na surową matkę, próbując odgadnąć jej stan i potrzeby, by w ten sposób uniknąć odrzucenia i kary.

Kontakt terapeutyczny w terapii tańcem i ruchem w dużym stopniu budowany jest poza słowami¹⁸. Dostrajamy się do klientów, odzwierciedlamy, wchodzimy w taneczny dialog i współtworzymy ruch. Symbolicznie wracamy do początków, do ucieleśnionych warunków pierwszych relacji. Dwa wymiary – symboliczny i fizyczny, świadomy i nieświadomy – składają się na przestrzeń potencjalną, opisaną przez Winnicotta jako przestrzeń kreatywnego spotkania dziecka i rodzica¹⁹. W symbolicznej komunikacji przez ciało możliwe jest więc przeżycie innego „pierwszego tańca”: takiego, w którym jesteśmy widziani, ważni, przyjęci z empatią i ciekawością.

Jak wspomina ciało

Pamięć zapewnia nam poczucie kontynuacji, dzięki której nie uczymy się świata codziennie od początku. Pamiętamy w sposób jawny i utajony. Pierwszy dotyczy pamięci semantycznej i świadomego przywoływania zdarzeń uporządkowanych na osi czasu (wiem więc, co to jest książka, do czego służy i co czytałam wczoraj). Znacząca część naszej pamięci polega jednak na nieświadomym uczeniu się i korzystaniu z zapamiętanych zasobów. Jest utajoną wiedzą o tym, jak iść przez życie. Pamięć ciała, rozumiana jako funkcja ciała, jest główną determinantą pamięci utajonej²⁰.

Pamięć ciała organizuje nasze działania bez udziału procesów myślowych. Dzięki temu możemy jechać rowerem i podziwiać przy tym mijane widoki, nie kontrolując czynności związanych z jazdą. Ale pamięć proceduralna, a więc dotycząca ruchu i percepcji, na przykład jazdy rowerem, czy gry na instrumencie, nie wyczerpuje tego, co pamięta ciało. Ciało pamięta przestrzeń i sytuacje wpisane w konkretną przestrzeń. Zapamiętuje reguły

bycia z innymi – ten opisany już taniec pierwszych relacji i tych, które przyjdą później. Zapamiętuje spoteczne oczekiwania i opresje wobec ciała i jego ekspresji. Zapamiętuje ból i traumę²¹. Zapamiętuje, co przychodzi od świata i na tej podstawie projektuje nasze nastawienie do niego.

Zawartość pamięci ciała nie jest przechowywana jako obrazy sytuacji. Są to schematy kojarzące ze sobą różne bodźce: wrażenia sensoryczne, pobudzenie, interakcje, ruchy, przestrzenny kontekst i emocje, które są głównym impulsem organizującym ten system. Zapamiętujemy więc głównie to, co angażuje nasze emocje, łącząc je w pamięci ciała z występującymi w pierwotnym zdarzeniu czynnikami, z których każdy może aktywować pozostałe. Dlatego zapach ciasta drożdżowego wywołuje u mnie poczucie bezpieczeństwa i czułość, co wiąże z jawnym wspomnieniem czasu spędzonego z rodzicami w wakacyjnym pokoju nad pachnącą piekarnią. Z kolei widok czerwonej koszuli może wywołać poczucie zagrożenia u osoby, która doświadczyła ataku ze strony kogoś ubranego w ten sposób.

Pamięć ciała postuguje się percepcyjno-motorycznymi mapami naszych dawnych przeżyć, na podstawie których nieustannie nawiguje tym, jak reagujemy tu i teraz. W pracy z ruchem i świadomością ciała nie musimy więc jej szukać. Wkracza bowiem w terażniejszość, uruchamiając się w nawykowych stanach emocjonalnych, postawie, ekspresji i zachowaniach. Nasze ciała są więc ucieleśnioną autobiografią, której symboliczne zapisy modelują rzeczywistość. Mocno obrazuje to przypadek Hanny, która czuła się niewidziana. Kiedy zachęcałam do dobrania się w pary w celu wykonania jakiegoś doświadczenia, skarżyła się, że nikt jej nigdy nie wybiera. Nie zdawała sobie sprawy, że unikając kontaktu wzrokowego, stając zawsze na obrzeżach sali skulona i z opuszczoną głową, zdawała się komunikować „nie podchodźcie”. Historia Hanny pełna była przemocy i odrzucenia. Nauczyła się znikać z pola widzenia. Tak funkcjonowała w swoim ciele – odtwarzając poczucie opuszczenia przez innych.

Nie jesteśmy skazani na nieustanne powtarzanie tego, co już zostało niejawnie zapamiętane w ciele. Hanna, kiedy odkryła jak osobiste przeżycia uwidaczniają się w jej ekspresji, znalazła swoje miejsce w grupie. Doskonale pamiętam jej podniesioną głowę i żywe, widzące oczy. Odwaga z jaką szukała oczu innych osób, ich ciepłe reakcje, tworzyły jej nową ucieleśnianą historię.

Proces kreatywny w ruchu

Cały repertuar naszych życiowych doświadczeń może objawiać się w ekspresji ciała. Ze względu na to, że ruch jest naszym pierwszym językiem, prowadzi nas także do najgłębszych uczuć i wspomnień, do fundamentów naszego Ja i do relacji, które nas stworzyły. Ten pierwotny język przemawia do nas szczególnie wówczas, gdy porzucamy kontrolę umysłu i wchodzimy w stan kreacji.

Winnicott traktuje kreatywność jako szczególne podejście do rzeczywistości, rodzaj zabawy, w której używamy własnej wyobraźni, żeby odkryć w niej dla siebie nowe możliwości²². W kontekście kreatywności mówimy często o stanie *flow* – strumieniu zaangażowania, w którym kontury myślenia, robienia, czucia, intuicji i wyobraźni stają się niewyraźne, łącząc się w nową jakość. Ta jakość włącza wewnętrzne stany twórcy, jego odczucia, emocje, obrazy, pragnienia i wspomnienia. „[T]o z tego rezerwuaru, stymulowanego interakcją ze światem, rodzi się impuls do twórczej reakcji”²³.

Tworzenie w terapii tańcem i ruchem opiera się na improwizacji, w której moment kreacji jest jednocześnie z wykonaniem, przepływem kształtów ciała, dynamiką, wzorami korzystania z przestrzeni. Metafora ruchowa, związana z kreatywnym procesem, może się przydarzyć, nie można jej jednak zagwarantować. Proces twórczy w terapii tańcem i ruchem, w jego modelowej formie, wspierany jest czterema etapami. Tworzą one cykl, który może dotyczyć jednego doświadczenia, jednej sesji albo całego procesu terapeutycznego²⁴. Są to:

1. przygotowanie,
2. inkubacja,
3. iluminacja,
4. ewaluacja.

Proces kreatywny zaczyna się od **przygotowania**, a w nim rozgrzewki ciała, obudzenia receptywności, celowego eksplorowania tematu w ruchu w oparciu o dostępne, świadome zasoby. **Inkubacja** zaprasza do odpuszczenia świadomej kontroli, podążania za ruchem. **Iluminacja** to wyłanianie się ze strumienia ruchu symbolicznych znaczeń i form, które je przenoszą, a więc ruchowych metafor. Prowadzi do wglądów, które wplatanie

są w kontekst życiowy w fazie **ewaluacji**, co najczęściej włącza werbalne nazywanie i podsumowywanie.

Terapeuci tańcem i ruchem tworzą warunki dla przeżywania każdego z tych etapów. Osoby, z którymi pracujemy, wspieramy w rozwijaniu wrażliwości kinestetycznej i sensorycznej (zaczynając od oddechu i poczucia ciężaru), repertuaru ruchowego (czym się wyrażam i czym mogę się jeszcze wyrazić), uważności (co robię i odczuwam) i zauważaniu symbolicznych znaczeń osobistej ekspresji (co komunikuje mój ruch, jaki ruch pasuje do tego co czuję).

Odblokowywania kreatywności w ruchu nie opieramy na powrocie do przedrefleksyjnego dziecięcego stanu, w którym mieliśmy bezpośredni kontakt z witalnością ciała. Budujemy go raczej, pogłębiając świadomość, która obejmuje wzajemne oddziaływanie ciała i psychiki. Rozwijaniu czucia i artykulacji ciała będzie więc towarzyszyć rozwijanie wewnętrznego świadka, który zauważa impulsy sensoryczne i ruch, oraz ma żywy dostęp do emocjonalnych kolorów czy kierunków myślenia współtworzących doświadczenie ciała. Twórczynie The Marcia-Plevin Method – metody kreatywnego ruchu i tańca – piszą o „ruchu, z którego nie usuwa się duszy”²⁵. Duszy w znaczeniu greckie *psyche*.

Improwizacja

Każdy ruch jest dobry. To zdanie, które terapeuci tańcem i ruchem wypowiadają często, podkreślając, że ruch i taniec w terapii rozumiemy bardzo szeroko, uwalniając go od ocen czy estetycznych oczekiwań. Czasem najlepiej wyraża nas ruch, który wcale nie jest piękny czy harmonijny. Ruch wyraża także konflikty, rozpacz, chaos. Możemy w tańcu petzać, przewracać się, garbić, czy zaciskać jedną dłoń. To spontaniczna ekspresja konkretnego człowieka obrazująca także kondycję jego ciała. Improwizacja nie wymaga więc specjalnych warunków fizycznych czy technicznego przygotowania.

Skromny repertuar ruchowy może jednak ograniczać możliwość zaistnienia w tańcu (a tym samym w życiu) na różne sposoby. W terapii tańcem i ruchem wiele jest źródeł nowych ruchów. Jednym z nich jest model języka ruchu Laban/Bartenieff Movement System, który rozpoznaje mnogość elementów ruchu i systematyzuje je w cztery parametry²⁶:

1. ciało – czym poruszam i na jakiej zasadzie,
2. przestrzeń – gdzie, dokąd, w jakim kierunku, jakimi ścieżkami, na jakim poziomie się poruszam,
3. dynamiczne jakości ruchu – jak się poruszam, z jaką dynamiką,
4. kształt – jak i w relacji do czego zmieniam formę ciała.

Laban/Bartenieff organizuje percepcję ruchu. To pomaga odkrywać indywidualny język ciała osób, z którymi pracujemy oraz wybierać dla nich tematy ruchowe do tanecznej eksploracji, na przykład inicjowanie ruchu w stopach, wsparcie oddechu, połączenie głowa-kość ogonowa, ruch w dół, lekko, silnie, oddający zapadanie się...

Temat ruchowy nie jest kategorią formą a punktem wyjścia oferującym wolność do osobistych poszukiwań. Na przykład rozwijanie się i zajmowanie w ruchu dużo przestrzeni będzie różnie osiągnięte fizycznie, ale i subiektywnie odbierane na wiele sposobów. Jedna osoba czuje pewność siebie, inna chęć konfrontacji, a jeszcze inna – zbyt wyekspozowana i bezbronna. Wychodzenie w ruch poza to, co znane, wyostrza komunikaty naszych ciał, nawyki, ucieleśnioną pamięć, przekonania. Pozwala także doświadczać nowych stanów i nowych sposobów bycia. Na przykład lekko i silnie (w języku Laban/Bartenieff z silnym ciężarem) są nie tylko zupełnie różnymi wzorcami dynamiki i będą poruszać w nas odmienne „kawałki”. Mają także potencjał budowania nowych. Często jestem świadkiem jak silne ukierunkowywanie ruchu od ciała na zewnątrz wyzwala sprawczą energię i poczucie wpływu u osób, które swojego sprawstwa dawno nie czuły.

Kiedy improwizuje para czy grupa, pojawiają się interakcje. Zbliżyliśmy się, oddaliśmy, podążamy za kimś, prowadzimy albo narzucamy swój ruch, szukamy wspólnego rytmu, dopasowujemy się kształtem, wyznaczamy granice, przekraczamy je. Każdy z tych tematów opisuje przecież formy kontaktu w kontekście szerszym niż spotkanie na sali. Ale właśnie tam, we wspierającej, akceptującej atmosferze, możemy odkrywać, kim jesteśmy w relacjach i bezpiecznie badać, kim możemy być.

Improwizacja nie zawsze zaczyna się od tematu ruchowego czy relacyjnego. Czasem jest to metaforyczny obraz. Kiedy kończę pracę z terapeutycznymi grupami, często zapraszam do przejścia przez salę, które ma być symbolicznym przejściem do dalszego życia. Jedni włączają

w swoją podróż innych, ktoś rozważa każdy krok, inna osoba porusza się zdecydowanie i z determinacją, bawi się, lub czule obejmuje siebie. Towarzyszące przejściu emocje, ale także najważniejsze wartości, czy zachowania, które pacjenci chcą zaimplementować do swojej codzienności, zostają cieleśnie sformułowane.

Improwizacja może być doświadczeniem ruchu, który nam się przydarza. Sprzyjać mu będzie zamknięcie oczu zanurzające nas pełniej w wewnętrzne doznania, uczucia i obrazy. W każdym z elementów tego krajobrazu może zrodzić się impuls do ruchu, któremu się poddajemy. Nie poruszamy się, a stajemy się poruszeni. Tak jak to się dzieje w praktyce Ruchu Autentycznego – metodzie, która czerpie z koncepcji ruchu z głębi Carla Gustawa Junga, i która jest inspiracją dla wielu interwencji w terapii tańcem i ruchem²⁷. Ruch z głębi przenosi to, co głęboko ukryte, nieświadome. Ekspresja i rozpoznanie nieświadomego wkracza do świadomości, przynosi głęboko satysfakcjonujące poczucie pełni obejmującej cielesność, emocje, myślenie i duchowość. Symbole zawarte w ruchu, tak jak w śnieniu, mogą łączyć się z uniwersalnymi i archetypowymi symbolami. W mojej osobistej praktyce Ruchu Autentycznego doświadczyłam bycia poruszoną obrazem rodzącej bogini, lękiem przed zagładą, przymusem wirowania wokół własnej osi jak Ziemia, pokazująca swoje rany i zniszczenia, czy poczuciem męskiej energii, którą odnajdywałam w ruchach angażujących moje mięśnie. Każdy z tych symboli reprezentuje część mojego osobistego, ale też kolektywnego doświadczenia. Symboliczny ruch może więc poszerzyć naszą indywidualną perspektywę, łącząc nas z wymiarem zbiorowych przekazów.

Perspektywa ciała

Na początku jesteśmy ciałem. Dystansujemy się do niego, kiedy zaczynamy myśleć i mówić. Nasza ekspresja oddala się od głębokich, naturalnych impulsów. Jest nieświadomie recenzowana przez wyuczone reguły – czasem bardzo surowe – a wyroste z nich nawyki odbierają nam wolność reagowania. Tej wolności możemy szukać w tańcu.

Na sali tanecznej metaforycznie ujawniamy wzorce naszej postawy wobec świata. Otwieramy się na nieuchwytną świadomemu poznaniu wiedzę o naszych początkach, ucieleśnionej pamięci i autentycznej prawdzie.

Ćwiczmy także i uwewnętrzniamy nowe postawy, które stają się nową treścią pamięci ciała.

W ruchu możemy znaleźć odpowiedzi czy rozwiązania. Podążanie za ciałem jest rodzajem myślenia. Od terapeuty tańcem i ruchem często można usłyszeć „poruszaj się z tym” albo „ucieleśnij to, sprawdź jak reaguje twoje ciało”. Wiedza ciała może odkrywać coś zupełnie innego, niż deklaruje „głowa”. Może coś dopowiadać lub pokazywać szerszą perspektywę, także kolektywną. Komunikuje się metaforą ruchową i symbolami. Tworzy znaczenia i sens tak, jak budowany jest system naszych pojęć. W kategoriach znanych ciału formułuje semantyczno-obrazową narrację o naszej wewnętrznej sytuacji, wartościach i wyborach. Nasze ciała są po prostu mądre, a my możemy uczyć się, słuchać ich języka.

„Tak jak ciało zmienia się poprzez pracę z psyche, tak psyche zmienia się poprzez pracę z ciałem”²⁸. Ta obietnica może być spełniana dzięki technikom i metodom terapii tańcem nie tylko w kontekście psychoterapeutycznym. Spełniać się będzie wszędzie tam, gdzie stworzymy bezpieczne, nieoceniające warunki, w których tancerze eksplorują znaczenie swojego tańca, a pisząc tancerze, mam na myśli tkwiący w każdym z nas naturalny potencjał twórczego wyrażania się w ruchu.

- 1 A.R. Damasio, *Błąd Kartezjusza. Emocje, rozum i ludzki mózg*, tłum. M. Karpiński, Copernicus Center Press, Kraków 2022.
- 2 S. Suzuki, *Zen Mind*, cyt. za: C.L. Moore, K. Yamamoto, *Beyond Words: Movement Observation and Analysis*, Routledge, New York 1988, s. 94.
- 3 H. Payne, *Dance Movement Therapy*, cyt. za: M. Wiśniewska, Z. Pędzich, *Psychoterapia tańcem i ruchem. Podstawowe założenia, czynniki leczące i zastosowania*, w: *Psychoterapia tańcem i ruchem. Teoria i praktyka*, red. Z. Pędzich, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2013, s. 16.
- 4 K. Stanton-Jones, *An Introduction to Dance Movement Therapy in Psychiatry*, Tavistock/Routledge, London–New York 1992, s. 8–10; M. Wiśniewska, Z. Pędzich, *Psychoterapia tańcem i ruchem*, dz. cyt., s. 32–33.
- 5 Zob. dyskusja w: M. Wiśniewska, Z. Pędzich, *Psychoterapia tańcem i ruchem*, dz. cyt., s. 15, przypis 7.
- 6 C. Schmais, *Healing processes in group dance therapy*, „American Journal of Dance Movement Therapy” 1985, vol. 8, p. 17–36.
- 7 Imiona w tekście zostały zmienione.
- 8 Por. M. Barszcz, *Psychoterapia przez ciało. Współczesna analiza bioenergetyczna w praktyce*, Remedios Marzena Barszcz, Warszawa 2018.
- 9 J. Mikołajewski, *Pierwszy śnieg*, w: tegoż, *Życie na xanaksie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2022, s. 22.
- 10 Por. B. Meekums, *Dance Movement Therapy: A Creative Psychotherapeutic Approach*, Sage Publications, London 2002, s. 21–36; J. Tortop-Bajew, *Przeniesione w ruch. Metafora w psychoterapii tańcem i ruchem*, w: *Psychoterapia tańcem i ruchem*, dz. cyt, s. 103–119.
- 11 G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, tłum. T.P. Krzeszowski, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2010, s. 29.
- 12 Tamże, s. 161.
- 13 S. Freud, *The ego and the id*, cyt. za: K. Bloom, *The Embodied Self: Movement and Psychoanalysis*, Routledge, London 2006, s. 45.
- 14 D.W. Winnicott, *Mind and its relation to the psyche-soma*, „British Journal of Medical Psychology” 1954, vol. 27, no. 4, s. 202.
- 15 Por. D.W. Krueger, *Integrating Body Self & Psychological Self: Creating a New Story in Psychoanalysis and Psychotherapy*, Routledge, New York 2002.
- 16 Por. A.N. Shore, *Affect Regulation and the Origin of the Self: The Neurobiology of Emotional development*, Routledge Classic Editions, New York 2016.
- Por. D.N. Stern, *The Interpersonal World of the Infant. A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*, Basic Books, New York 1985.
- 17 Por. J. Bowlby, *Przywiązanie*, tłum. M. Polaszewska-Nicke, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2020.

- 18 Por. J. Torlop-Bajew, *Wzajemne poruszenia. Relacja terapeutyczna w psychoterapii tańcem i ruchem*, w: *Psychoterapia tańcem i ruchem*, dz. cyt., s. 49-70.
- 19 Por. Donald Woods Winnicott, *Zabawa a rzeczywistość*, tłum. A. Czownicka, Imago, Gdańsk 2011.
- 20 Por. *Body Memory, Metaphor and Movement*, ed. by S.C. Koch, T. Fuchs, M. Summa, C. Müller, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam 2012.
- Por. B. Rothschild, *Ciało pamięta. Psychofizjologia traumy i terapia osób po urazie psychicznym*, tłum. R. Andruszko, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.
- 21 Korzystałam z taksonomii pamięci ciała Thomasa Fuchsa, *The phenomenology of body memory*, w: *Body Memory, Metaphor and Movement*, dz. cyt., s. 9-22, https://www.klinikum.uni-heidelberg.de/fileadmin/zpm/psychatrie/fuchs/Literatur/The_phenomenology_of_body_memory.pdf (dostęp: 12.12.2022).
- 22 Por. D.W. Winnicott, *Zabawa a rzeczywistość*, dz. cyt.
- 23 M.E. García, M. Plevin, P. Macagno, *Creative Movement and Dance: The García-Plevin Method*, Gremese Editore, Rome 2013, s. 25. Jeżeli nie podano inaczej, tłumaczenia pochodzą od autorki artykułu.
- 24 B. Meekums, *Dance Movement Therapy*, dz. cyt., s. 13-21.
- 25 M.E. García, M. Plevin, P. Macagno, *Creative movement and dance*, dz. cyt., s. 31.
- 26 Por. K.A. Studd, L.L. Cox, *Everybody is a Body*, Dog Ear Publishing, Indianapolis 2013; C. Fernandes, J. Hand, R. Miranda, *The Moving Researcher: Laban/Bartenieff Movement Analysis in Performing Arts Education and Creative Arts Therapies*, Jessica Kingsley Publishers, London 2015.
- 27 Por. P. Pallaro, *Authentic Movement: Essays by Mary Starks Whitehouse, Janet Adler and Joan Chodorow*, Jessica Kingsley Publishers, London 1999.
- 28 Tamże, s. 42.

Bibliografia

- Barszcz Marzena, *Psychoterapia przez ciało. Współczesna analiza bioenergetyczna w praktyce*, Remedjos Marzena Barszcz, Warszawa 2018.
- Bloom Katya, *The Embodied Self: Movement and Psychoanalysis*, Routledge, London 2006.
- Body Memory, Metaphor and Movement*, ed. by Sabine C. Koch, Thomas Fuchs, Michela Summa, Cornelia Müller, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam 2012.
- Bowlby John, *Przywiązanie*, tłum. Magdalena Polaszewska-Nicke, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2020.
- Damasio Antonio R., *Błąd Kartezjusza. Emocje, rozum i ludzki mózg*, tłum. Maciej Karpiński, Copernicus Center Press, Kraków 2022.
- Fernandes Ciane, Hand Jackie, Miranda Regina, *The Moving Researcher: Laban/Bartenieff Movement Analysis in Performing Arts Education and Creative Arts Therapies*, Jessica Kingsley Publishers, London 2015.
- García Maria Elena, Plevin Marcia, Macagno Patrizia, *Creative Movement and Dance: The García-Plevin Method*, Gremese Editore, Rome 2013.
- Krueger David W., *Integrating Body Self & Psychological Self: Creating a New Story in Psychoanalysis and Psychotherapy*, Routledge, New York 2002.
- Lakoff George, Johnson Mark, *Metafory w naszym życiu*, tłum. Tomasz P. Krzeszowski, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2010.
- Meekums Bonnie, *Dance Movement Therapy: A Creative Psychotherapeutic Approach*, Sage Publications, London 2002.
- Mikotajewski Jarosław, *Pierwszy śnieg*, w: tegoż, *Życie na xanaksie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2022.
- Moore Carol-Lynne, Yamamoto Kaoru, *Beyond Words: Movement Observation and Analysis*, Routledge, New York 1988
- Psychoterapia tańcem i ruchem. Teoria i praktyka*, red. Zuzanna Pędzich, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2013.
- Authentic Movement: Essays by Mary Starks Whitehouse, Janet Adler and Joan Chodorow*, ed. by Patrizia Pallaro, Jessica Kingsley Publishers, London 1999.
- Rothschild Babette, *Ciało pamięta. Psychofizjologia traumy i terapia osób po urazie psychicznym*, tłum. Robert Andruszko, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.
- Schmais Claire, *Healing processes in group dance therapy*, „American Journal of Dance Movement Therapy” 1985, vol. 8, s. 17–36.
- Shore Allan N., *Affect Regulation and the Origin of the Self: The Neurobiology of Emotional development*, Routledge Classic Editions, New York 2016.

Stanton-Jones Kristina, *An Introduction to Dance Movement Therapy in Psychiatry*, Tavistock/Routledge, London–New York 1992.

Stern Daniel N., *The Interpersonal World of the Infant. A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*, Basic Books, New York 1985.

Studd Karen A., Cox Laura L., *Everybody is a Body*, Dog Ear Publishing, Indianapolis 2013.

Winnicott Donald Woods, *Mind and its relation to the psyche-soma*, „British Journal of Medical Psychology” 1954, vol. 27, no. 4, s. 201–209.

Winnicott Donald Woods, *Zabawa a rzeczywistość*, tłum. Anna Czownicka, Imago, Gdańsk 2011.

Edukacja

Jak uczyć tańca i czego uczyć tańcem? O metaforach w mentoringu filozoficznym

Anna Malitowska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Streszczenie:

Odpowiadając na pytanie tytułowe, biorę pod uwagę pojęcia osobowości, tożsamości i wizerunku. Wszystkie one konotują samodoskonalenie i rozwój, jego istotę lub istotne etapy, w tym umiejętność obchodzenia się z kryzysami tożsamości i wizerunkowymi, przeciwdziałanie marazmowi i regresowi. Przekonuję, że taniec jest sposobnością do autorefleksji i autokreacji, tj. rekonstruowania tożsamości i kreowania autentycznej osoby publicznej. Wykazuję metodycznie skuteczną rolę metafory w mentoringu filozoficznym, rozumiejąc ją jako twórczą przemianę znaczenia. Ujęcie metafory samo jest metaforyczne, gdy potraktować ją jak lustro, w którym *mentee* przy wsparciu mentora/mentorki może ujrzeć artystyczne „ja” i na tej podstawie zbudować wiarygodny przekaz artystyczny.

Słowa kluczowe:

osobowość, tożsamość, wizerunek, mentoring filozoficzny, metafora

Myślenia trzeba się uczyć, jak trzeba się uczyć tańca, jako pewnego rodzaju tańca [...] Od dostojnego wychowania jest bowiem nieodłączny taniec w każdej formie, możliwość płasania nogami, pojęciami, słowami. Friedrich Nietzsche¹

Świat wybrukowany metaforami

W filmie *Żelazna dama* Margaret Thatcher (w tej roli Meryl Streep), na pytanie lekarza, jak się czuje, odpowiada, że ten powinien zapytać lepiej, jak ona myśli – bo myśli stają się słowami, słowa – działaniami, działaniami – nawykami, nawyki – charakterem, a ten staje się przeznaczeniem. Stajemy się tym, o czym myślimy. Alasdair MacIntyre zdaje się tłumaczyć ten „piruet myślowy”², gdy wyjaśnia *modus operandi* filozofii tymi słowami: „ponieważ znajomość danego pojęcia pociąga za sobą zachowanie się lub umiejętność zachowania się w określony sposób w pewnych okolicznościach, to zmiana pojęć – czy to poprzez modyfikację pojęć istniejących, czy to poprzez tworzenie nowych, bądź obalenie starych – pociąga za sobą zmianę zachowania”³.

Powaga myślenia, którą pielęgnuje filozofia, jest związana z tym, że pojęcia „myślane” przez filozofię mają szansę ostać się w świecie jako ludzkie działania i artefakty. Oto Platońskie idee zmieniły pojęcie świata, który przeciwstawiony został Heraklitejskiemu upływowi, z jakim oswojeni byli Grecy epoki mitycznej. W nagrodę za odebranie bezpieczeństwa ontologicznego i skazanie na pielgrzymowanie w poszukiwaniu utraconego raju, dostali oni rozumową zdolność lepszego widzenia, to jest oczyma duszy. Ażeby trafiło to do przekonania aktualnego pokolenia, nowym pojęciom trzeba było przygotowanego uprzednio gruntu w postaci słownika, do którego należą – jak będzie twierdził Paul Ricoeur – metafory, stanowiące zapis odkryć semantycznych uprzednich pokoleń⁴. Należało ożywić metafory, które spowszechniały, stając się „kapsułą doświadczeń zbiorowych i indywidualnych”⁵ zawierającą stereotypy utrwalone w świadomości społecznej i jednostkowe przekonania. Treści te formułuje się pod wpływem kontekstu, dlatego też Ricoeur może uznać metaforę za „kontekstową przemianę znaczenia”⁶. Też z uwagi na rolę metaforyki dla ujmowania w nowatorski sposób utartych zjawisk, Charles Sanders Peirce uwzniośli metaforę, stwierdzając, że bez niej „czysta idea [...] jest niczym cebula bez łupinki”⁷.

Rozumowi Platona grunt przygotował Sokrates, „wytuskując” swoimi pytaniami znaczenie duszy, na dodatek za pomocą ironii⁸ – metody dydaktycznej, która wymuszała na rozmówcy porównanie tego, co jest, z tym, co być powinno, skłaniając do ujmowania realnej sytuacji w świetle wyidealizowanego wyobrażenia na temat tego, jak rzeczy mogłyby wyglądać.

Po kolejnych zmianach znaczenia, jakich doznała ironia najpierw jako środek metodyczny, potem trop retoryczny, urosła ona do metafory ironisty i ironistki – bohaterów kulturowych „płynnej” ponowoczesności. Ironicznie spoglądając na świat, ironiści wiedzą, że to, jak ten świat rozumieją i werbalizują, nie jest bezwzględnie konieczne, że ich poglądy mogą okazać się niestosowne, ale oni sami mają szansę na ich korektę i zmianę swojego życia. Jak twierdził „miłośnik” ironistek Richard Rorty⁹, nasze słowniki i teorie nie są finalne, lecz doraźne i przejściowe. Inaczej niż Sokrates, ironistka w sensie Rorty’ego nie zna z góry dobrych odpowiedzi i pozostaje jej ustawiczna nauka i eksperymentowanie.

Mentoring filozoficzny jest w powyższym sensie ironiczny i metaforyczny. Idzie w nim o proces filozofowania, w którym *mentee* ma szansę z faktycznej osobowości stawać się możliwą tożsamością, by autentycznie zaistnieć jako persona publiczna. Platońska dialektyka jako sztuka rozmowy jest zaś metodyczną wskazówką dla wszelkich strategii edukowania poprzez filozofowanie. Platon przekonuje, że kształcenie ma charakter dialogowy, a osiągnięcie prawdy nie jest samotną wspinaczką, lecz dochodzeniem grupy śledczych. Ta idea ewoluowała z czasem do kształtu, jaki klasyczni pragmatyści pokroju Johna Deweya nadali „wspólnocie badaczy” (*community of inquiry*)¹⁰.

Mentoring filozoficzny ujmuje taniec jako sztukę, dziedzinę kultury symbolicznej, która rozwija tożsamość indywidualną i społeczną. Takiej odpowiedzi udzielamy na pytania tytułowe – jak uczyć tańca i czego uczyć tańcem – zwracając uwagę na powiązania między celami, treściami, metodami i efektami nauczania oraz wiedzą, umiejętnościami i postawami. Wszak wiemy, jak uczyć tańca, jeśli wiemy, czego można tańcem nauczyć. I odwrotnie – wiemy, czego uczyć tańcem, jeśli wiemy, jak to można zrobić.

Poszukiwanie artystycznego „ja” jest po części odkrywaniem siebie, swojej osobowości, a po części konstrukcją własnej tożsamości i kreowaniem

swojego scenicznego wizerunku. Ten proces ma swoją metodologię i dynamikę. Tańcem można uczyć się siebie i jak być sobą. W edukacyjnym kontekście tańca rozwijamy świadomość ról i tego, jak je odgrywać z osobistą satysfakcją i bez szkody, a nawet z korzyścią dla innych. Metafora metodyczna jest w pewnym sensie rolą przykładaną do siebie „na próbę”. Eksperymentując z metaforą, stawiamy ją przed sobą jak przydymione, zakurzone lustro, w którym ledwo co widać, ale jednak czegoś zarysy da się zauważyć. Kontakt z metaforą przypomina rozwiązywanie zagadek¹¹: co dostrzegam w lustrze? Jak mógłbym być inny? Czym różniłabym się od siebie tu i teraz, gdybym zrobiła to lub owo? Jeśli na przykład spojrzałabym na siebie z perspektywy mitologicznej postaci Medei lub Klitajmestry? Czym się wówczas stanę? Jak daleko mi do tego?

W mentoringu filozoficznym mniej idzie o filozofię, a bardziej o filozofowanie w rodzaju Kantowskiej „orientacji w myśleniu”, zorientowanym na autokreację. Filozofia w edukacyjnym modelu M2M¹² (*mentor to mentee*) stanowi taką samą skarbnicę metafor jak literatura, malarstwo czy sztuka filmowa. Pojęcia filozoficzne mają taki sam status, jaki posiadają obiekty wizualne. Owszem, metafory wciągają partnerów w kontekst odkrycia, jeszcze bardziej uzasadnienia, o tyle, że w nim zakotwiczone znaczenia i konotacje, wyznaczające pole rozumienia metafory, z którą eksperymentują. To ze względu na nie dostrzec można jej potencjał. Oswajane są elementy tworzące dosłowne znaczenie metafory, przyswajane te, które tworzą jej znaczenie przenośne. Zinterpretowane w znaczeniu ogólnym, nabierają szczególnego znaczenia.

Klitajmestra oznacza dosłownie mężobójczynię. Syndrom Klitajmestry uogólnia motywacje i zachowania kobiety pałającej nienawiścią spowodowaną głęboką traumą, nie do końca uświadomioną. Klitajmestra w sensie przenośnym będzie kobietą pielęgnującą krzywdy realne bądź urojone, dotkniętą do żywego lub przejętą cudzym bólem, żądną zemsty dla katów lub walczącą o sprawiedliwość dla ofiar, która połyka tży, udając szczęśliwą, lub wyciąga brudy na zewnątrz, by uchronić inne kobiety przed podobnym losem.

Pierwsza Klitajmestra jest bohaterką tragedii greckiej lub chorobliwym przypadkiem dla psychoanalizy. Druga tragiczną postacią lub złowieszczą rolą, w jaką wciela się tancerka – jej alter ego lub protagonistką, która ucieleśnia to, co w tej postaci najgorsze i oby tylko nie stało się jej

przeznaczeniem. Można powiedzieć, że metafora Klitajmestry przekształca się w inną, to jest w metaforę tancerki Klitajmestry lub teraz po prostu tancerki, bo z dostawnej morderczynie zostanie jej tyle, ile artystka-tancerka zechce wziąć dla siebie i zdecyduje ujawnić przed publicznością.

Wzięcie czegoś dla siebie oznacza utożsamienie się z tym czymś. Ujawnienie dotyczy zaś tego, co – jako istotne dla tożsamości – staje się jej autentyczną oznaką – cechą „ja” świadomie, dobrowolnie i z pełną odpowiedzialnością wystawioną na widok publiczny i poddaną pod osąd innych.

Filozofowanie ma z filozofią tylko tyle i aż tyle wspólnego, że odbywa się z zachowaniem związku trzech elementów, to jest nastawienia, metody i treści. Odbywa się więc w postawie otwartości na nowe sposoby widzenia i traktowania rzeczy. Wymaga racjonalnego podejścia, metodycznej dyscypliny, samokrytycznego myślenia. Dotyczy zagadnień najogólniejszych, ale i osobiście najbardziej istotnych, jak sens bycia, indywidualne szczęście i wspólne dobro.

I tak się złożyło, albo sami to tak ułożyliśmy, że my, których te pytania dotyczą, mamy głowy w nieciekawych miejscach, w ciemnych zakamarkach duszy ukrywamy ciągoty i tęsknoty znaczące tyle co nic, ale dla innych, bo dla nas jednak wiele. Chcemy, nie wiedząc, czego naprawdę chcemy; trzymamy się drogowskazów, a schodzimy na manowce; tam, gdzie diabeł mówi dobranoc, my czujemy się jak w niebie.

Wydaje się, że ugrzęźnięcie w pożądlivej i popędliwej egzystencji jest sytuacją bez innego dobrego wyjścia, jak tylko zdystansować się od pobudek zmysłowych, odciąć się od pokus i zakusów ciała, wybić się na duchową niepodległość. Na dłuższą metę tak się nie da, a nawet jeśliby się na krótką metę udało, to buńczuczna niezależność okazałaby się stanem, w którym – jak przepowiada piosenka – „samotność mieszka w pustych oknach, czas jednostajnym przemijaniem, lustra rozumu mnożą koszmary”¹³. A to dlatego, że nasze ciało jest nie tylko więzieniem duszy. Ciało jest źródłem naszych doświadczeń. Nasze samopoznanie i samopoczucie są sprzężone z cielesnością. Mózg odbiera poprzez ciało, a bez tego milczy.

Taniec jako ruch ciała w przestrzeni stwarza idealną sytuacją edukacyjną, w której „naturalnie” pojawiają się pytania o tożsamość. „Ciało

taneczne¹⁴ stawia w sytuacji problemowej, która zmusza do refleksji nad tym, co wiemy i czego nie wiemy, nad dobrymi i złymi nawykami. A tylko w ten kłopotliwy sposób dokonuje się przejście od działań nawykowych do działań inteligentnych, opartych na świadomie przyjmowanych przekonaniach. Ciało wszakże rodzi problemy, których samo nie rozwiąże. Pojęcia są bez wrażeń puste, lecz wrażenia bez pojęć ślepe. Mentoring filozoficzny przychodzi takim ciałom z pomocą.

Paul Valéry uznał procesualność za najistotniejszą cechę tańca, która decyduje o jego uniwersalności. Na tej zasadzie – komentuje Andrzej Zawadzki – „każda sztuka jest poniekąd tańcem, gdyż zawiera w sobie element dziania się, akcji, który w tańcu zyskuje swój najpełniejszy wyraz”. Podobnie każde doskonalenie się jest jak Nietzscheańskie „tańczenie w łańcuchach” – to metafora, która „obrazuje związki między *necessitas* a *poetica*, między koniecznością a swobodą, zachodzące w procesie twórczym¹⁵. Cnota taneczna, postulowana przez Nietzschego dla dostojnych duchów wychowanych w kulturze wysokiej, wyklucza „gorączkę oryginalności¹⁶ – to gotowość do autokreacji, rodzaj samodyscypliny, odpowiedzialność za siebie i przed innymi. Nietzsche może więc powiedzieć, że „taniec jest dowodem prawdy¹⁷, bo „krok zdradza, czy kroczy się już po swoim torze¹⁸”.

Taniec w łańcuchach

Skoro mamy tu zachwalać metaforę w nauczaniu tańca i z jego udziałem, to i od metafory zacznijmy. A skoro ma być mowa o mentoringu filozoficznym jako aktywności, która służy do uczenia tancerzy i nie tylko ich, ale ogół artystów, a nawet w ogóle ludzi jako istot twórczych lub predystynowanych do tworzenia – to sięgnijmy po metaforę filozoficzną. Najlepiej też nada się taka, która będzie metaforą samego filozofowania. Chodzi o alegorię jaskini, którą do wyłożenia swojej wizji bycia w świecie zastosował Platon.

Jaskinia, której malowniczy opis znajdziemy w dialogu *Państwo*¹⁹, pomieściła wielu ludzi i ogrom przedmiotów. Znajdziemy w niej takich, którzy skuci kajdanami, pozbawieni swobody ruchów, zmuszeni są spoglądać w kierunku ściany, jaka odbija cienie rzeczy nieznajdujących się w polu widzenia więźniów. Za ich plecami Platon umieścił bowiem mur, za nim przechodniów dźwigających rozmaite przedmioty, wreszcie ogień, który

rzuca światło, acz nieodpowiednie na rzeczy, czyniąc je omamami dla jaskiniowców. Gdyby jednak komuś udało się przebić mur i ścianę, to znaczy zrzucić pęta i wyrzucić poza jaskinię, na zewnątrz czekałby na niego świat złożony z rzeczy, które w naturalnym świetle i w pełnym słońcu prezentowałyby się takimi, jakimi rzeczywiście są, bez ściemniania i odwracania uwagi zmyślonymi sztucznie ogniskami zapalnymi.

Metafora powyższa przedstawia dualistyczny obraz świata i samej jaźni. Platon widzi rzeczywistość podwójnie: „tu” w jaskini jest to, co widać, słyszać i czuć. „Tam” i „poza” nią uwidaczniają się prawdziwe źródła tego, co zmysły nam przekazują, ale zawsze niewprawnie – jeden spogląda sokolim okiem, drugi, prawie że ślepy, porusza się po omacku, trzeci ratuje się okularami, które też bywają lepiej lub gorzej dobrane przez okulistę. Słowem – indywidualny odbiór jest także subiektywny. Ten Platoński dualizm jest właściwie monizmem, jeśli wziąć pod uwagę, że w jaskini mamy pozorne rzeczy, a poza nią dopiero prawdziwe idee. Ontologicznie i epistemologicznie rozdwojony obraz prawdziwy jest jedynie w odniesieniu do bytów „tam”, a nie pseudo-bycia wszystkiego „tutaj”. Tylko pierwsze, osiągnięte w autentycznym poznaniu rozumowym (*episteme*), istnieją w sensie absolutnym. Świat empirii, jako złożenie bytu i nicości, zagrożony jest przemijaniem, rozpadem i (nie)wiedzą zmysłową (*doxa*) przekazywaną w utartych opiniach, społecznych konwencjach i konwenansach, niepoddaną racjonalnej weryfikacji.

Metafora jaskini sporo mówi o filozofowaniu i samej metaforze jako narzędziu metodycznym. Platon jest autorem pierwszego bodaj błędu naturalistycznego, polegającego na gładkim przejściu od bytu do powinności. Z istnienia świata rozumowego, duchowego, idealnego wnioskuje się zobowiązanie człowieka do utożsamienia się z tym, co w nim boskie, a więc z duszą, która – jako „idea w człowieku” – sprawia dopiero, że jest on samym sobą. Na duszy spoczywa ciężar poznania prawdy. To Platon ukut metaforę „oka umysłu” i „oka duszy”²⁰ dla określenia zdolności ujmowania istoty bytu. Od idei do ideału przechodzi filozof za pośrednictwem drzemiącej w człowieku potrzeby pewności i stabilności. Zachłyśnięty rozumną duszą nazywa ciało grobem człowieka, a za wszelką cenę zabraniając samobójstwa, stwierdza, że filozofowanie jest ćwiczeniem się w umieraniu. Ale tu pojawia się problem, który wyjaśnia Giovanni Reale: „*logos* dominuje wprawdzie w teorii idei, ale zdolny jest ująć tylko **byt**, nie potrafi natomiast wyjaśnić życia”²¹. Tak niby oczywisty wybór między

prawdą i fałszem, duszą i ciałem, staje pod znakiem zapytania, gdy Platon nakazuje oświeconemu filozofowi powrócić do jaskini i wskazać drogę do oświecenia tym, którzy nie stanęli w prawdzie o własnych siłach. Wyzwolenie z więzów ciała urasta do misji wychowawczej (*paideia*), a poznanie idei jest w takim samym stopniu końcem oświecenia, w jakim staje się jego początkiem, zobowiązując oświeconego człowieka do ponownego zanurzenia się w świecie ludzkich trosk i namiętności.

Ciało – powiada Pierre Hadot – „sprawia nam w istocie tysiące kłopotów przez namiętności, które wytwarza, przez potrzeby, bez których nie może się obejść. Trzeba więc, by filozof się oczyścił, to znaczy, by postarał się zebrać w jedno, skupić swą duszę, uwolnić ją od rozproszenia i rozbicia, w jakie ciało ją wprawia”²². Lecz *katharsis* możliwe jest jedynie na drodze *mimesis*, poprzez zmierzenie się z tym, co „wzbudza współczucie i strach, i przez to oczyszcza te uczucia”, jak pouczy Arystoteles w *Poetyce* w kontekście tragedii greckiej, której odbiór jest doświadczeniem jako żywo bolesnym, od początku emocjonalnym, choć nastawionym na rozumienie i poznanie²³.

Tak też myślenie figuratywne, operujące symbolami i przedstawieniami obrazowymi – nawet jeśli tylko tymczasowe – pełni nieodzowną funkcję propedeutyczną i nadaje przedmiotom kontemplacji „ludzkie oblicze”. Metafora przychodzi z pomocą w tłumaczeniu życia, jak dowodzi Reale, gdy stwierdza konieczność uciekania się w filozofowaniu do zakorzenionych w tradycji greckiej mitycznych form objaśniania rzeczywistości, które są, jak powiada, uprawnionym „sposobem wyrażania się za pomocą obrazów, [...] jako że myślimy nie tylko pojęciami, lecz również obrazami”²⁴.

Zniewolone czy wyzwolone, ciało jest nieodzownym partnerem dialogu – żywej dyskusji, której stawką jest właściwa droga życiowa. Hadot utrzymuje, że cielesność i duchowość są bohaterkami opowieści, w której nie idzie o samo tylko poznanie, lecz o to, co może ono zaoferować życiu²⁵. Ucieleśnienie – samo będąc udaną metaforą uczenia się i nauczania – oznacza proces świadomego odczuwania oraz refleksji nad zasobem zdobytych wrażeń. Ruch ucieleśnienia odbywa się po kole, lecz bynajmniej nie błędnym. Doznajemy i reflektujemy na doznania po to, by w następstwie tego doznawać głębiej i w bardziej ukierunkowany sposób. Człowiek o bogatszej wyobraźni widzi więcej, osoba o głębokiej empatii

cuje bardziej. Krótko mówiąc, im głębsze i bardziej świadome doświadczenie, tym bogatszy staje się świat, którego doświadczamy.

Ucieleśniona egzystencja człowieka-artysty/artystki-tancerza/tancerki jest boleśnie żywa, przez co otwarta na nowe bodźce, przeobrażenia i aktualizacje. Kim chcę być? Jaka metafora ujmuje cechy, które określamnie jako artystę i artystkę? Mój taniec jako sztukę? Eksperymentowanie jest wyrazem wolności do tworzenia tożsamości. *Katharsis* jest możliwe, kiedy wszystko jest możliwe, a nie gdy łańcuchy to wszystko, na co możemy liczyć.

Ale też z łańcuchami liczyć się wypada. Zarówno tymi pobrzękującymi z ukrycia w naszej nieświadomości, jak i tymi, które pojawiają się w naszych niesubordynowanych wnętrzach, myślach, uczynkach i zaniedbaniach, po to, aby wypełniać nas po dziurki w nosie duchem świętym. Wizerunek jest gorsetem, w którym wychodzimy do tak zwanej szerokiej publiczności. Dopasowany do naszego wewnętrznego „ja”, prostuje nam kręgosłupy bez zginania nam karku. Dokładnie jak społeczne restrykcje, które bacząc, by nie popaść w represje- skłaniają wolę bez jej tania.

I jak w metaforze Sokratesa otrzymujemy dychotomię między filozofem moralności i moralizatorem – pierwszy szuka prawdy w sobie, drugi obnosi się z odnalezioną prawdą po agorze – tak w figurze ironisty Rorty’ego znajdziemy dwa kłótlive motywy popychające naszą jaźń w różnych kierunkach: motywację „autokreacyjną” z intencją osiągnięcia prywatnej autonomii oraz „solidarnościową” w intencji uzyskania publicznej tożsamości. W zrównoważeniu obu członów dystynkcji, pisze Marek Kwiek:

pomaga Rorty’emu konstrukcja postaci ironisty jako bohatera kulturowego spełniającego trzy wymagania: po pierwsze, musi on stale żywić wątpliwości co do swego (aktualnego) słownika finalnego, albowiem nie pozostają bez wpływu na niego napotkani ludzie czy przeczytane książki. Po drugie, musi zdawać sobie sprawę, iż powyższych wątpliwości nic nie może rozwiązać. I po trzecie wreszcie – nie może uważać, iż jego słownik finalny jest „bliższy” rzeczywistości niż wszelkie słowniki inne²⁶.

W triadzie wartości Rorty’ego „tolerancja jest elementem mediacyjnym” między „prywatną ironią i społeczną nadzieją”, autonomią i tożsamością²⁷ lub „wzniołymi sposobami oderwania się od interesów innych”, jakie

to Rorty przypisuje Lyotardowi jako filozofowi autokreacji, oraz „pięknymi sposobami harmonizowania interesów”, które z kolei zajmować miały piewce solidarności Habermasa²⁸.

Mentoring postępuje się triadą osobowości, tożsamości i wizerunku. Gdyby osadzić ją w słowniku Rortiańskim, tożsamość objęłaby sferę indywidualnej autokreacji, która uzewnętrznia się w postaci wizerunku danej osoby – jej oryginalnej persony. Tożsamość jest tutaj „moja”, jej cechą będzie autonomia, która oznacza zarazem wolność „od” i „do”, od przymusu i amoralnych represji, do samodyscypliny i moralnych restrykcji. Filozofowie – Jean-Jacques Rousseau, a w ślad za nim Immanuel Kant – ujmowali ją jak najdalej od samowoli (*Willkür*) i jak najbliżej woli (*Wille*), która jedyna jest władna, by ograniczyć samą siebie prawami, pokonując drogę od subiektywnych maksym do intersubiektywnych przekonań.

Wizerunek jest publicznie, choć niekoniecznie powszechnie uznawaną charakterystyką indywiduum; autentyczny wtedy, gdy rezonuje z tym, co gra jednostce w głębi duszy i rozgrywa się na oczach innych jednostek. W tym układzie tożsamość to „ja we własnej osobie”, oglądanej od środka i rozpoznanej od podszewki, która – parafrazując pochwałę Czesława Miłosza w odniesieniu do kreacji Wokulskiego w *Lalce*²⁹ – uzyskuje w oczach publiczności wszelkie znamiona żywej i dotykanej osoby, a jej samej – jak z kolei głosi piosenka – „do twarzy we własnej osobie”³⁰.

Elementem mediacyjnym między tożsamością a wizerunkiem jest metafora. Na przykład „czułość”, która należy do arsenału meta-literackich metafor Olgi Tokarczuk lub charakterystyk „narratora własnych powieści”, zrodzonego w głowie literata czy pisarki, wiedzionych przez jego czy jej „głos” na pokuszenie, by na równi z bogiem tworzyć nowe światy.

Tańczyć za głosem serca

Esej Tokarczuk *Czuły narrator* jest „najeżony” metaforami. Oto „świat jest tkaniną, którą przędziemy codziennie na wielkich krosnach informacji, dyskusji, filmów, książek, plotek, anegdot”³¹. Autorka rozwija tu myśl, że z braku dostępu do świata, snujemy o nim opowieści: „[c]oś, co się wydarza, a nie zostaje opowiedziane, przestaje istnieć i umiera”³²; gdy dana opowieść się zmienia – „zmienia się świat. W tym sensie świat jest stworzony ze słów [...] Ten, kto ma i snuje opowieść – rządzi”³³.

Obcowanie z literaturą przypomina, że jest ona dziełem człowieka. Nie tylko w tym sensie, że kontakt z tekstem literackim uobecnia jego twórcę. Chodzi raczej o to, że literatura utkana jest z lęków, marzeń i nadziei człowieka jako istoty śmiertelnej, ułomnej i kruchej. Rodzi się z potrzeby wytłumaczenia sobie świata – mówi Tokarczuk. Wyrasta ze zdumienia nad niepojętą naturą człowieka – mawiał Milan Kundera. Odpowiada wreszcie na potrzebę ekspresji, by własne nastawienie do świata wyrazić, poruszyć czyjeś uczucia tym, co i nas dotyka, skłonić do przyjęcia postaw, które i nam wydają się właściwe. Literatura jest zawsze psychologiczna – to znów Tokarczuk – „skupia się bowiem na wewnętrznych racjach i motywach postaci, ujawnia ich doświadczenie w żaden inny sposób niedostępne dla drugiego człowieka”. Pozwala nam „wejść głęboko w życie drugiej istoty, rozumieć jej racje, dzielić jej uczucia, przeżyć jej los”³⁴. Sztuka literacka jest poszukiwaniem języka, jaki spełni funkcję impresywną i fatyczną, dzięki którym nawiążemy wartościowy kontakt z odbiorcami. Ilekroć odkrywamy znaczenie konkretnego utworu, tylekroć dotykamy płaszczyzny ogólnych sensów. Z każdej opowieści o jednostkowych przeżyciach wyzierają uniwersalne pytania o bycie w świecie.

Tak też było od zarania dziejów, o których wiemy, bo zostały nam opowiedziane. Niepewny siebie i swego otoczenia człowiek starożytny uspokajał się mitologią. Mitologiczne opowiadanie świata dokonuje się narzędziami – po naszymu psychologicznymi³⁵ – o biegu wydarzeń przesądzają bowiem ludzkie potrzeby, troski, tęsknoty i namiętności, które stoją zarazem za decyzjami bogów i herosów. Niczym szczególnym nie różni się chuć Zeusa od pożądania najpospolitszego z jego poddanych. W boskich życiorysach odbijają się ludzkie biografie, lustro nie dodaje bogom, ani nie odejmuje ludziom jakości, może tylko pomniejsza i wyszczupla tych ostatnich w stosunku do tych pierwszych.

Powiedzenie, że mit rządzi się swoimi prawami, znaczy tyle, że mit rządzi światem. A w świecie opanowanym przez mit człowiek ma naturę świata lub jest całym światem. Starożytni Grecy, zanim wymyślili *psyche*, czyli „typowo” ludzką przypadłość, posługiwali się pojęciem *fizis*, którym obejmowali całość świata boskiego i ludzkiego, ożywionego i nieożywionego. Jak rozszyfrował metaforę natury Martin Heidegger, „*φύσις* dotyczy pierwotnie zarówno nieba jak i ziemi, zarówno kamienia jak i rośliny, zarówno zwierzęcia, jak i człowieka i historii człowieka jako dzieła ludzi i bogów, w końcu i przede wszystkim bogów samych podległych fatum”³⁶.

Bez znaczącej różnicy między nami i bogami świat trwa w totalnej równowadze; ani natura nie pożera własnych dzieci, ani dzieci nie żerują na naturze. Człowiek ma w sobie wszystkie żywioły, nie trawi go żaden ogień piekielny, a ogarnia zwyczajnie ziemską pożoga. Nie przeżywa wewnętrznych konfliktów, nie targają nim wyrzuty sumienia, które nie mają racji bytu w *fizis*, za to nadejdą, gdy tylko znajdzie on w sobie pierwiastek duchowy i przeciwstawi ciału. Bo też i ciała człowiek mityczny nie ma w takim sensie, w jakim może być ono uznane za więzienie duszy.

W świecie rządzonym przez mit nie ma miejsca na egzystencjalne rozterki i kryzysy tożsamości. „Istnieje” przeznaczenie, fatum i los, który nas czeka bez naszej winy, za to wymaga od nas pełnej odpowiedzialności. Fenomen takiej odpowiedzialności bez winy metaforycznie wystawia Edyp, ślepo spełniający klątwę jak urok rzucony bez świadomości, oślepiający się za karę nieodróżnialną od nagrody – jego ślepotą jest bowiem zrozumiała i jako bolesny los ślepcy, jeszcze należący do fabuły (*mythos*), i jako epilog tragedii, w którym pogodzenie z losem przynosi katarktyczną ulgę.

To nie odpowiedzialność racjonalna we współczesnym tego słowa znaczeniu, gdy wiążemy ją ze skruchą, pokutą i rozgrzeszeniem, rehabilitacją i resocjalizacją, ostatecznie ze sprawstwem i autonomią, a w skrócie – zmianą na lepsze. Do tej idei wrócił w XIX wieku Artur Schopenhauer, gdy twierdził o ludzkim charakterze, nazywając go inteligibilnym, że jest on niezmienny, a tylko bywa źle odczytywany, zagłuszany dźwiękiem kościelnych lub państwowych dzwonów, przywoływany do porządku karami na ziemi i mamiony nagrodami w niebie³⁷.

Takie to były czasy, bo taka to była opowieść. Istnienie, które też z tego powodu zostało wyżej wzięte w cudzysłów, jest istnieniem (w) opowieści, w czasoprzestrzeni literackiej, kryjącej się w Bachtinowskiej metaforze chronotopu, jak i (w) każdej narracji, czy to opowiedzianej pojęciami i słowami, czy zatańczoną nogami i za pomocą gestów. Narrator/narratorka wyradza się z autora/autorki, jak artysta/artystka wyradza się z tancerza/ tancerki, włączając się w „specjalny bieg czy nurt, bez którego opowieść nie zaistnieje, to znaczy pozostanie na zawsze migotliwą i niesprecyzowaną wizją”³⁸. Niezwykle trafna wydaje się ukuta przez Tokarczuk na potrzeby opisu tego majeutycznego procesu metafora „głosu”, który niekiedy nazywany poetycko natchnieniem, to znów przyjmowany

w darze bożej taski, mistycznie uwznioślany lub naukowo demistyfikowany, „jest w swej istocie brzmieniem pewnej przestrzeni (...) która staje się pośrednikiem między imaginatywną praformą powieści a językiem i w końcu czytelnikiem”³⁹.

O ten „głos”, co za jego sprawą ukonstytuuje się narrator i artysta / narratorka i artystka, chodzi nam w uczeniu tańca i tańcem, w edukacji filozoficzno-tanecznej, w koedukacji taneczno-towarzystwiej. Kim/czym jest właściwie to mówiące »ja«, ów głos, który znajduje sobie tylko wiadome punkty oparcia tak, że historia brzmi pewnie i budzi zaufanie? – oto pytanie pisarki. Kim/czym jest to tańczące „ja”, które mną porusza i staje się ciałem tak, że mój taniec „rozbrzmiewa” autentycznie, oryginalnie, przekonująco? – to pytanie, które chcemy, by *mentees* postawili sobie samym, wobec siebie nawzajem i wobec innych.

I może racja, że zawsze mówimy metaforami, a może mówimy nimi wtedy, gdy pragniemy powiedzieć coś ważnego, lecz obawiamy się, że dosłownie zaboli tego, do kogo mówimy – tak czy owak filozofowanie nakierowane na prawdziwą tożsamość i autentyczny wizerunek zaczyna się pytaniem retorycznym: kim/czym jesteś, bo chciałeś być, i chcesz, skoro tym się stajesz – trzcina myślącą na wietrze, czy trzcina, która myśli, jak wiatr zawieje?

Tanec autentycznie czuły

Jakże to prawdziwe „ja” w oryginalnym wydaniu wygląda w artystycznym wykonaniu? Jak być autentycznym w sztucznie wygenerowanym świecie opowieści, która jest całą prawdą o świecie i nas samych? Jak pogodzić fikcję „z jakimś rodzajem prawdy” – pyta Tokarczuk za Arystotelesem i zaraz odpowiada, że „w tym gorącym podziale na prawdę i fałsz opowieść o naszym doświadczeniu, jaką tworzy literatura” – a dla nas sztuka w ogóle, w szczególności sztuka tańca – „ma własny wymiar”⁴⁰. U Heideggera najważniejsza jest metafora *Dasein*, po polsku „jestestwa”, w dosłownym tłumaczeniu z języka niemieckiego „tu-oto-bycia”. Człowiek to abstrakcja, która nabiera ludzkich rysów w zestawieniu z tym-oto kawałkiem ziemi, w określonej porze roku pańskiego, gdy robi się to, co tam i wtedy robić należy. Heidegger mówi, że jesteśmy zawsze jakoś umiejscowieni, a więc „rzuceni w świat”, bez którego żadnego bycia nie dałoby się zrozumieć.

Heidegger opowiada dalej, jak to zwykle jesteśmy pozytywnie nastrojeni względem tego tu-oto, jak na ogół tym i owym pochłonięci i zabsorbowani, że też szkoda nam zachodu na rozdrapywanie ran i rozmyślanie nad tym, czy zostaliśmy weń wrzuceni, czy sami w to wdepnęliśmy. Jednakże w takim świecie każde potknięcie ma swoją cenę – mała rzecz zaboli, gdy nagle nie leży nam w dłoni i uwiera, strach zrobi duże oczy, kiedy bolą duże rzeczy i grożą bóg wie czym – to właśnie cena prawdy i wartość autentycznej egzystencji. W bólu istnienia, który Heidegger nazywa trwogą, ogarnia nas całość bytu. Taką trwogę należy odróżnić od zwykłego lęku. Tego rodzaju trwoga oznacza nieokreślony niepokój albo strach przed czymś nieokreślonym, a lękamy się o konkretne rzeczy – obawiamy się szczegółów, w których tkwi diabeł, drzazg w oku i belek, owych i takowych *big little lies*. Trwoga odstania przygodność wszystkiego, poza kresem wszystkiego dla nas.

Według Heideggera ma ona pozytywną stronę, bo wrywa człowieka ze stanu nieautentyczności. Chodzi o to, że jeśli zdamy sobie sprawę, że jesteśmy rzućni w świat, to uświadomimy sobie zarazem dwie strony tego samego medalu, tzn. egzystencji – że mianowicie nie ma nas bez świata, ale i świata takiego, jakim jest dla nas, nie ma bez nas. Te dwie strony to „faktyczność” i „możliwość” naszego bycia. Każda projekcja i decyzja uobecnia dla nas świat, a jednocześnie nie możemy nie projektować i nie decydować. Faktyczność sprawstwa oznacza jego możliwość – przystępując do tworzenia, człowiek musiał uprzednio zrozumieć świat w taki sposób, że on sam, jako jego część, jest kreatywny i sprawczy.

Nieautentyczne bycie-w-swiecie cechuje rozpytywanie się w sytuacjach wydanych na pastwę anonimowych sił. Z tego iście Szekspirowskiego uwijania się w ciasnym od dnia do dnia, aż do ostatniej głoski czasokresu, wrywa nas chwila autentycznej trwogi o koniec, który nadejdzie jutro, i wcale nie dla ludzi w ogóle, tylko dla każdego z nas z osobna. Ale czy nie mówimy także, że jak trwoga, to do Boga? Czy nie idzie o to, co zyskujemy na tym umieraniu bez rutyny i kurtyny – o boską moc kreowania mikro i makrokosmosów? Czy nie tworzymy z braku, z niedoskonałości, z faktycznej potrzeby możliwego uzupełnienia, dopełnienia i spełnienia? Raczej nie wzniesiemy się na wyżyny sztuki, jeśli w ciemnej dolinie zła się nie ulękniemy, pokładając ufność w wiecznie żywej naturze. Ruch jest początkiem wszystkiego z wyjątkiem końca, bo jego początkiem jest bezruch. Tylko takie „ja”, które nie wypiera się siebie i swojego udziału

w powszechnym związku winy, i przyznaje, że w lustrze to niestety ono – stać na prawdziwe osiągnięcia i autentyczne dzieła.

W tym Heideggerowskim sensie, odpowiednio do faktyczności i możliwości naszego bycia, nasze jestestwo cechuje osobno i rozrywa zarazem potrzeba bezpieczeństwa oraz instynkt ekspresji twórczej. Z realizacji potrzeby i podążania za instynktem rozliczamy się też inaczej, odpowiednio znowuż do dwuznaczności pojęcia prawdy. Heidegger inspirowany jest antycznym rozumieniem prawdziwości zarówno w znaczeniu „zgodności” (myśli i słowa, charakteru i zachowania), jak i w sensie „nieskrycia”. To drugie ma wymiar egzystencjalny, bo chodzi w nim o „odkrycie bytu” lub dojrzenie w prześwicie (czy nie mówimy, że coś nam zaświtało?) rzeczy takimi, jakimi są, a nie takimi, jakimi chcemy je „na siłę” uczynić. Są, jakie są, a teraz to się objawiło.

Artysta jako człowiek lub człowiek jako artysta, rekonstruuje tożsamość na podstawie cech osobowościowych, posługuje się prawdą w znaczeniu egzystencjalnym: jaki/jaka jestem, jakie są moje słabe i mocne strony, co mnie pcha i do czego, lub co mnie i od czego odstręcza? Kreując zaś swoją publiczną personę, kieruje się tym, by była ona adekwatna względem jego tożsamości. Tak też ta ostatnia może być prawdziwa, gdy pierwsza powinna być autentyczna, a więc zgodna z tożsamością i osobowością.

Dla określenia instynktu twórczego choreolog Rudolf Laban znalazł metaforę „impulsu” lub „wysiłku”, po niemiecku *Antrieb* lub po angielsku *effort* – to naturalna dążność do zaistnienia w otoczeniu, na swoim kawałku świata, w danej czasoprzestrzeni. Ruch tancerza jest autentyczny, jeśli umocowany zostaje w wewnętrznej postawie (*inner attitude*), a więc w naszej tożsamości, która jest prawdziwa, jeśli zbudowana została na fundamentach osobowościowych rozpoznanych w procesie samoobserwacji i autoanalizy. W tym kontekście padają zalecenia Labana, że „powinniśmy znać zarówno zasadnicze możliwości ruchu zdrowego ciała i umysłu oraz specyficzne uwarunkowania i ograniczenia wynikające z indywidualnej struktury naszego własnego ciała i umysłu”⁴¹. Popychany naturalnym impulsem tancerz lub dążąca do zaistnienia tancerka modelują ruch na ich indywidualny sposób, ujawniając postawę względem jakości ruchu, do których Laban zalicza *space*, *weight*, *flow* i *time*, a zatem poznając odpowiedzi na cztery pytania: w jaki sposób radzę sobie w przestrzeni? (uwaga i orientacja przestrzenna); jak stąпам po ziemi – lekko czy

twardo? (odbieranie wrażeń zmysłowych i przekształcanie ich w intencję); jak zaczynam ruch i w jaki sposób go prowadzę? (*free flow a bound flow*); kiedy i w jakim stylu kończę ruch? (umiejętność podejmowania decyzji).

Rozróżnienie między osobowością, tożsamością i wizerunkiem, a więc także między prawdziwością w znaczeniu *alethei* i prawdą jako adekwatnością, pozwala również bez sprzeczności mówić, że tancerz jest przekonujący nawet wtedy, gdy kłamie, lub że tancerka jest w stanie szczerze wyrażać rzeczy niezgodne z prawdą.

Przekonujący jest tancerz i autentyczna jest tancerka, gdy w zgodzie z naprawdę własną tożsamością i osobowością, tańczą o tym, o czym właśnie tańczą, a co nie musi odpowiadać ich rzeczywistym przeżyciom. Na przykład gdy on tańczy w rumbie rolę miłośnika swej oblubienicy, a w rzeczywistości jest odwrotnie, bo w tak zwanym realu partnerka nie doprowadza go do żadnych miłosnych uniesień i po prawdzie to ona żywi nieodwzajemnione uczucie.

Jak zostało zapowiedziane, elementem mediacyjnym między osobowością i prawdziwą tożsamością, a oryginalną personą publiczną i autentycznym wizerunkiem jest metafora o osobistym znaczeniu i w zrozumiałym dla innych sensie, na przykład metafora „czułego narratora” Olgi Tokarczuk, jaką „przyłożyliśmy” do tancerza-artysty i artystki-tancerki.

Pisarka uznaje „czułość” za warunek autentyczności. Jako narratorka jest przekonująca, każdy narrator jest wiarygodny, tancerz i tancerka oryginalni – jeśli umieją współodczuwać ze swoimi bohaterami, o których opowiadają i tańczą, przyjmując ich liche charaktery z całym dobrodziejstwem i przekleństwem inwentarza złożonego ze wzlotów i upadków. Tego rodzaju czułość to mniej niż miłość, ale więcej niż chłodny szacunek do osoby – twierdzi Tokarczuk⁴². Podobnie jak tolerancja to mniej niż akceptacja, a więcej niż obojętność. To rodzaj pokory przed losem lub splotem okoliczności, który mógłby postawić „mnie” i „każdego” w położeniu tragicznego bohatera i upadłej heroiny.

I po prawdzie drogo kosztuje ta czułość, ta empatyczna, choć w sumie mało sympatyczna wrażliwość. Kto raz a dobrze poczuje trwogę, zostanie z nią i na złe. Cierpienie uszlachetnia tak, jak śmiertelna choroba wyostrza rysy, a prawda kłuje w oczy, przebija się przez serce i wierci dziurę

w brzuchu. Artyści noszą w sobie mrok niczym ból istnienia. Wyczerpanie, przenikliwość i uważność, sięganie, gdzie wzrok nie sięga, ku temu, czego sercu żal – nie jest błogostawieństwem lub jest nim rzadko i na boleśnie krótko. Hamlet, który poznał prawdę o zdradzie matki, już nie uwierzy w bezinteresowną miłość Ofelii. Zwykliśmy mawiać, że prawda kroczy przed upadkiem, a tego, co się bez kłapek na oczach zobaczy, tego już się nie „od-zobaczy”.

Tancerka, która stała się Klitajmestrą

Związek elementów filozofowania jest nierozzerwalny i poniekąd zwrotny. Sam akt poznania wymaga właściwej postawy życiowej, odpowiedniego usposobienia i przygotowania, a realizowany sumiennie, doprowadza do mądrości, jaka wynika z ponownego ucieleśnienia „rozwiązań” przyjętych w autorefleksji. Ostatecznie służy przecież człowiekowi, który jest więcej niż tylko „uskrzydloną głową bezcielesnego aniołka”⁴³.

Rdzeniem tożsamości są wartości i przekonania, które stanowią uzasadnienie dla tego, co robimy – idealistyczną motywację, misję, sens naszego bycia-w-świecie. Na tej podstawie stawiamy sobie cele i dobieramy do nich środki. Sam sens życia nie jest celem, ale cele są po to, by życie nabrało sensu. Autentyczność jest wyrazem naszej odpowiedzialności za wizerunek, za to, czy i w jakim stopniu publiczna persona odpowiada naszemu prawdziwemu „ja”.

Wizerunek tancerki-artystki jest oryginalny – antyczna historia o morderczyni w jej wydaniu przemawia do aktualnych ofiar współczesnych katów. W poszczególnych odśłonach tańca artystka ukryta portrety wielu płaczących kobiet, które poddają się na niby, a krzywdy tylko pozornie puszczają w niepamięć. Protagonistka, która w greckiej tragedii nosiła maskę, teraz ma tysiące twarzy i setki miraży – do wyboru i koloru, lecz nie byle jakiego, bo tancerki. To ona krokami i gestami ciała nadała im prawdziwe – ciasne, ale własne – oblicze.

- 1 F. Nietzsche, *Dzieta, Zmierzch bożyszcz, czyli jak filozofuje się młotem*, tłum. S. Wyrzykowski, Jakób Mortkowicz, Warszawa 1905–1912, s. 65.
- 2 Wyrażenia tego użył Paul Valéry w pytaniu „Czymże jest metafora, jeśli nie rodzajem myślowego piruetu, w którym zbliżone zostają różne obrazy lub też różne słowa?”, *Philosophie de la danse*, cyt. za: A. Zawadzki, „W tańcu tylko wypowiedać potrafię najważniejszych rzeczy przenośnie”. *Metafora tańca w tradycji modernistycznej*, „Pamiętnik Literacki” 1998, nr 89/3, s. 44.
- 3 A. MacIntyre, *Krótką historia etyki. Historia filozofii moralności od czasów Homera do XX wieku*, tłum. A. Chmielewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995, s. 31.
- 4 P. Ricoeur pisze o wnoszeniu do języka nowych form figuracji rzeczywistości, wraz z którymi „zostają także wniesione do języka nowe sposoby bycia w świecie, życia w nim, a także projektowania naszych najgłębszych możliwości duchowych”, *Metafora i symbol*, w: tegoż, *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*, tłum. P. Graff, K. Rosner, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1989, s. 143.
- 5 T. Dobrzyńska, *Dwudziestowieczne teorie języka wobec problemu metafory*, „Studia Litteraria Polono-Slavica” 2008, nr 8, s. 26.
- 6 P. Ricoeur, *Metafora a centralny problem hermeneutyki*, w: tegoż, *Język, tekst, interpretacja*, dz. cyt., s. 252.
- 7 Ch.S. Peirce, *The Basis of Pragmatism in the Normative Sciences*, cyt. za: M. Kilanowski, *O teorii kategorii Ch.S. Peirce’a i przewyciężaniu trudności klasycznej filozofii – na podstawie współczesnych odczytań*, w: *Filozofia amerykańska dziś*, t. 2. *O myśleniu procesualnym. Charles Hartshorne and Charles Sanders Peirce*, red. T. Komendziński, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2003, s. 79.
- 8 Ściśle rzecz biorąc, Sokratejska metoda dialektyczna obejmowała kilka stopni, ironia należała do elenkyty, tzn. etapu destrukcji fałszywych mniemań, po którym podejmowano dyskusję konstruktywną, to jest majeutyczne „rodzenie” prawdy, poprzedzone protreptyką – pytaniami „na zachętę”.
- 9 Por. R. Rorty, *Przygodność, ironia i solidarność*, tłum. W.J. Popowski, Wydawnictwo Spacja, Warszawa 1996.
- 10 Por. J. Dewey, *Logic: The Theory of Inquiry*, Henry Holt & Co, New York 1938, lub tegoż, *Jak myślimy?*, tłum. Z. Bastgenówna, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988. Piszę o tym szerzej m.in. w: A. Leśniewska, *Philosophical Education for Democracy and the Development of Discursive Competences*, w: *The Social Contexts of Communication*, ed. by S. Poptawski, Publishing House of Poznań University of Technology, Poznań 2010, p. 37–48.
- 11 Tak to ujmuje P. Ricoeur, *Metafora i symbol*, dz. cyt., s. 132.

- 12 Por. G. Skibiński, *Wyzwania mentora*, „Personel Plus” 2015, nr 9, s. 90–93.
- 13 Olga (Kora) Jackowska, tekst piosenki *Samotność mieszka w pustych oknach*.
- 14 Metafora F. Nietzschego, *Tako rzecze Zaratustra. Książka dla wszystkich i dla nikogo*, tłum. W. Berent, dz. cyt., s. 267.
- 15 A. Zawadzki, „*W tańcu tylko wypowiadać potrafię najważniejszych rzeczy przenośnie*”, dz. cyt., s. 37, 43.
- 16 F. Nietzsche, *Wędrowiec i jego cień*, dz. cyt., s. 302.
- 17 Tenże, *Pisma pozostałe, 1876–1889*, tłum. Bogdan Baran, Inter Esse, Kraków 1994, s. 83.
- 18 Tamże, s. 178.
- 19 Por. Platon, *Państwo*, tłum. W. Witwicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- 20 Por. G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, t. 1. *Od początków do Sokratesa*, tłum. E.I. Zieliński, Wydawnictwo KUL, Lublin 1999, s. 90.
- 21 Tamże, t. 2., s. 65.
- 22 P. Hadot, *Czym jest filozofia starożytna?*, tłum. P. Domański, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2000, s. 99.
- 23 Arystoteles, *Poetyka*, w: tegoż, *Trzy poetyki klasyczne. Arystoteles – Horacy – Pseudo-Longinos*, tłum. T. Sinko, Biblioteka Narodowa, Wrocław 1951, s. 13. Więcej o tej kwestii piszę w tekście *Znaczące ręce Klitajmestry*, w: *Filozofka i paso dobre*, Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Poznań 2021, s. 47–70.
- 24 G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, dz. cyt., t. 2. *Platon i Arystoteles*, s. 69.
- 25 P. Hadot, *Czym jest filozofia starożytna?*, dz. cyt., s. 99.
- 26 M. Kwiek, *Rorty a autokreacja*, w: *Między pragmatyzmem a postmodernizmem*, red. A. Szahaj, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 1995, s. 128, 129.
- 27 A. Szahaj, *Richarda Rorty’ego humanizm bez metafizyki i jego etyczno-polityczne implikacje*, „Etyka” 1993, nr 26, s. 109, 111.
- 28 M. Kwiek, *Rorty a autokreacja*, dz. cyt., s. 126.
- 29 Por. G. Mitosz, *Historia literatury polskiej do roku 1939*, tłum. M. Tarnowska, Wydawnictwo Znak, Kraków 1993.
- 30 Magda Bereda, tekst piosenki *Jest mi do twarzy we własnej osobie*.
- 31 O. Tokarczuk, *Czuły narrator*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2020, s. 263.
- 32 Tamże.
- 33 Tamże.
- 34 Tamże, s. 276, 277.
- 35 Por. G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, dz. cyt., t. 1, s. 46.
- 36 M. Heidegger, *Wprowadzenie do metafizyki*, tłum. R. Marszałek, Spacja, Warszawa 2000, s. 19.

37 Por. A. Leśniewska, *Sumienie filozofii. Artur Schopenhauer*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii, Poznań 2009.

38 M. Heidegger, *Wprowadzenie do metafizyki*, dz. cyt., s. 19

39 O. Tokarczuk, *Czuły narrator*, dz. cyt., s. 150, 151.

40 Tamże, s. 273.

41 R. Laban, *The Mastery of Movement*, Macdonald & Evans, London 1960, s. 150.

Szerzej omawiam tę kwestię w tekście *Ironistki i ekscentrycy*, w: *Filozofka i paso doble*, dz. cyt., s. 71-100.

42 Por. O. Tokarczuk, *Czuły narrator*, dz. cyt.

43 A. Schopenhauer, *Świat jako wola i przedstawienie*, t. 1., tłum. J. Garewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994, s. 172.

Bibliografia

- Arystoteles, *Poetyka*, w: tegoż, *Trzy poetyki klasyczne. Arystoteles – Horacy – Pseudo-Longinos*, tłum. Tadeusz Sinko, Biblioteka Narodowa, Wrocław 1951.
- Dewey John, *Logic: The Theory of Inquiry*, Henry Holt & Co, New York 1938.
- Dewey John, *Jak myślimy?*, tłum. Zofia Bastgenówna, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988.
- Dobrzyńska Teresa, *Dwudziestowieczne teorie języka wobec problemu metafory*, „*Studia Litteraria Polono-Slavica*” 2008, nr 8, s. 15–27.
- Hadot Pierre, *Czym jest filozofia starożytna?*, tłum. Piotr Domański, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2000.
- Heidegger Martin, *Wprowadzenie do metafizyki*, tłum. Robert Marszałek, Spacja, Warszawa 2000.
- Kilanowski Marcin, *O teorii kategorii Ch.S. Peirce’a i przezwyciężaniu trudności klasycznej filozofii – na podstawie współczesnych odczytań*, w: *Filozofia amerykańska dziś*, t. 2. *O myśleniu procesualnym. Charles Hartshorne and Charles Sanders Peirce*, red. Tomasz Komendziński, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2003, s. 67–96.
- Kwiek Marek, *Rorty a autokreacja*, w: *Między pragmatyzmem a postmodernizmem*, red. Andrzej Szahaj, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 1995, s. 123–135.
- Laban Rudolf, *The Mastery of Movement*, Macdonald & Evans, London 1960.
- Leśniewska Anna, *Philosophical Education for Democracy and the Development of Discursive Competences*, w: *The Social Contexts of Communication*, ed. by Stanisław Poptawski, Publishing House of Poznań University of Technology, Poznań 2010, s. 37–48.
- Leśniewska Anna, *Sumienie filozofii. Artur Schopenhauer*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii, Poznań 2009.
- MacIntyre Alasdair, *Krótką historia etyki. Historia filozofii moralności od czasów Homera do XX wieku*, tłum. Adam Chmielewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.
- Malitowska Anna, *Filozofka i paso dobre*, Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Poznań 2021.
- Miłosz Czesław, *Historia literatury polskiej do roku 1939*, tłum. Maria Tarnowska, Wydawnictwo Znak, Kraków 1993.
- Nietzsche Friedrich, *Dzieła*, tłum. Wacław Berent, Konrad Drzewiecki, Leopold Staff, Stefan Wyrzykowski, t. 1–13 i Suplement, Wydawnictwo Jakób Mortkowicz, Warszawa 1905–1912.
- Nietzsche Friedrich, *Pisma pozostałe, 1876–1889*, tłum. Bogdan Baran, Inter Esse, Kraków 1994.

- Platon, *Państwo*, tłum. Władysław Witwicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Reale Giovanni, *Historia filozofii starożytnej*, t. 1-2, tłum. Edward Iwo Zieliński, Wydawnictwo KUL, Lublin 1999.
- Ricoeur Paul, *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*, tłum. Piotr Graff, Katarzyna Rosner, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1989.
- Rorty Richard, *Przygodność, ironia i solidarność*, tłum. Wacław Jan Popowski, Wydawnictwo Spacja, Warszawa 1996.
- Schopenhauer Arthur, *Świat jako wola i przedstawienie*, t. 1, tłum. Jan Garewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Skibiński Grzegorz, *Wyzwania mentora*, „Personel Plus” 2015, nr 9, s. 90-93.
- Szahaj Andrzej, *Richarda Rorty’ego humanizm bez metafizyki i jego etyczno-polityczne implikacje*, „Etyka” 1993, nr 26, s. 109-124.
- Tokarczuk Olga, *Czuły narrator*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2020.
- Zawadzki Andrzej, *„W tańcu tylko wypowiadać potrafię najważniejszych rzeczy przenośnie”. Metafora tańca w tradycji modernistycznej*, „Pamiętnik Literacki” 1998, nr 89/3, s. 31-63.

**Edukacja
przedszkolna
i wczesnoszkolna –
ważny etap
w przygotowaniu
przyszłego
tancerza.
Kompetencje
nauczyciela**

Beata Książkiewicz

Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina

Streszczenie:

W pierwszej dekadzie XXI wieku w Polsce zauważa się ogromny wzrost zainteresowania sztuką tańca. W telewizji pojawiają się popularne produkcje: *Taniec z gwiazdami* (od 2005), *You can dance* (od 2007 roku) czy *Mam talent* (od 2008 roku), które gromadzą wielomilionową publiczność przed ekranem. Na kanwie tej popularności w najróżniejszych miejscach powstają jednostki nauczające tańca. Niewystarczająca ilość wykwalifikowanej kadry nauczycieli powoduje, że edukowaniem najmłodszych dzieci zajmują się osoby nieposiadające odpowiednich kompetencji. Prowadzi to do wielu zagrożeń, które mogą rzutować na rozwój dziecka i w rezultacie na dalsze postępy w profesjonalnej w edukacji artystycznej i karierę zawodową.

Słowa kluczowe:

edukacja, taniec, balet, balet dla dzieci

Balet jest sztuką elitarną. Edukacja w tym zakresie nie jest tak powszechna jak chociażby edukacja muzyczna. Obecnie mamy czterysta osiemdziesiąt dziewięć państwowych i prywatnych szkół muzycznych w Polsce i tylko dwadzieścia baletowych¹. Także odbiorców sztuki baletowej możemy nazwać elitarną widownią, bowiem koneserzy tej sztuki to niewielki procent w stosunku do melomanów czy osób odwiedzających teatry dramatyczne, nie porównując do sztuki filmowej, która jest najczęściej wybierana przez odbiorców.

Jednakże od ponad dekady znacząco wzrosło zainteresowanie tańcem, a co za tym idzie także baletem w Polsce. Stało się tak za sprawą wielkich produkcji telewizyjnych takich jak „Taniec z gwiazdami” (emitowany od 2005 roku), „You can dance” (od 2007) czy „Mam talent” (od 2008). Na kanwie popularności tańca zaczęły powstawać jak przystawki grzyby po deszczu miejsca dedykowane zarówno dla dorosłym, jak i dzieciom, w których można się uczyć różnych stylów tańca, w tym także baletu. Odbywają się one w różnych miejscach: studiach i szkołach prywatnych o różnorodnym statusie, w klubach fitness i sportowych, w wynajętych salach i wielu innych miejscach.

Cieszy nas, przedstawiciele baletu, ta popularność, ale skoro w Polsce funkcjonuje tak mało szkół baletowych i, co za tym idzie, kończy je niewielu absolwentów – zawodowych tancerzy posiadających pedagogiczne przygotowanie do nauczania baletu, to zadajmy sobie pytanie: **kto zatem uczy nasze małe dzieci w tak wielu miejscach?** Kiedy badamy ten temat, dowiadujemy się, że obok niewielkiej liczby dydaktyków, profesjonalnych tancerzy i instruktorów naucza dzieci ogromna liczba osób, które nie mają przygotowania tanecznego, baletowego i pedagogicznego. Czy są to osoby kompetentne? To pytanie pozostawmy na razie bez odpowiedzi.

Rozwój psychiczny i fizyczny dziecka w wieku przedszkolnym

Prowadząc zajęcia z dziećmi, szczególnie tak młodymi, musimy znać najważniejsze aspekty ich rozwoju – zarówno psychicznego, jak i fizycznego **Rozwój psychiczny** dziecka w okresie średniego dzieciństwa obejmuje wiek od 3 do 7 roku życia. Dziecko stopniowo poznaje świat i jego zjawiska,

a dzięki zabawie zwiększa się jego wiedza na temat zasad współżycia z innymi oraz ról pełnionych w rodzinie i społeczeństwie².

Poprzez kontakt z otoczeniem oraz więzi międzyludzkie dziecko stopniowo rozwija świadomość własnej osoby, kształtuje się też jego samoocena, na którą wpływ mają przede wszystkim dorośli. To w głównej mierze ich postawa zapewnia harmonijny rozwój młodego człowieka, jego przyszłe postrzeganie siebie i relacje z innymi³.

Dzieciom w wieku przedszkolnym trudno zapanować nad swoimi uczuciami. Często w sposób gwałtowny wyrażają swoje emocje. Układ pobudzania przeważa w tym okresie nad układem hamowania. Aktywność ruchowa pomaga w rozładowaniu emocji, ma wręcz terapeutyczne znaczenie dla ich psychiki.

Nauczyciel tańca powinien ciągle weryfikować wiedzę z zakresu rozwoju psychicznego dziecka w wieku przedszkolnym. Pamiętajmy, że rozwój ten przebiega nierównomiernie i w grupie o tym samym przedziale wiekowym pedagog spotka się z uczniami diametralnie różniącymi się od siebie i czasami odbiegającymi od norm rozwojowych. Kluczem, który przyczyni się do pomyślnego przebiegu edukacji, jest indywidualne podejście do każdego podopiecznego i empatia, która pozwoli zrozumieć stan psychiczny ucznia podczas zajęć. Nauczyciel powinien wypracować własne metody, które pomogą mu przeprowadzić zajęcia w jak najbardziej sprzyjającej atmosferze, dającej uczniowi poczucie bezpieczeństwa. Tylko w takiej atmosferze dziecko będzie mogło uczestniczyć w lekcji, skoncentrować uwagę na zadaniach i z przyjemnością je wykonywać. W tym okresie rozwoju przychodzi ono na zajęcia taneczne, bo czuje naturalną potrzebę ruchu i tańca, który sprawia mu radość. Decyzję o rozpoczęciu edukacji podejmują rodzice, którzy zauważają chęci dziecka i radość związaną z wyrażaniem się w takiej formie. Odpowiedzialne zadanie stoi więc przed nauczycielem tańca: nie zabić tej naturalnej potrzeby, a to niestety, przez nieodpowiednio prowadzone zajęcia, dzieje się bardzo szybko. Ważne jest, by stosować dobrze dobrane metody z przewagą twórczych, czego przykładem mogą być metoda ruchowej ekspresji twórczej Rudolfa Labana⁴, Carla Orffa⁵ lub gimnastyka rytmiczna Alfreda i Marii Kniessów⁶, oraz odtwórcze, takie jak metoda zabawowo-naśladowcza czy bezpośredniej celowości ruchu Romualda Czyżewskiego. Do metod odtwórczych należy także metoda ściśła, która jest najstarszą z tu wspomnianych

i polega na precyzyjnym odwzorowaniu ruchu prezentowanego przez prowadzącego. Wszystkie sposoby nauczania powinny być umiejętnie i naprzemiennie stosowane. Metoda ścisła jednak najmniej sprawdza się u dzieci najmłodszych, od 3 do 5 roku życia, nieco lepiej u dzieci w wieku 5–6 lat pod warunkiem, że nie jest jedną ze stosowanych metod.

Rozwój fizyczny w okresie przedszkolnym przebiega burzliwie. W wieku od 3 do 7 lat występuje bardzo duży wzrost kośćca oraz rozwój układu mięśniowego. Kościec dziecka jest przede wszystkim zbudowany z tkanki chrzęstnej, co powoduje jego dużą elastyczność (gibkość i giętkość). Jest w dużej mierze odporny na złamania. Jest jednak także podatny na deformacje, które mogą się pojawić w przypadku złego prowadzenia zajęć. Układ kostny jest słaby i męczliwy. Naturalne krzywizny kręgosłupa dopiero się formują, często występuje hiperlordoza lędźwiowa⁷. To okres stopniowego wysklepiania łuków poprzecznych⁸ i podłużnych stóp⁹.

Serce dziecka znajduje się w fazie wzrostu, ma małą pojemność a jego zdolności przepompowywania krwi są ograniczone¹⁰. Ma słabą wydolność, szybko męczy je wysiłek fizyczny, jednostajny ruch lub przebywanie dłużej w statycznej pozycji. Jednakże trzeba zauważyć, że w tym okresie dość szybko się regeneruje.

Trzylatek nawet najprostsze czynności wykonuje powoli i nieprecyzyjnie, sprawia mu to dużo trudności. Często nie umie wykonać ćwiczeń łączących dwa, a tym bardziej większą liczbę form ruchowych, takich jak chód i podrzucanie piłki lub bieg i praca rąk¹¹. Czterolatek wykazuje większą zwinność, porusza się pewniej a zadania taneczne wykonuje bardziej precyzyjnie, wyraźnie zauważa się u niego wzrost czynności motorycznych¹². Rozwój pięcioletka to z kolei niezwykle burzliwy czas, nazywany „złotym okresem”.-Doskonali się koordynacja oraz rozwój ruchów dowolnych, celowych i precyzyjnych oraz czynności manualnych. Dziecko jest szybsze, zręczniejsze i bardziej wytrzymałe. W tym wieku zauważa się spore różnice w rozwoju motorycznym, związane z wrodzonymi zdolnościami. Pięcioletki bez większego problemu wykonują ćwiczenia łączące w sobie różne formy ruchu, np. bieg ze skokiem, chód z rzucaniem¹³.

Sześciolatek wykazuje wzrost siły, sprawności, ruchliwości i wytrzymałości fizycznej. Ruchy dziecka stają się bardziej precyzyjne i celowe za sprawą równoważenia procesów pobudzania i hamowania wewnętrznego. Potrafi

wykonać ćwiczenia zawierające kilka czynności jednocześnie. Rozwijają się u niego koordynacja muzyczno-ruchowa, coraz lepiej wykonuje ćwiczenia wymagające poczucia rytmu, a ruchy cechuje płynność i swoboda¹⁴.

Nauczyciel tańca musi wykazać się dużą odpowiedzialnością w pracy z dziećmi. Powinien zdawać sobie sprawę, że od jego kompetencji i wiedzy dotyczącej rozwoju fizycznego dziecka zależy nie tylko opanowanie poszczególnych ćwiczeń i elementów tanecznych, lecz także osiągnięcie prawidłowej postawy ciała. Pedagog ma obowiązek wychwycenia w odpowiednim czasie wad rozwojowych. Dobrze, gdy ma wiedzę i kompetencje, by wykorzystywać podczas zajęć podstawowe ćwiczenia korekcyjne, które można wprowadzić w atrakcyjny dla dzieci sposób, jak choćby z rekwizytami-maskotkami. Przynosi to korzyść wszystkim uczestniczącym w lekcjach tańca dzieciom. Duża elastyczność układu kostnego stanowi pewne zagrożenie, gdyż nieumiejętnie prowadzone zajęcia mogą doprowadzić do deformacji układu kostnego.

Korelacja ruchu z muzyką to kolejny istotny aspekt edukacyjny. Właściwy dobór muzyki podczas zajęć pomaga rozwinąć koordynację muzyczno-ruchową od najmłodszych lat. Jest ona niezbędnym warunkiem w rozwoju tanecznym ucznia.

Zadaniem nauczyciela w pracy z dziećmi w wieku od 3 do 7 lat jest czuwanie nad ich najbardziej harmonijnym rozwojem psychicznym, fizycznym i artystycznym.



Ryc. 1-8. Zajęcia
taneczne siedmiolatków
w Niepublicznej Szkole
Sztuki Tańca Fouetté
w Poznaniu¹⁵







Rozwój psychiczny i fizyczny dziecka w wieku wczesnoszkolnym

Zwróćmy teraz uwagę na dalszy rozwój dziecka w wieku wczesnoszkolnym (od 7 do 10 roku życia) w klasach I-III.

Rozwój psychiczny tak zwanego późnego dzieciństwa to okres przejściowy pomiędzy dzieciństwem a okresem dojrzewania. To pierwsze trzy lata edukacji szkolnej, która stawia przed dzieckiem nowe zadania i cele. Od ucznia oczekuje się teraz samodzielności, dyscypliny, umiejętności nabywania wiedzy oraz komunikacji w środowisku rówieśników i kontrolowania emocji. To bardzo stresujący czas: koniec nieustającej zabawy i wejście w świat obowiązków szkolnych. Nie wszystkie dzieci dobrze radzą sobie z oczekiwaniami dorosłych. Pojawiający się system oceniania – a co za tym idzie, porównywania do rówieśników – jest częstą przyczyną stresu.

Nauczyciel tańca powinien posiadać wiedzę na ten temat. Podobnie jak w wieku przedszkolnym taniec powinien dostarczać dziecku pozytywnych artystycznych przeżyć, nie powinien być kolejnym źródłem niepokoju, braku wiary w siebie, strachu przed ocenianiem i porównywaniem. Tego typu uczucia u dziecka prowadzą do zniechęcenia, obaw – przed porażką i w rezultacie hamują jego rozwój. Uczeń jest niezwykle wyczulony na negatywną ocenę. Zdecydowanie to pochwały ze strony nauczyciela motywują go do pracy, a sukcesy dodają mu wiary w siebie.

Wśród dzieci w młodszym wieku szkolnym występuje duże zróżnicowanie pod względem rozwoju i **sprawności fizycznej**. Między szóstym a ósmym rokiem życia występuje zjawisko skoku wzrostu (tak zwany skok szkolny). Znacząco zmienia się sylwetka, następuje szybki rozwój kończyn dolnych. Rozrasta się pas barkowy¹⁶, polepsza się wysklepienie stopy, stopniowo ustalają się krzywizny kręgosłupa. Ogromny wpływ na ich rozwój ma nawyk prostego trzymania postawy ciała. Wady rozwojowe w tym zakresie to obecnie problem, który bardzo się nasilił. Wielu z nas pamięta obowiązkowe ćwiczenia korekcyjne w szkole podstawowej. Niestety obecnie szkoły nie mają już obowiązku przeprowadzania w tym kierunku badań i prowadzenia ćwiczeń korekcyjnych¹⁷. Bardzo często więc rodzice nie są świadomi istniejącego problemu¹⁸.

Wiek późnego dzieciństwa to kolejny ważny okres w rozwoju dziecka. Zajęcia taneczne mogą stać się dla niego źródłem sukcesu w sztuce tańca, a tym samym wsparciem i terapią w tak trudnym dla niego etapie pierwszych lat obowiązkowego nauczania. Często bywa, że dzieci, dla których ciągły ruch jest stanem naturalnym, świetnie radzą sobie w tańcu, natomiast w szkole podstawowej ich temperament i ciągła potrzeba ruchu jest odczytywana jako brak skupienia i koncentracji. Nauczyciel powinien w tym okresie nadal skupiać uwagę na prawidłowej postawie ciała, a także dostosowywać zajęcia do możliwości grupy. Zadania zbyt łatwe mogą być ignorowane przez uczniów, nie zaspokajają ciągłej potrzeby poznawania nowych ćwiczeń i elementów. To właściwy moment, by pokazać uczniom, że taniec to przede wszystkim precyzja wykonania i jest ona równie ważna jak poznawanie nowych elementów. Ten okres rozwoju to szansa na doskonalenie poczucia rytmu i koordynacji muzyczno-ruchowej. Pedagog nie może zaprzestać stosowania twórczych metod pracy, by dziecko nie straciło naturalnej kreatywności, która daje mu największą radość obok pokonywania trudności technicznych.

Ryc. 9-12. Zajęcia
taneczne siedmiolatków
w Niepublicznej Szkole Sztuki
Tańca Fouetté

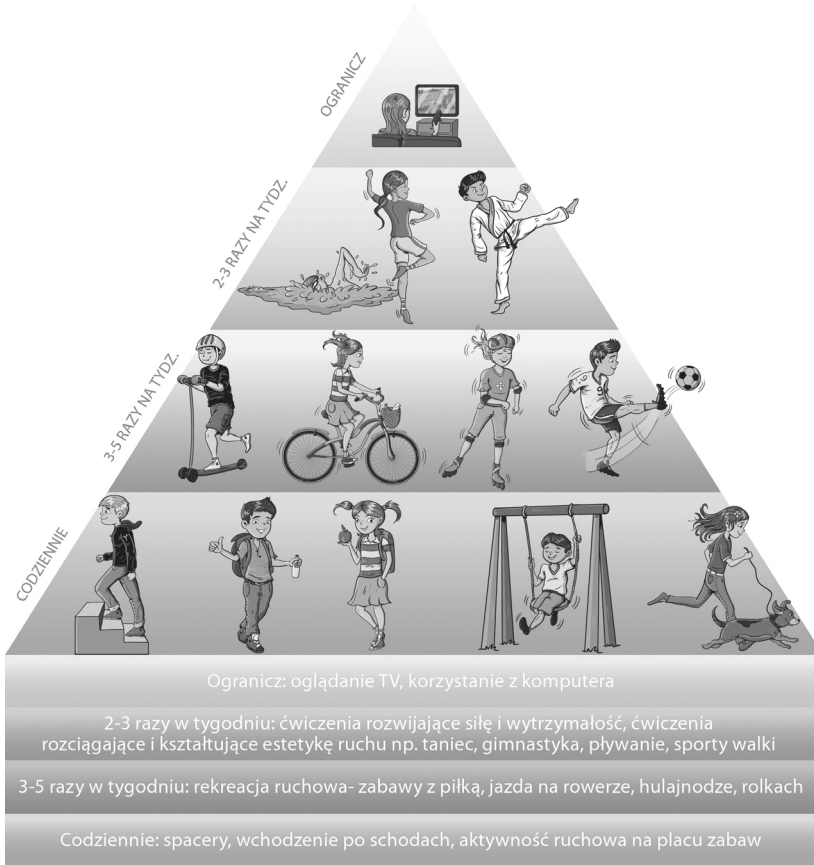




Analogicznie do piramidy zdrowego żywienia stworzona została piramida aktywności fizycznej dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, gdzie wskazano rodzaje aktywności ruchowych odpowiednich do wskazanego wieku.

Piramida ta pokazuje, jak ważny jest ruch każdego dnia dla młodego organizmu. Od codziennych aktywności fizycznych takich jak: spacer, wchodzenie po schodach czy zabawy na świeżym powietrzu po systematyczne (3-4 razy w tygodniu) bardziej złożone aktywności takie jak: jazda na rowerze, rolkach, hulajnodze oraz gry i zabawy z piłką i innymi sprzętami sportowymi. Piramida uwzględnia również 2-3 razy w tygodniu uczestnictwo dziecka w treningach siłowych, wytrzymałościowych, sprawnościowych, rozciągających oraz aktywnościach kształtujących estetykę ruchu, które budują świadomość ciała oraz umysłu takich jak: taniec, sztuki walki, rytmika czy pływanie. Na szczycie piramidy pokazany jest czas spędzany przed ekranem, który powinien odbywać się sporadycznie i być w pełni monitorowany przez rodzica.

Ryc 13. Narodowe Centrum Edukacji Żywieniowej,
*Piramida aktywności fizycznej dla dzieci*¹⁹



Metody nauczania

Stosowanie odpowiednich metod to ważny aspekt nauczania. Mamy szeroki wachlarz metod, którymi nauczyciel może się posługiwać. Są to metody twórcze oraz odtwórcze. Do pierwszych należą: metoda ruchowej ekspresji (Rudolfa Labana, Carla Orfa, Alfreda i Marii Kniessów). Do tych drugich możemy przyporządkować metodę zabawowo-naśladowczą,

bezpośredniej celowości ruchu Romualda Czyżewskiego i ściłą najstarszą z metod polegającą na odwzorowaniu przez ucznia ruchu prowadzącego, która najlepiej sprawdza się w pracy ze starszymi dziećmi, a jest niestety zbyt często stosowana w nauczaniu dzieci w wieku przedszkolnym.

Bardzo ważny jest świadomy wybór metod nauczania i tworzenie przez nauczyciela własnych, niepowtarzalnych sposobów postępowania na bazie doświadczenia z konkretną grupą dzieci.

Zagrożenia

W procesie nauczania dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym dostrzega się pewne zagrożenia, które mogą mieć niebagatelny wpływ na ich rozwój psychiczny, fizyczny i artystyczny. Zagrożenia te mogą rzutować na dalszy rozwój młodego człowieka i jego przyszłą drogę edukacji w tańcu, a w rezultacie na przyszłą pracę w zawodzie artysty baletu.

Wymieńmy najczęstsze zagrożenia w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym:

1. zbyt duże forsowanie fizyczne najmłodszych dzieci (nie biorąc pod uwagę ich wydolności w określonym etapie rozwoju),
2. agresywny sposób pracy (na siłę) nad parametrami ciała takimi jak gibkość, giętkość, rozwartość,
3. spowodowanie lub pogłębienie wad postawy (brak kompetencji u nauczyciela, aby rozpoznać i korygować je podczas ćwiczeń lub po rozpoznaniu zgłosić konieczność ćwiczeń korekcyjnych rodzicom),
4. brak korelacji ruchu z muzyką (świadome niestosowanie ćwiczeń, które rozwijają koordynację muzyczno-ruchową u dziecka, co powoduje brak wszechstronnego rozwoju, pojawia się przewaga fizyczności nad muzykalnością),
5. brak wrażliwości artystycznej, która powinna być przekazywana od pierwszych lekcji (nauczyciel nie jest przygotowany pod tym względem, brak wykształcenia w sztuce baletowej, tanecznej),
6. brak rozwijania kreatywności w ruchu (stosowanie wyłącznie ściśle określonych ćwiczeń, nie dając uczniowi możliwości własnej, indywidualnej interpretacji muzyki),
7. dziecko nabywa nieprawidłowe nawyki, co powoduje trudny i długotrwały okres wyeliminowania ich w przyszłej edukacji

- (uczy się kopiując nieprawidłowe wykonanie, odwzorowując ruchy prowadzącego),
8. stosowanie nieodpowiednich dla wieku metod nauczania, co zniechęca często do dalszej nauki i w rezultacie rezygnacji z zajęć tanecznych (dowodem na zastosowanie złych metod są wypowiedziane zdania: „nudno jest na balecie” lub „kiedy koniec lekcji?”).

Kompetencje nauczyciela

My nauczyciele jesteśmy wzorem i autorytetem, dlatego musimy zdawać sobie sprawę że, pierwsze lata życia dziecka mają wpływ na cały jego późniejszy rozwój. Jakie zatem powinny być kompetencje nauczyciela pracującego z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym? Otóż powinny go charakteryzować:

1. kompetencje praktyczno-moralne (zdolność do samorefleksji, nieustanne zadawanie sobie pytań dotyczących moralności swoich zachowań, umiejętność komunikowania się, prowadzenia dialogu, konstruktywnej krytyki i empatii. Te kompetencje w pracy z małymi, wrażliwymi dziećmi powinny być nadrzędne),
2. kompetencje metodyczne dotyczące wiedzy z zakresu prowadzonych zajęć i stosowania odpowiednich metod nauczania,
3. kompetencje wynikające z przygotowania pedagogicznego,
4. kompetencje z zakresu psychologii i rozwoju fizycznego (anatomii, fizjologii),
5. Oprócz wymienionych wyżej cech nauczyciel powinien być artystą, entuzjastą swego zawodu, który kocha pracę z dziećmi i potrafi je zarazić autentyczną pasją do sztuki tańca, powinien być kreatywny, by nie popaść w rutynę, twórczo podchodzić do każdej lekcji, wciąż zaciekawiać i zaskakiwać swych uczniów pokazując bogactwo sztuki tańca.
6. Nauczyciel tańca, który bierze odpowiedzialność za edukację dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym powinien zatem być przygotowany pod względem merytorycznym, pedagogicznym, psychologicznym i artystycznym, a także świadomie ciągle się rozwijać na bazie zdobywanej wiedzy i własnych doświadczeń.
7. Tym sposobem odpowiedzieliśmy sobie na pytanie, kto powinien nauczać tańca, w tym również baletu, dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

- 1 *Mapa Szkolnictwa Artystycznego*, Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, <https://szkolnictwoartystyczne.mkidn.gov.pl> (dostęp: 6.12.2021).
- 2 K. Lubomirska, *Przedszkole – rzeczywistość i szansa*, Żak, Warszawa 1997, s. 116-118.
- 3 D. Fontana, *Psychologia dla nauczycieli*, tłum. M. Żywicki, Poznań 1998, s. 283-288.
- 4 R. Pietras-Pacynko, *Rozbudzenie zainteresowania muzycznego poprzez tworzenie muzyki – gimnastyka twórcza*, Centrum Edukacji Nauczycieli w Koszalinie, <http://www.cen.edu.pl/Materialy-metodyczne,143/II-2021-Rozbudzenie-zainteresowania-muzycznego-poprzez-tworzenie-muzyki-gimnastyka-tworcza,1742.html> (dostęp 7.12.2021).
- 5 Taż, *Metoda Carla Orffa – słowo, muzyka, ruch*, Centrum Edukacji Nauczycieli w Koszalinie, <http://www.cen.edu.pl/Materialy-metodyczne,143/XI-2016-Metoda-Carla-Orffa-slowo-muzyka-ruch,174.html> (dostęp: 7.12.2021).
- 6 E. Kubica, *Gimnastyka rytmiczna A. i M. Kniessów*, <https://www.przedszkola.edu.pl/gimnastyka-rytmiczna-a-i-m--kniessow.html> (dostęp: 7.12.2021).
- 7 K. Właźnik, *Wychowanie fizyczne w przedszkolu. Przewodnik metodyczny dla nauczycieli*, Wydawnictwo Juka, Łódź 1999, s. 16.
- 8 K. Świderska, *Zdrowie tancerzy*, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa 1995, s. 204.
- 9 Tamże, s. 204.
- 10 K. Właźnik, *Wychowanie fizyczne w przedszkolu*, dz. cyt., s. 18.
- 11 Tamże, s. 19-20.
- 12 Tamże, s. 22.
- 13 N. Wolański, *Rozwój biologiczny człowieka: podstawy auksologii, gerontologii i promocji zdrowia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 466.
- 14 K. Właźnik, *Wychowanie fizyczne w przedszkolu.*, dz. cyt., s. 21-22.
- 15 Założona przeze mnie Szkoła Tańca i Baletu „Fouetté” w Poznaniu rozpoczęła działalność 10.11.1997 roku. Kształci dzieci od trzeciego roku życia według autorskiego programu. Wszystkie wykorzystane fotografie pochodzą z archiwum Szkoły.
- 16 N. Wolański, *Rozwój biologiczny człowieka*, dz. cyt., s. 266-267.
- 17 Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, <https://dziennikustaw.gov.pl/DU/rok/2021> (dostęp 6.12.2021).
- 18 M. Kulik, *Gimnastyka korekcyjna*, cz. 1, Centrum Edukacji Nauczycieli w Koszalinie, <http://www.cen.edu.pl/Materialy-metodyczne,152/I-2020-GIMNASTYKA-KOREKCYJNA-cz-1.html> (dostęp: 6.12.2021).
- 19 Narodowe Centrum Edukacji Żywnościowej, *Piramida Aktywności Fizycznej dla dzieci*, <https://ncez.pzh.gov.pl/zywienie-w-placowkach/piramida-aktywnosci-fizycznej-dla-dzieci/> (dostęp: 6.12.2021).

Bibliografia

- Andrychowska-Biegacz Jadwiga, *Gry i zabawy rozwijające dla dzieci młodszych*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2000.
- Brzozowska-Kuczkiewicz Marzena, *Emil Jaques-Dalcroze i jego Rytmika*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.
- Czyżewski Romuald, w: *Słownik Języka Polskiego*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Czyzewski-Romuald;3890083.html> (dostęp: 7.12.2021)
- Departament Rynku Pracy, *Klasyfikacja zawodów i specjalności*, Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej, <https://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/bazy-danych/klasyfikacja-zawodow-i-specjalnosci> (dostęp: 6.12.2021).
- Fontana David, *Psychologia dla nauczycieli*, tłum. Mateusz Żywicki, Zysk i S-ka, Poznań 1998.
- Gutek Gerald L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, tłum. Anna Kacmajor, Agata Sulak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Jaques-Dalcroze Emil, *Pisma wybrane*, tłum. Magdalena Bogdan, Barbara Wakar, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.
- Kappert Detlef, *Tańcząc z dziećmi*, tłum. Honorata Łukaszewska, Natalia Szymańska, Kined - Joanna Zwoleńska, Warszawa 2005.
- Kielar-Turska Marta, Średnie dzieciństwo - wiek przedszkolny, w: *Psychologia rozwoju człowieka*, red. Barbara Harwas-Napierała, Janusz Trępała, PWN, Warszawa 2012, s. 202-233.
- King Gail, *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*, tłum Jolanta Bartosik, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Klim-Klimaszewska Anna, *Pedagogika przedszkolna*, Polski Instytut Wydawniczy, Warszawa 2005.
- Kubica Ewa, *Gimnastyka rytmiczna A. i M. Kniessów*, <https://www.przedszkola.edu.pl/gimnastyka-rytmiczna-a-i-m--kniessow.html> (dostęp: 7.12.2021).
- Kulik Magdalena, *Gimnastyka korekcyjna*, cz. I, Centrum Edukacji Nauczycieli w Koszalinie, <http://www.cen.edu.pl/Materialy-metodyczne,152/l-2020-GIMNASTYKA-KOREKCYJNA-cz-1-Czym-jest-gimnastyka-korekcyjno-kompensacyjna-i-jakie-miejsce-w-rzeczywistosci-szkolnej,931.html> (dostęp: 6.12.2021).
- Lubomirska Krystyna, *Przedszkole - rzeczywistość i szansa*, „Żak”, Warszawa 1997.
- Mapa Szkolnictwa Artystycznego*, Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, <https://szkolnictwoartystyczne.mkidn.gov.pl/> (dostęp: 6.12.2021)
- Michalak Renata, *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004.

Ostrowska Barbara, *Elementy improwizacji w kształceniu słuchu prowadzonym wg metody Jaquez-Dalcroze'a*, w: *Rytmika w kształceniu muzyków, aktorów, tancerzy i w rehabilitacji*, „Zeszyt Naukowy Akademii Muzycznej w Łodzi” 2000, t. 29, s. 103-107.

Owczarek Sławomir, *Atlas ćwiczeń korekcyjnych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.

Owczarek Sławomir, *Gimnastyka przedszkolaka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2001.

Piramida Aktywności Fizycznej dla dzieci, Narodowe Centrum Edukacji Żywnościowej, <https://ncez.pzh.gov.pl/zywienie-w-placowkach/piramida-aktywnosci-fizycznej-dla-dzieci/> (dostęp: 6.12.2021)

Pietras-Pacynko Renata, *Metoda Carla Orffa - słowo, muzyka, ruch*, Centrum Edukacji Nauczycieli w Koszalinie, <http://www.cen.edu.pl/Materialy-metodyczne,143/XI-2016-Metoda-Carla-Orffa-slowo-muzyka-ruch,174.html> (dostęp: 7.12.2021).

Pietras-Pacynko Renata, *Rozbudzanie zainteresowania muzycznego poprzez tworzenie muzyki - gimnastyka twórcza*, Centrum Edukacji Nauczycieli w Koszalinie, <http://www.cen.edu.pl/Materialy-metodyczne,143/II-2021-Rozbudzanie-zainteresowania-muzycznego-poprzez-tworzenie-muzyki-gimnastyka-tworcza,1742.html> (dostęp 7.12.2021).

Read Herbert, *Wychowanie przez sztukę*, tłum. Anna Trojanowska-Kaczmarek, Zakład Narodowy im. Ossolińskich - Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1978.

Sacher Wiesława, *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1997.

Sacher Wiesława, *Aktywność artystyczna i emocjonalność dzieci w wieku 4-12 lat*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.

Świdorska Krystyna, *Zdrowie tancerzy*, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa 1995.

Szuman Stefan, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1975.

Tomaszewski Włodzimierz, *Człowiek tańczący*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.

Turska Irena, *Taniec bawi i opowiada*, PZWS, Warszawa 1970.

Vaganova Agrypina J., *Zasady tańca klasycznego*, tłum. Olga Sławska, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Warszawa 1961.

Właźnik Kazimiera, *Wychowanie fizyczne w przedszkolu. Przewodnik metodyczny dla nauczyciela*, Wydawnictwo Juka, Łódź 1999.

Wojnar Irena, *Estetyka i wychowanie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1970.

Wolański Napoleon, *Rozwój biologiczny człowieka: podstawy auksologii, gerontologii i promocji zdrowia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

Vopel Klaus W., *Gry i zabawy interakcyjne dla dzieci i młodzieży*, tłum. Magdalena Jałowicz, „Jedność”, Kielce 1999.

Idea nauczania tańca ludowego według Zofii Kwaśnicowej. Założenia i metody pracy

Klaudia Carlos-Machej

Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina

Streszczenie:

Zofia Kwaśnicowa uznawana jest za edukatorkę i propagatorkę polskich tańców ludowych i narodowych. Jej wieloletnia aktywność zorientowana była na rozpoznanie metodyki nauczania tańca ludowego. Wśród podejmowanych przez nią zagadnień dydaktycznych znalazły się problematyka dotycząca cech osobowościowych nauczyciela, specyfiki programu nauczania, stylu i charakteru tańców oraz ich form muzycznych. Kwaśnicowa przyczyniła się do ukształtowania programu nauczania tańców ludowych i narodowych, z którego korzystają animatorzy kultury, kadra pedagogiczna i studenci wyższych uczelni oraz zawodowi tancerze. Wypracowane przez nią zasady metodyczne mają uniwersalny charakter i są fundamentem dla poszukiwania własnych twórczych rozwiązań w zakresie dydaktyki i kompozycji tańca.

Słowa kluczowe:

taniec ludowy, polskie tańce narodowe, stylizacja, dydaktyka tańca ludowego, popularyzacja tańca

Do pracy nad rozpowszechnieniem tańca ludowego i narodowego powinien stać zarówno uświadomiony w tej dziedzinie nauczyciel tańca, jak i uczący się, artysta-tancerz, krytyk tańca, wykonawca i odbiorca¹.

Zofia Kwaśnicowa przyszła na świat w 1894 roku w Lublinie, w rodzinie znanego teologa luterańskiego Aleksandra Edwarda Schoeneicha (1861-1939). Jej ojciec był nie tylko pastorem, ale też społecznikiem i publicystą. Żywo zaangażowany w życie miasta, działał między innymi w Muzeum Lubelskim, Polskiej Macierzy Szkolnej i Towarzystwie Krajoznawczym. Wśród licznych publikacji Schoeneicha znajdują się teksty poświęcone sprawom nauczania młodzieży i funkcji rodziny w jej wychowaniu². Postawa ojca i jego aktywność nie mogła pozostać bez wpływu na Zofię, która właśnie z rodzinnego domu wyniosła postawę edukatorki skoncentrowanej się idei kształcenia dzieci i młodzieży.

Oskar Kolberg rodzinne miasto Kwaśnicowej nazwał „jedynym z najstarszymi miast Polski”³ i z pewnością miał na myśli żywe tradycje muzyczne Lublina. W latach 1534-1548 wydano tam *Tabulaturę Jana z Lublina*, jeden z najważniejszych zabytków kultury polskiego odrodzenia stanowiący zbiór kościelnych i świeckich pieśni oraz tańców w instrumentacji organowej. Trzydzieści sześć z nich ma zachodnioeuropejski rodowód: tabulatura zawiera bowiem kompozycje włoskie, hiszpańskie, niemieckie czy francuskie. Nie brakuje też tańców polskich, które wykazują bliskie związki z rodzimym folklorem, jak na przykład *Zakutąm się tharniem na jeden skok*⁴. Obszerne wydawnictwo, bo zawierające około trzystu pozycji, było świadectwem ówczesnego zainteresowania muzyką, stanowiło wyraz rozwoju kultury muzycznej nie tylko lokalnie, ale w całej Rzeczypospolitej. Przez wieki aktywnie działały w Lublinie liczne stowarzyszenia, które wykonywały muzykę sakralną i świecką. W dziewiętnastym wieku krzewieniem kultury zajmowało się Towarzystwo Przyjaciół Muzyki (1816-1822). Z tym regionem związani byli wybitni skrzypkowie - Stanisław Serwaczyński i Jan Horniziel. Ich artystyczne i pedagogiczne doświadczenia wpłynęły na młodego Henryka Wieniawskiego, który odnosił spektakularne sukcesy w salach koncertowych Wschodu i Zachodu. Zmarły przedwcześnie wirtuoz skrzypiec i pedagog skomponował wiele dzieł w duchu rodzimym. Wśród poloników na uwagę zasługują między innymi: *Mazur wiejski* (około 1850), *Dwa mazurki* (1851), *Kujawiak a-moll* (1853), *Souvenir de Posen. Mazurek d-moll op. 3* (1854) czy *Polonaise brillante A-dur op. 21* (około 1870). W 1898 roku

powstało Lubelskie Towarzystwo Muzyczne⁵, które wyznaczyło kierunek dla dalszego rozkwitu kulturalnego. W roku powstania towarzystwa Kwaśnicowa miała zaledwie cztery lata i z dużym prawdopodobieństwem można uznać, że wzrastała w atmosferze licznych koncertów, także rodzinnych prezentujących twórczość Mozarta, Beethovena, Schuberta, Lista i Mendelssohna-Bartholdy'ego. Spośród polskich kompozytorów grano Chopina, Moniuszki i Paderewskiego.

Kwaśnicowa kształciła się w Genewie, Petersburgu i w Warszawie. Właśnie ta ostatnia stała się jej głównym miejscem aktywności. Działalność pedagogiczną rozpoczęła tuż po odzyskaniu przez Polskę niepodległości – w 1922 roku, w szkolnictwie podstawowym i średnim. Był to moment konsolidacji społeczeństwa oraz tworzenia zrębów silnego i niezależnego państwa. Czas intensywnych przemian, rozważań nad odbudowę różnych dziedzin życia dotyczył też kultury i edukacji. Kwaśnicowa w 1929 roku podjęła pracę badawczą jako wykładowca Instytutu Wychowania Fizycznego w Warszawie⁶ w Zakładzie Wychowania Muzyczno-Ruchowego, gdzie propagowała idee Eugeniusza Piaseckiego, profesora higieny szkolnej i teorii wychowania fizycznego na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Poznańskiego. Piasecki był prekursorem starań o wprowadzenie tańców ludowych do studenckiego programu nauczania. Dostrzegł ich wartość wychowawczo-zdrowotną w rozwoju dzieci i młodzieży, cenił szczególnie „uprawianie” tańca na wolnym powietrzu. Zaobserwował też nowe i ważne zjawisko dla propagowania rodzimych tradycji: „[m]łodzież nasza coraz częściej garnie się do ruchu na rzecz tańców narodowych, zapoczątkowanego przez Studium W.F. Uniwersytetu Poznańskiego. Ruch ten ma niebawem otrzymać podstawę naukową w postaci badań nad polskimi tańcami ludowymi”⁷. Piasecki zwrócił uwagę na wesoty i bez troski charakter tańców narodowych oraz ich walory estetyczne uznając je za „element cywilizacji narodowej”⁸. Kwaśnicowa badania opierała również na własnych doświadczeniach pedagogicznych. Warto zaznaczyć, że ideałem w tym czasie były wzorce skandynawskie⁹ i niemieckie zaszczerpione na początku wieku dwudziestego. Piotr Dahlig tak opisuje ten moment: „[o]d r. 1904 w szkołach zaczął panować system gimnastyki szwedzkiej, który oddziaływał także na związek Sokoli. W tym ostatnim dominował z kolei niemiecki system gimnastyczny. IV Zjazd Sokotów i Sokolic w 1913 roku w Poznaniu zgromadził 1500 młodzieży, która wedle zasady »w zdrowym ciele zdrowy duch« oddawała się na stadionach ćwiczeniom m.in. z ciupagami”¹⁰. Kwaśnicowa pierwsze założenia

metodyczne opublikowała w 1933 roku w „Wychowaniu Fizycznym” jako *Ogólne wytyczne przy opracowywaniu i nauczaniu polskich tańców ludowych*. Ich głównym celem było propagowanie kultury narodowej, kształtowanie wartości patriotycznych i estetycznych. Ten program nauczania miał realną szansę powodzenia dzięki pierwszym absolwentom studiów wychowania fizycznego, którzy teoretyczne założenia sprawdzali w praktyce.

Fascynujący opis o wysokiej randze naukowej stanowią dwutomowy *Zbiór piosenek* (1938)¹¹ oraz *Polskie tańce ludowe. Mazur. Podręcznik tańca ludowego* (1953)¹². Publikacje charakteryzuje analityczno-syntetyczne ujęcie tańców regionalnych i narodowych. Z zakresie metodyczno-dydaktycznym zawierają metody nauczania, systematykę i nazewnictwo poszczególnych kroków, tematów oraz figur. Wielkim walorem wydawnictw są zagadnienia dotyczące kompozycji tańca i motywów muzycznych. Kwaśnicowa założyła kierowała głównie do szkolnictwa powszechnego, jednak nie wykluczała to ich stosowania przez kierowników szkół tańca artystycznego i scenicznego. W warszawskiej szkole baletowej wyodrębnienie przedmiotów oraz rozszerzenie edukacji o tańce ludowe i charakterystyczne nastąpiło dopiero pod koniec lat trzydziestych minionego wieku, wcześniej ich nauczanie nie miało ściśle ustalonego profilu i nie odbywało się systematycznie. Z czasem dostrzeżono walory kultury tradycyjnej, a doroczne przedstawienia jak na przykład jednoaktowy balet – *Wesele na wsi* w choreografii Piotr Zajlicha (rok szkolny 1933/1934)¹³ były dla uczniów dobrą praktyką. Szkoła warszawska, ściśle związana ze sceną warszawską, kształciła kadry dla Teatru Wielkiego, gdzie stałymi pozycjami repertuarowymi były dzieła o narodowej tematyce, jak na przykład *Pan Twardowski* Ludomira Różyckiego. W operach Stanisława Moniuszki znakomicie interpretowano polonezy i mazury, nawiązując do dziewiętnastowiecznej tradycji mistrzów Romana Turczynowicza i Feliksa Krzesińskiego. W tym okresie to nurt folklorystyczno-narodowy¹⁴ określił prace kompozytorskie i choreograficzne.

Kwaśnicowa, poddając tańce dogłębnej analizie, zwróciła uwagę na ich ogólnowychowawczą funkcję¹⁵. Według niej taniec:

1. **jest naturalną potrzebą dzieci.** Najprostsze formy tańców wywodząca się z chodu, biegu czy zabaw. Swoboda i nieskrępowanie działanie u dziecka jest naturalnym elementem w procesie jego harmonijnego

rozwoju. Warto zwrócić uwagę na pewną konieczność usystematyzowania aktywności. Usystematyzowany ruch będzie porządkował wrodzoną spontaniczność, pozytywnie wpłynie na zapamiętywanie nowych sekwencji, rozbudzi zdolności pantomimiczne. Dziecko nadal będzie przejawiało entuzjazm, będzie on jednak kontrolowany przez wykwalifikowanego nauczyciela;

2. **służy zabawie.** Taniec wyzwala radość w tańczącym, wywołuje uśmiech i pozytywną energię dzięki endorfinom. Tańce o charakterze zabawowym, do dziś wykonywane są w wielu wsiach, stanowią nieodłączny element życia danej społeczności. Coraz częściej zauważalna jest ich obecność także w kulturze miejskiej jako element integracji środowiska wiejskiego i miejskiego podczas licznie organizowanych potańcówek;
3. **wpływa na poznanie obyczajów.** Każda społeczność ma swoją tradycję, utarte szlaki, którymi podążają kolejne pokolenia. Taniec pełnił ważną funkcję w budowaniu wspólnoty, towarzyszył obrzędom weselnym, był obecny podczas żniw i zabaw. Dziś niektóre regiony w Polsce kultywują żywą tradycję, w wielu miejscach rekonstruuje się obrzędy w celu zachowania pamięci o ich znaczeniu i specyfice;
4. **przyczynia się do całokształtu wychowania estetycznego dzieci i młodzieży.** Istotą nie jest wyłącznie estetyka ruchu jako takiego, właściwie użyte gesty i ich znaczenie, choć dla prezentacji scenicznej ma to priorytetowe znaczenie. Taniec jest uosobieniem trzech uniwersalnych wartości – prawdy, dobra i piękna. Szczególnie ważne jest, by służył przeżyciu emocjonalnemu, by nas dogłębnie poruszał, wprowadzał w stan równowagi psychicznej.

Mimo upływu czasu program nauczania tańca ludowego Kwaśnicowej jest nadal aktualny. „Wskazówki metodyczne”¹⁶ traktuję jako fundament, na którym można budować własne doświadczenia. Badaczka tak odnosiła się do charakteru lekcji tańca ludowego:

1. **zamiłowanie do przedmiotu udziela się uczniom.** Nie tylko osobiste zaangażowanie i zamiłowanie nauczyciela udziela się uczniom, ale także jego brak. Pedagog, który deprecjonuje kulturę narodową, chęć jej zrozumienia i celowość dogłębnego poznania kultury tanecznej, ogranicza możliwości poznawcze ucznia, zarówno pod względem technicznym, jak i wyrazowym;

2. **lekcja tańca ludowego powinna przebiegać w pogodnej i radosnej atmosferze.** Wśród wielu tańców ludowych liczna jest grupa o charakterze zabawowym. Ich stosowanie doskonale sprawdza się na początkowym etapie nauczania. Tańczące dzieci, to dzieci szczęśliwe, a nauka poprzez zabawę przynosi spektakularne efekty;
3. **program nauczania powinien być dostosowany do wieku i stopnia sprawności ćwiczących.** Zbyt trudne zadania mogą powodować zniechęcenie. Zbyt łatwe z kolei znudzą i nie będą wzbudzały zainteresowania. Wyważenie, co jest bardziej korzystne w danym momencie wymaga uwagi nauczyciela, a jego decyzje powinny być zorientowane na rozpoznanie indywidualnej dyspozycji psychofizycznej podopiecznych. Aktywność tańczących jest bardzo ważnym elementem kształcenia. Uczeń musi zrozumieć sens planu pracy nauczyciela i świadomie uczestniczyć w procesie edukacji;
4. **każda lekcja tańca ludowego powinna mieć swój cel.** Lekcja służy nauczaniu, ale w efekcie także zapamiętaniu konkretnych kroków, figur, ich kompilacji przy zachowaniu właściwego stylu i charakteru tańca. Bez wyznaczenia celu lekcji, trudno budować plan, trudno też spodziewać się postępów. Ustalanie jej przebiegu powinna opierać się na stałych, logicznie powiązanych elementach: powtórzeniu wybranych ćwiczeń z poprzedniej lekcji w celu utrwalenia materiału, następnie na wprowadzeniu ćwiczeń głównych – nowych elementów, by na koniec przejść do zaprezentowania poznanych wcześniej układów tanecznych w umiarkowanym tempie. Utrwalenie kroków w nowych kombinacjach rozwija wyobraźnię tańczących. Każda czwarta lub ósma lekcja powinna stanowić syntezę;
5. **natężenie ruchu, stopniowanie trudności.** Konstrukcja lekcji powinna zawierać ćwiczenia o różnej intensywności: szybkie, należy przeplatać ze spokojnymi, w umiarkowanym tempie. Niezwykle ważne jest stopniowanie trudności. Znaczenie ma liczba kroków, następnie ich kombinacja, zestawianie w dłuższe tematy taneczne. Regułą stopniowania trudności w odniesieniu do kierunku cechuje zasada: najprostszyszy jest kierunek w przód, następnie w bok, trudniej o precyzyjne wykonanie w tył, najwięcej problemów sprawia praca w obrocie. W odniesieniu do tempa: od wolnego do szybkiego – zdecydowanie łatwiej wprowadza się kroki taneczne osadzone w taktach parzystych, niż w nieparzystych. W odniesieniu do śpiewu zespolonego z tańcem: początkowo należy je rozdzielić, następnie połączyć w całość;

6. **systematyczność, nawyki.** Systematyczne powracanie do tego samego ruchu wyrobi nawyk, który wpłynie na jego zautomatyzowanie, dzięki czemu dana figura nie będzie sprawiała trudności. Istotne jest, by zachować styl i charakter tańca oraz jego estetyczną formę. Ważne jest różnicowanie ćwiczeń pod względem charakteru, w wielu obszarach odmiennego dla dziewcząt i chłopców;
7. **improwizacja.** Stanowi ona ważny element lekcji tańca ludowego. Warto tematy do improwizacji łączyć z zadaniami pantomimicznymi;
8. **akompaniament.** Pianista akompaniujący i muzyka stanowić będą wzmocnienie zadań dydaktycznych. Muzykę charakteryzować powinna doskonała miarowość, jednostajne tempo bez zwalniania czy przyspieszania – chyba, że wymaga tego forma ruchu – styszalne powinno być też frazowanie motywów. Dzięki urozmaiconej literaturze muzycznej uczniowie mają kontakt z arcydziełami muzyki tanecznej. W procesie nauczania należy zwrócić uwagę na bardzo swoistą i oryginalną budowę melodii tanecznych. Na ich ogólny charakter składają się rytm, budowa okresów, tempo, rysunek, charakter oraz harmonia akompaniamentu instrumentalnego. Współpraca oraz towarzyszenie sobie nawzajem to pożądana relacja między prowadzącym zajęcia i akompaniatorem;
9. **pokaz.** Nauczyciel winien dbać o jakość własnej prezentacji, ponieważ stanowi on wzór do naśladowania. Jest jak lustro, w którym odbijają się jego uczniowie;
10. **ubiór.** Na lekcji tańca ludowego obowiązuje estetyczny, schludny strój, taki, który pozwala nauczycielowi kontrolować i obserwować ruch tańczących. Odpowiednie obuwie oddaje charakter tańca;
11. **stylizacja.** W formie stylizowanej rytm taneczny, melodia, harmonia są tylko środkiem do wyrażania nastrojów, przeżyć, refleksji kompozytora niemającego na celu tańca w dosłownym praktycznym jego znaczeniu, a stanowiących ekspresję głębszej natury.

Koncepcja metodyczna Kwaśnicowej w zakresie nauczania tańców ludowych jest niezwykle interesująca i zasługuje na uznanie. Przywołanie wskazówek metodycznych stanowi przyczynek do pogłębionej analizy.

Wieloaspektowa działalność badaczki obejmowała swoim zasięgiem popularyzację tańców ludowych i narodowych także na arenie międzynarodowej. W latach trzydziestych znalazła się ona w gronie specjalistów przygotowujących ekspozycje wizualne i dźwiękowe dotyczące polskich

tańców i zwyczajów dla muzeum tańca Archives Internationales de la Danse Rolfa de Maré¹⁷ w Paryżu. Zespół pracował pod kierownictwem profesor Cezarii Baudouin de Courtenay Ehrenkreutz-Jędrzejewiczowej (1885–1967), kierowniczkii Katedry Etnografii Uniwersytetu Warszawskiego, która tak opisała udział lublinianki w pracach nad „tańczącymi lalkami”: „[n]a stanowisku realizmu i pokory wobec rzeczywistości polskiej kultury ludowej stanęła i choreografka Zofia Kwaśnicowa czuwająca nad prawdziwością tańca [...] aby nic nie uronić z właściwości stylu”¹⁸. Realistycznie odtworzone modele tańczących ukazywały fazy przebiegu ruchu krakowiaka, mazura, kujawiaka, oberka, śląskiego trojaka i tańca góralskiego. Kwaśnicowa zadbała o dynamiczne ujęcie postaci, podkreślając wagę zespołowości w zwartej, logicznej i harmonijnej kompozycji. Zastosowała też sugestywne gesty, które w pełni oddały siłę wyrazu i charakter tańców. Ekspozyty te, wraz z mapami dokumentującymi przynależność etnograficzną pokazano w tym samym roku na Światowej Wystawie Sztuki i Techniki w Paryżu¹⁹, którą obejrzało ponad trzydzieści milionów widzów. W dziedzinie „Imprezy muzyczne i choreografia” Grand Prix przypadło Polskiemu Baletowi Reprezentacyjnemu pod wodzą Bronistawy Niżyńskiej. Na repertuar zaprezentowany w Théâtre Mogador w Paryżu złożyły się dzieła polskich kompozytorów czerpiących z motywów ludowych były to między innymi: *Koncert fortepianowy e-moll* Fryderyka Chopina (krakowiak), *Wezwanie* Bolesława Woytowicza (mazur), *Legenda, czyli baśń krakowska* Michała Kondrackiego (krakowiak, oberek) oraz *Pieśń o ziemi* Romana Palestra, która składała się obrzędów: sobótek, wesela i dożynek.

W 1977 roku Kwaśnicowa otrzymała Nagrodę im. Oskara Kolberga w dziedzinie „działalność naukowa, upowszechnianie, animacja”, w kategorii „kultura ludowa”. Był to wyraz uznania dla wieloletnich dokonań pedagogicznych i dokumentacyjnych w zakresie popularyzacji tańców polskich – regionalnych i narodowych.

- 1 Z. Kwaśnicowa, *Polskie tańce ludowe. Mazur. Podręcznik tańca ludowego*, Spółdzielnia Wydawnicza „Sport i Turystyka”, Warszawa 1953, s. 5.
- 2 Por. A. Król, *A.E. Schoeneich (1861–1939) – lubelski pastor ewangelicki, znany teolog luterański, pisarz i publicysta religijny*, w: *Ośrodek „Brama Grodzka – Teatr NN”*, red. M. Śliwińska, <https://teatrnn.pl/leksykon/artykuly/aleksander-edward-schoeneich-18611939>, (dostęp: 3.10. 2024).
- 3 O. Kolberg, *Lud. Jego zwyczaje, sposób życia, mowa, podania, przysłowia, obrzędy, gusta, zabawy, pieśni, muzyka i tańce. Lubelskie I*, b.n.w., Kraków 1883, s. 3, <http://oskarkolberg.pl/MediaFiles/016dwok.pdf>, (dostęp: 26.11.2021).
- 4 Por. G. Kondrasiuk, *Tabulatura Jana z Lublina (1540)*, w: *Ośrodek „Brama Grodzka – Teatr NN”*, <https://teatrnn.pl/leksykon/artykuly/tabulatura-jana-z-lublina-1540/#tance-w-tabulaturze> (dostęp: 26.11.2021).
- 5 Lubelskie Towarzystwo Muzyczne od 1968 roku nosi imię Henryka Wieniawskiego.
- 6 Od 1938 jako wojskowa szkoła akademicka pod nazwą Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie. W 1949 roku przekształcona w uczelnię cywilną pod nazwą Akademia Wychowania Fizycznego imienia generała broni Karola Świerczewskiego, w 1990 roku przywrócono uczelni nazwę Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie.
- 7 E.W. Piasecki, *Zarys teorii wychowania fizycznego*, wyd. 2, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Lwów 1935, s. 349–350.
- 8 Tamże, s. 350.
- 9 W Szwecji, na Uniwersytecie w Upsali w latach osiemdziesiątych dziewiętnastego wieku profesor fizjologii Alarik Frithiof Holmgren wprowadził do ćwiczeń gimnastycznych tańce o proweniencji polskiej zapożyczone w czasie wojny polsko-szwedzkiej. Por. J. Waxman, *Tańce narodowe*, Drukarnia Marcina Załachowskiego, Poznań 1946, s. 5–6.
- 10 P. Dahlig, *Taniec ludowy i narodowy jako idea społeczna. Taniec jako sprawność ciała i ducha*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Etnochoreologicznego” 1998, nr 9, Warszawa 1998, s. 19–20.
- 11 Z. Kwaśnicowa, *Zbiór piosenek*, tom I i II, Nasza Księgarnia, Warszawa 1938.
- 12 Taż, *Polskie tańce ludowe. Mazur*, dz. cyt.
- 13 Por. B. Mamontowicz-Łojek, *Polskie szkolnictwo baletowe w okresie międzywojennym*, Państwowe Wydawnictwa Naukowe, Warszawa 1978, s. 74–79.
- 14 M. Demska-Trębacz, „*Po ziemi swojej chodzę, po Polsce...*”: w poszukiwaniu narodowej tożsamości muzyki. *Studia i szkice o muzyce polskiej XIX i XX wieku*, Polihymnia, Lublin 2003, s. 77.
- 15 Fragment tekstu opracowany na podstawie: Z. Kwaśnicowa, *Zbiór piosenek*, tom 1, dz. cyt.; taż, *Polskie tańce ludowe...*, dz. cyt., s. 47–57. Zakożenia Kwaśnicowej zaznaczono wytłuszczonym pismem, komentarz własny.

16 Zob. Z. Kwaśnicowa, *Polskie tańce ludowe...*, dz. cyt., s. 47-70. Komentarz własny.

17 Rolf de Maré (1888-1964) – szwedzki kolekcjoner sztuki, w 1920 roku założył Ballets Suédois w Théâtre des Champs-Élysées w Paryżu. W 1931 roku powołał Les Archives Internationales de la Danse (AID) – pierwsze na świecie muzeum i badawczy instytut tańca, który działał do 1952 roku. Por. V. Tasseau, *Rolf de Maré, The Modern Art Index Project* (September 2018), Leonard A. Lauder Research Center for Modern Art, The Metropolitan Museum of Art, <https://doi.org/10.57011/IUQH1149>, (dostęp: 3.10.2024).

18 Obszernie historię ekspozycji, a przede wszystkim jej losy po 1937 opisuje Grażyna Dąbrowska, która przyczyniła się do ich odnalezienia w Operze Paryskiej w 1979 roku i ich sprowadzeniu do Polski w 1989 roku. Por. G. Dąbrowska: *Było w Paryżu*. Warszawa 2008, s. 13.

19 Polska na wystawie odniosła spektakularny sukces. Ma to szczególne znaczenie z uwagi na trudny i krótki czas odbudowy kraju w dobie międzywojnia. Zdobyliśmy 35 nagród głównych, 31 dyplomów honorowych, 70 złotych medali, 56 medali srebrnych i 13 brązowych. Podczas wystawy zaprezentowano prace trzystu trzech artystów. Por. I.L. Konieczna, *Kultura i sztuka w okresie międzywojennym. 95 lat temu na wystawie w Paryżu narodziło się polskie art déco*, <https://dzieje.pl/wiadomosci/95-lat-temu-na-wystawie-w-paryzu-narodzilo-sie-polskie-art-deco> (dostęp: 3.10.2024).

Bibliografia

- Dahlig Piotr, *Taniec ludowy i narodowy jako idea społeczna. Taniec jako sprawność ciała i ducha*, w: „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Etnochoreologicznego” 1998, nr 9, Warszawa 1998, s. 19–26.
- Dąbrowska Grażyna, *Było w Paryżu*. Warszawa 2008.
- Demska-Trębacz Mieczysława, „Po ziemi swojej chodzę, po Polsce...”: w poszukiwaniu narodowej tożsamości muzyki. *Studia i szkice o muzyce polskiej XIX i XX wieku*, Polihymnia, Lublin 2003.
- Kondrasiuk Grzegorz, *Tabulatura Jana z Lublina (1540)*, w: *Ośrodek „Brama Grodzka – Teatr NN”*, <https://teatrnn.pl/leksykon/artykuly/tabulatura-jana-z-lublina-1540/#tance-w-tabulaturze> (dostęp: 26.11.2021).
- Kwaśnicowa Zofia, *Polskie tańce ludowe. Mazur. Podręcznik tańca ludowego*, Spółdzielnia Wydawnicza „Sport i Turystyka”, Warszawa 1953.
- Kwaśnicowa Zofia, *Zbiór piasów*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1938.
- Kolberg Oskar, *Lud. Jego zwyczaje, sposób życia, mowa, podania, przysłowia, obrzędy, gusła, zabawy, pieśni, muzyka i tańce. Lubelskie I*, b.n.w., Kraków 1883.
- Mamontowicz-Łojek Bożena, *Polskie szkolnictwo baletowe w okresie międzywojennym*, Państwowe Wydawnictwa Naukowe, Warszawa 1978.
- Piasecki Eugeniusz W., *Zarys teorii wychowania fizycznego*, wyd. 2, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Lwów 1935
- Tasseau Vérane, *Rolf de Maré, The Modern Art Index Project* (September 2018), Leonard A. Lauder Research Center for Modern Art, The Metropolitan Museum of Art, <https://doi.org/10.57011/IUQH1149>, (dostęp: 3.10.2024).
- Waxman Józef, *Tańce narodowe*, Drukarnia Marcina Załachowskiego, Poznań 1946.

Wpływ tańca współczesnego na proces edukacji tancerza w szkole baletowej

Andrzej Morawiec

Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina

Streszczenie:

Niniejszy tekst jest próbą przyjrzenia się procesowi wprowadzania techniki tańca współczesnego w szkole baletowej jako elementu motywującego ucznia do dalszego rozwoju i kreowaniu potrzeb rozszerzania umiejętności wykonawczych wykraczających poza kanon baletowy, które są niezbędne na rynku pracy. Autor dzieli się konkluzjami wynikającymi z doświadczenia zawodowego nauczyciela. Przedstawia proces eksplorowania zagadnień technik współczesnych, będących często alternatywnym rozwiązaniem problemów, które pojawiają się na etapie zwątpienia we własne możliwości przez młodych tancerzy, zwłaszcza na etapie egzaminów selekcyjnych w szkołach baletowych lub innych progowych momentów decydujących o ich przyszłości zawodowej.

Słowa kluczowe:

taniec współczesny, szkoła baletowa, potencjał twórczy, tancerz, edukacja taneczna

Nie sposób sobie wyobrazić, by współczesne szkolnictwo baletowe obyło się bez techniki tańca współczesnego. Nie chodzi tu tylko o odmienną stylistykę; ostatecznie bowiem, zadaniem zawodowych szkół artystycznych jest wykształcenie w jak najwyższym stopniu oraz wyposażenie swoich absolwentów w narzędzia mające na celu odnalezienie się na rynku pracy.

Niniejszy tekst powstał jako pokłosie konferencji naukowej „Edukacja w sztuce tańca wartością polskiej kultury – historia, teraźniejszość, przyszłość”¹, w trakcie której postawiono diagnozę dotyczącą nieprzystawalność cech absolwenta ogólnokształcących szkół baletowych do cech poszukiwanych na rynku pracy. Naiwnością byłoby twierdzić, że system edukacji uznawany za tradycyjny nie podlega przemianom, jest bowiem nierozzerwalnie związany z wszelkimi zjawiskami natury społecznej, a szczególnie w Polsce na przestrzeni kilku dekad. By zmienić ten niepożądany stan i polepszyć jakość kształcenia, polskie szkolnictwo baletowe powinno przejść gruntowną reformę. Przyjmując, że w procesie wstępnej selekcji, pozyskujemy utalentowane dziecko z predyspozycjami do tańca klasycznego o szerokich możliwościach wykonawczych (mówimy tu o muzykalności oraz ciekawej osobowości), to pierwszym zadaniem szkoły jest nie zaprzepaścić tego potencjału poprzez zniechęcenie, znudzenie, niepotrzebny stres, niewłaściwe traktowanie i brak wsparcia w trudnych dla ucznia sytuacjach. Po drugie, lekcje powinny wyposażać młodego adepta w takie cechy i umiejętności, które przydadzą się na szeroko pojętym rynku pracy. Skoro większość absolwentów nie spełnia takich wymogów, to jako pedagodzy, mamy nad czym pracować.

Stwierdzono, że szkoła baletowa w dużym stopniu zabija w uczniach pasję na przykład poprzez niewystarczające pozytywne motywowanie, ale także przez monotonię i powtarzalność ćwiczeń, koncentrowanie uwagi tylko na najlepszych podopiecznych czy skupianie się na jednej technice tańca.

Z ogólnych wniosków pokonferencyjnych wynika również, że zawodowe nauczanie tancerzy z jednej strony nie zaspokaja potrzeb pracodawców, z drugiej jest coraz mniej interesujące dla samych uczniów. Należy zadać sobie pytanie – na czym polega atrakcyjność szkoły baletowej? Co z etosem tancerza? Gdzieś w tle tych pytań słyhać powątpiewające głosy o „dzisiejszej młodzieży” i że „my w ich wieku...”.

Ryc. 1. Uczniowie Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Janiny Jarzynówny-Sobczak w Gdańsku (fot. Jacek Michałowski-Grupa 3M)²



Jednym z czynników demotywiających ucznia może być postawa nauczyciela. Mimo występowania różnic pokoleniowych między kadrami pedagogicznymi a młodymi adeptami sztuki tańca, a także odmiennych poglądów wynikających ze zmian natury społecznej albo cywilizacyjnej, nie to wydaje się być sednem problemu. Abstrahując od pierwotnej potrzeby własnej ekspresji poprzez ruch, zawsze pojawiają się osoby chętne podjąć naukę w zawodowej szkole tańca, marzące o występie na deskach teatru. Być może, istota leży w dostępie do sceny i szeroko pojętych praktyk scenicznych. Udział młodzieży w wydarzeniach artystycznych o zróżnicowanym charakterze jest sposobem na sprawdzenie swoich kompetencji i zrozumienie celowości procesu, któremu się poddaje podczas codziennych żmudnych treningów, a przede wszystkim spełnieniem marzeń o publicznym występie i zaprezentowaniu swojego talentu. W jakimś stopniu potrzeba prezentacji scenicznej jest realizowana w ogólnokształcących szkołach baletowych dzięki przygotowaniom i startom w konkursach, lecz, jak można się domyślić, tylko nieliczni i najwyższej oceniani uczniowie zasługują na ten przywilej. Oprócz tego każda szkoła baletowa ma wpisane w statucie cele dotyczące promocji sztuki tańca oraz krzewienia kultury w środowisku. Kształcenie przyszłego tancerza jest złożonym procesem, na który wpływ ma wiele czynników. Indywidualna praca z uczniem to szczególny etap tego procesu, a jego

głównym celem jest różnorodny i kompletny rozwój tegoż ucznia. Pretekst do niego stanowi przygotowanie adepta do występów publicznych: od koncertów szkolnych po konkursy różnego stopnia, ale też stymulowanie go do podjęcia działań na rzecz własnej twórczości choreograficznej.

Tworzenie autorskich układów jest dla młodego artysty procesem ekspresyjnego wyzwolenia problemów nurtującej jego umysł oraz potrzebą eksponowania różnych treści i emocji z wykorzystaniem narzędzi zdobytych podczas nauki w szkole baletowej. Pozwalając na eksplorowanie indywidualnego stylu, mówimy tu nie tylko o technicznych założeniach, ale również o odkrywaniu potencjału twórczego, rozwijaniu inteligencji motorycznej, doświadczaniu pojęć estetyki w praktyce, umiejętności kreowania postaci, interpretacji i intencjonalności wykonywanego *pas*.

Ryc. 2. Uczniowie Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej

im. Janiny Jarzynówny-Sobczak w Gdańsku (fot. Jacek Michałowski-Grupa 3M)



Praca nad autorskimi układami choreograficznymi, projektami innych twórców oraz możliwość ich publicznej prezentacji jest bardzo ważną częścią procesu edukacji w szkole baletowej. Dzięki temu uczniowie lepiej rozumieją zadania stawiane przed nimi na codziennych lekcjach, stają się bardziej świadomi i zaangażowani w proces kształcenia.

Wspomniany wcześniej potencjał młodego adepta na początku artystycznej drogi jest często daleki od ideału. Dotyczy to zwłaszcza predyspozycji fizycznych. Brak dostatecznej rozwartości bioder oraz gibkości całego ciała negatywnie wpływają na realizację materiału z zakresu tańca klasycznego, opartego głównie na połozeniach *en dehors*. W sukurs idzie technika współczesna, a w jej ramach możliwość pracy z ciałem w oparciu o jego naturalne zakresy.

Program nauczania tańca współczesnego dla szkół baletowych w Polsce został opracowany przez profesor Ewę Wycichowską głównie w oparciu o technikę Marthy Graham i opublikowany przez Centrum Edukacji Artystycznej przy Ministerstwie Kultury i Sztuki w 1994 roku³. W założeniach treści dydaktyczne w nim zawarte przeznaczone były do realizacji w ciągu czterech lat w klasach licealnych. Obecnie, w związku z obniżeniem wieku uczniów realizujących zadania tańca współczesnego w szkole baletowej nawet o dwa lata (od czwartej klasy baletowej) treści i cele zawarte w programie wymagały uzupełnienia i dostosowania do grupy wiekowej uczniów. Wspólnie z dr hab. Aleksandrą Dziurosz prof. UMFC opracowaliśmy i wdrożyliśmy taki program realizowany ze studentami specjalności „pedagogika baletowa” na Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina. Dla szkoły baletowej w Gdańsku sprecyzowałem cele, treści edukacyjne, określiłem środki i metody jego realizacji mając na uwadze główny kierunek kształcenia placówki, dbając jednocześnie o to, by prowadzony przede wszystkim – taniec współczesny, był alternatywą dla techniki klasycznej. Oczywiście, mam świadomość, jakie znaczenie na współczesnej scenie zawodowej ma umiejętność poruszania się w technice *contemporary*, co oznacza, że nie ograniczam się do propagowania mojego przedmiotu wśród młodzieży jedynie jako elementu uzupełniającego. Dysponując określonymi predyspozycjami psychokinetycznymi danymi nam przez naturę, możemy przeanalizować każdy ruch możliwy dla naszego ciała, ujmując go w formie tańca. Nie chodzi tu o konkretny styl, wszystkie techniki istnieją bowiem w oparciu o ten sam mechanizm – ciało tancerza. Pozytywne efekty uzyskałem dzięki metodzie nawiązującej do labanowskich teorii związanych z obrazowaniem ruchu osadzonego w przestrzeni oraz improwizacją, co w połączeniu z zagadnieniami *stricte* technicznymi postużyło rozwijaniu umiejętności uświadamiania sobie indywidualnych cech motorycznych, a w starszych klasach – wypracowaniu indywidualnej choreograficznej leksyki. Bardzo często sięgam do porównań technik współczesnych z techniką klasyczną, ukazując podobieństwa i różnice,

cały czas dążąc do integracji doświadczeń zdobywanych przez młodzież na różnych przedmiotach zawodowych. Jednocześnie dbam o to, by moi podopieczni świadomie podchodzili do istoty profesji i zrozumieli jakie zadania stoją przed wybraną przez nich dziedziną sztuki w dzisiejszym społeczeństwie, a także, jaka jest w nim rola tancerza.

Ryc. 3. Uczniowie Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej

im. Janiny Jarzynówny-Sobczak w Gdańsku (fot. Jacek Michałowski-Grupa 3M)



Przyjęto, że w szkołach baletowych na realizację programu przedmiotu taniec współczesny przeznacza się dwie jednostki dydaktyczne tygodniowo. Co prawda istnieje możliwość rozszerzenia tego wymiaru o tak zwane godziny dyrektorskie i repertuarowe – zazwyczaj są to spotkania uzupełniające, dedykowane opracowaniom choreografii grupowych. Jakkolwiek pojawiła się pewna dowolność w rozplanowaniu i realizacji treści dydaktycznych z uwzględnieniem indywidualnych metod proponowanych przez nauczyciela. Technika tańca współczesnego w estetycznej, ale i wykonawczej warstwie znacznie odbiega od kanonów tańca klasycznego, dlatego też uczniowie szkół baletowych na pierwszym etapie kształcenia mają często problemy z zaakceptowaniem innej leksyki. Czują się niezręcznie w sytuacjach, gdy generują ruch niewynikający z kontrolowanej pracy mięśni lub kiedy muszą wykonać taneczne *pas* odizolowaną częścią

ciała. Również specyficzna praca w części lekcji *floorwork* wywołuje uczucie dyskomfortu w związku z wymuszonym kontaktem całego ciała z podłogą. Czasem słyszę komentarze na temat tańca współczesnego mówiące o tym, iż jest to „tarzanie się po podłodze”. Jeśli jednak spojrzymy na temat przez pryzmat techniki *barre au sol*, i jej wymiernych, pozytywnych efektów dla stylu klasycznego, to możemy przyjąć, że *floorwork* tworzy bazę dla poprawnego wykonania elementów technicznych tańca współczesnego na wyższym poziomie. Efektywna praca na zajęciach wymaga maksymalnego otwarcia się ucznia, wyzbycia się poczucia skrępowania a nawet wstydu, dlatego naukę przedmiotu zaczynam od zadań łatwych, wręcz o charakterze zabawowym. Należy nadmienić, że trzynasto-, czternastolatek w czwartej klasie szkoły baletowej posiada już w pewnym stopniu umiejętność kontroli własnej motoryki. W związku z tym zagadnienia techniki współczesnej, zwłaszcza jej podstaw, mogą mu się wydawać bardzo proste, wręcz nudne, co przy jednoczesnym braku świadomości o metodzie pracy może wywoływać dysonans poznawczy. Skąd bierze się to poczucie dyskomfortu? Wypracowany w pierwszym etapie kształcenia model koncentrujący się na potrzebie odwzorowania ruchu, a właściwie kształtów i póz tańca klasycznego w coraz doskonalszej formie przy jednocześnie, względnie niskiej, świadomości motorycznej, uruchamia u młodego adepta mechanizm spinania mięśni i blokady przepływu energii, przez co, nawet jeśli wizualnie prezentuje się dobrze, odnosi się wrażenie zamknięcia w „pudełku”. Jeśli mamy do czynienia z uczniem o pożądanym predyspozycjach, ciało niejako „broni się” w sposób naturalny. Często jednak mamy do czynienia z dziećmi przyjętymi do szkoły pomimo braku dostatecznych predyspozycji (tak zwane warunkowe przyjęcie do szkoły). Rosnące wymagania powodują w takim przypadku gromadzenie się stresu podczas procesu edukacji, a wątpliwą nagrodą jest zdobyta ciężką pracą ocena dostateczna. Należy nadmienić, że niezależnie do predyspozycji fizycznych w większości przypadków dzieci trafiające do szkoły baletowej cechuje większa wrażliwość i wynikająca z tego faktu, niesprecyzowana jeszcze, potrzeba obcowania ze sztuką. Niemożność realizowania w zadowalającym stopniu założeń programowych tańca klasycznego działa demotywująco na ucznia, u którego widoczny staje się brak zainteresowania dalszą edukacją. Tu z pomocą nadciąga szeroko pojęty taniec współczesny.

Technikę Marthy Graham określiłbym mianem kategorycznej i nawet jeśli treści dydaktyczne dotyczą wykonania elementów z uwzględnieniem

przeptywu energii (na przykład w *extension* albo *breathing*), to przy utrwalonym modelu pracy z ciałem w relacji godzin przeznaczonych na naukę w stosunku dziesięć do dwóch (gdzie dziesięć godzin tygodniowo tańca klasycznego odpowiada dwóm współczesnego), sprowadza tę drugą do poziomu techniki uzupełniającej. To prowadzi do traktowania tego przedmiotu tylko poglądowo, ze skupieniem na odwzorowaniu formy, rozmijając się z intencją i założeniami tańca współczesnego w ogóle. Zderzenie ambicjonalnego podejścia do klasyki i wymogów tej techniki z pozornie swobodnym ruchem współczesnym jest trudnym zadaniem, zarówno dla ucznia, jak i nauczyciela.

Ryc. 4. Uczniowie Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej

im. Janiny Jarzynówny-Sobczak w Gdańsku (fot. Jacek Michałowski-Grupa 3M)



Pozytywny efekt pierwszych zajęć pozwala na względnie bezstresowe przekazywanie późniejszych treści dydaktycznych w bardziej złożonej formule. Kolejne etapy kształcenia to: proces wykorzystania ciała jako środka wyrazu, rozwój umiejętności wypełniania przestrzeni poprzez kreowanie własnego ruchu, a w klasach starszych – własnej choreograficznej leksyki dzięki zadaniom improwizacyjnym. Różne ćwiczenia rozwijające wyobraźnię przestrzenno-ruchową stopniowo wprowadzają młodych adeptów w abstrakcyjną przestrzeń sztuki tańca współczesnego.

Na potrzeby wystąpienia konferencyjnego oraz niniejszego artykułu przeprowadziłem krótką ankietę wśród uczniów najstarszych klas Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej w Gdańsku, zadając pytanie: „czy widzą różnice w realizacji ćwiczeń klasycznych po doświadczeniach z techniką współczesną”⁴. Wśród pozytywnych efektów zauważono:

1. zmianę w pracy mięśni na korzyść wydłużenia kończyn (*extension*) zamiast dośrodkowej pracy,
2. większą świadomość pracy nogi odpornej dzięki zastosowaniu aktywnego pchania podłogi (*push*),
3. „soczyste” *plié* (*pull, contraction*),
4. uwolnienie pasa barkowego dzięki zastosowaniu idei José Limóna (*upper body exercises*),
5. nieskrępowany przepływ energii (*flow sequential movement*),
6. lepszą ekspresję
7. większą świadomość ciała.

Jako najciekawszy, pozytywny efekt, uczniowie wskazują poprawę koordynacji i orientację w przestrzeni, które przenoszą się na elementy życia codziennego.

Ryc. 5. Uczniowie Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej

im. Janiny Jarzynówny-Sobczak w Gdańsku (fot. Jacek Michałowski-Grupa 3M)



Okazywana postawa niezaangażowania w proces dydaktyczny może być pozą eksponowaną na tle relacji w grupie rówieśniczej, próbą ustawienia się względem oczekiwań środowiska, maską pod którą drzemią młodzieńcze fantazje o błyskotliwej karierze i sposobem na radzenie sobie z trudną sytuacją. Niemniej jednak zaniżona samoocena i brak wiary w siebie skutecznie utrudniają pracę na sali baletowej. Przetóm w podejściu do „dziwacznych” współczesnych rozwiązań ruchowych u większości młodych tancerzy następuje wraz z ich przejściem na poziom licealny. Faktorów jest kilka: po pierwsze – zmiana w mentalności człowieka pokonującego kolejny szczebel własnego rozwoju. Po drugie – oswojenie się ze specyfiką techniki i zaadaptowaniem tych jej cech, które wpływają korzystnie na umiejętności wykonawcze kojarzone z ogólną sprawnością wyrażoną także w dzienniku lekcyjnym w postaci pozytywnej oceny. Po trzecie, konsekwentnie wynikająca z powyższego, możliwość uczestniczenia w dodatkowych, indywidualnych zajęciach repertuarowych pozwalająca uwierzyć młodemu człowiekowi we własne siły i odkryć na nowo potencjał zamaskowany pod warstwą negatywnych doświadczeń nagromadzonych w poprzednim okresie. Dotyczy to zwłaszcza uczniów niespełniających wymogów tańca klasycznego. Rozbudzone ambicje wyzwalają energię niezbędną do kreatywnych działań, a brak konieczności pilnowania formy za wszelką cenę uruchamia mechanizm pozwalający tancerzowi zgłębiać zagadnienia związane z motoryką ludzkiego ciała w relacji z otoczeniem. Na tym etapie kształcenia może koncentrować się na elementach technicznych, uwzględniając style oraz systemy ruchowe, bez lęku przed popadaniem w rutynę.

Jak wspominałem wyżej, jednym z elementów kształcenia w szkołach baletowych jest indywidualna praca z uczniem. Wariacja klasyczna jako forma opisu wyjęta z przedstawienia baletowego jest gotowym materiałem traktowanym jako narzędzie dydaktyczne. Z racji nieustalonego kanonu i zmieniającej się ciągle definicji tańca współczesnego przeprowadzenie indywidualnego toku nauczania tego przedmiotu skutkuje, z reguły, tworzeniem oryginalnych etiud choreograficznych dopasowanych do predyspozycji i percepcji uczestników zajęć. Nauczyciel tańca współczesnego, niejako z nadania, jest również choreografem. Od początku swojej pracy dydaktycznej tworzyłem etiudy na potrzeby koncertów szkolnych lub egzaminów dyplomowych, a w 1995 roku zacząłem opracowywać krótkie choreografie dla uczniów biorących udział w konkursach.

Ryc. 6. Uczniowie Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej
im. Janiny Jarzynówny-Sobczak w Gdańsku (fot. Jacek Michałowski-Grupa 3M)



Przekazywanie treści dydaktycznych z przedmiotu „taniec współczesny” nie jest procesem linearnym, a relacje między prowadzącym i uczestnikiem mają różne wektory i obfitują w nieoczekiwane zwroty akcji. Ten swoisty tygiel kreatywnych działań osadzony w regule szkolnej może wywoływać zamęt i wzbudzać mieszane uczucia, zwłaszcza u zwolenników tradycyjnego podejścia do procesu dydaktycznego. Mówiąc szczerze, metodologia nie różni się zbyt wiele, zmieniło się jedynie podejście do zagadnienia jakim jest ciało tancerza i sposób eksplorowania jego ekspresji wykorzystujący nieznane w klasyce środki wyrazu. Służy to poszerzeniu palety możliwości wykonawczych naszych absolwentów i (mam taką nadzieję), łatwiejszemu znalezieniu pracy w upragnionym zawodzie tancerza, ale też choreografa albo instruktora. Warto zauważyć, że taki rodzaj pracy przyniósł wymierne efekty w postaci coraz częściej zdobywanych przez uczniów nagród i wyróżnień na konkursach.

Taniec współczesny w kontekście zmian w przestrzeni scenicznej jest przedmiotem, który w sposób szczególny wypełnia niszę pozostawioną między systemem szkolenia baletowego a potrzebami współczesnej zawodowej sceny. Należałoby życzyć sobie, aby liczba godzin przeznaczona na realizację programu nauczania tego przedmiotu była większa, co przy uwzględnieniu harmonogramu zajęć wszystkich przedmiotów

realizowanych w szkole, również ogólnokształcących – państwowe szkoły baletowe funkcjonują w systemie ogólnym, wynikającym z rozporządzenia w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych⁵ – pozostanie jedynie w sferze pobożnych życzeń. Jediną szansą na taki scenariusz byłaby zmiana całego systemu kształcenia tancerzy, która zaowocowałaby poznaniem przez młodych adeptów różnych technik niezbędnych wręcz w procesie edukacji i poszukiwania własnej drogi twórczej.

1 Konferencja zorganizowana przez Zakład Tańca odbyła się 26 maja 2013 roku w Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina.

2 Wszystkie fotografie umieszczone w tekście zostały wykonane w trakcie realizacji projektu wideo Macieja Jarczyńskiego *Abakany*, 20 października 2021 roku przy udziale uczniów klasy maturalnej Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Janiny Jarzynówny-Sobczak w Gdańsku. Udostępnione dzięki życzliwości autora – Jacka Michałowskiego–Grupa 3M.

3 *Program Nauczania Szkoły Baletowej – taniec współczesny*, Centrum Edukacji Artystycznej, Ministerstwo Kultury i Sztuki, Warszawa 1994.

4 Ankieta przeprowadzona październiku 2022 roku wśród czterdziestu trzech uczniów klas ósmych i dziewiątych Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Janiny Jarzynówny-Sobczak w Gdańsku.

5 Dz.U. 2024 poz. 1260, Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 8 sierpnia 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych: <https://www.gov.pl/> [dostęp: 26. 09.2024].

Bibliografia

Program Nauczania Szkoły Baletowej – taniec współczesny, Centrum Edukacji Artystycznej, Ministerstwo Kultury i Sztuki, Warszawa 1994.

Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 8 sierpnia 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych: https://www.gov.pl (dostęp: 26. 09.2024).

Najważniejsze aspekty dotyczące nauczania tańca klasycznego w profesjonalnej szkole baletowej według metody Agrippiny Waganowej

Elżbieta Raczyńska-Warzec

Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina

Streszczenie:

Tekst stanowi próbę zilustrowania procesu kształcenia przyszłych tancerzy zawodowych. Celem, jaki przed sobą postawiłam jest spojrzenie na kluczowe aspekty tej edukacji, z perspektywy wieloletniego pedagoga tańca klasycznego. W centrum mojego zainteresowania znalazły się wartości realizowane w edukacji baletowej: opanowanie techniki tańca klasycznego przez uczniów, zaangażowanie nauczyciela w proces dydaktyczny na każdym etapie nauczania oraz dbałość o rozwój artystyczny przyszłych tancerzy. Poruszyłam również kwestię wpływu muzyki na metodykę kształcenia, podkreślając ogromne znaczenie tego elementu. Starłam się ukazać konieczność dbałości o jakość nauczania tańca klasycznego w obliczu niebezpieczeństwa kontuzji, lecz przede wszystkim w celu uzyskiwania wspaniałych rezultatów edukacyjnych ukazujących całe piękno sztuki baletowej. Nie mogłam pominąć także kwestii kluczowej, jaką jest rekrutacja uczniów do państwowej szkoły baletowej.

Wszystkie te zagadnienia ukazane są w szerszym kontekście specyfiki i uwarunkowań edukacji baletowej w Polsce. Wnioski, jakie zostały zaprezentowane w tekście, opierają się na moim ponad trzydziestopięcioletnim doświadczeniu pedagogicznym.

Słowa kluczowe:

balet, precyzja wykonania, technika tańca, muzykalność, rozwój artystyczny, zadaniowość, osobowość artystyczna, koordynacja, wyraz emocjonalny

W pięciu państwowych szkołach baletowych w Polsce obowiązuje dziewięcioletni system nauczania. Są to jednocześnie placówki artystyczne i szkoły zawodowe, przygotowujące uczniów do pracy tancerza. Rozpoczęcie nauki w tego rodzaju instytucji powinno być więc wynikiem odpowiedzialnej decyzji. Oczywiście, trudno takowej wymagać od dziecięciolatka, dlatego do jej podjęcia zobowiązani są rodzice lub prawni opiekunowie dziecka. Kształcenie baletowe wymaga przede wszystkim systematycznej i wytrwałej pracy nad zgłębieniem techniki tańca klasycznego, która stawia przed uczniem konieczność stałego zmagania się z wyzwaniami fizycznymi i emocjonalnymi.

W oparciu o metodykę nauczania tańca klasycznego, opracowaną przez A.J. Waganową, podczas edukacji w Ogólnokształcących Szkołach Baletowych w Polsce, w trakcie dziewięcioletniej nauki, w naturalny sposób występuje podział na trzy etapy:

1. Klasy niskie I-III
2. Klasy średnie IV-VI
3. Klasy wyższe VII-IX

Każdy z tych etapów ma określone zadanie: w klasach I-III uczniowie zapoznają się z podstawami techniki. Należy oczekiwać, że po tym okresie przyswoili sobie prawidłowe ustawienie ciała, poznali i utrwalili wszystkie pozycje nóg i rąk, oraz właściwe położenie głowy odpowiadające konkretnym pozom. Pierwszym, fundamentalnym elementem wprowadzającym aspekt ekspresji artystycznej jest *épaulement*. Balet opiera się na pozach *croisé* i *effacé* i z nich czerpie całe bogactwo form. Biorąc pod uwagę, że w III klasie uczniowie znają już wszystkie rodzaje *port de bras*, *pas de bourrée*, poznali technikę *pirouettes* z V i IV pozycji *en dehors* i *en dedans*, rozpoczęli naukę *batteries*, ćwiczenia *en tournants* oraz stale doskonali formę *adagio*, to śmiało można powiedzieć, że III klasa kończy podstawowy etap nauki.

Bardzo ważna, oprócz prawidłowego wykręcenia nóg, jest praca rąk i zrozumienie jej podwójnej roli w tańcu klasycznym – estetycznej (dopełnienie wyrazu artystycznego) i technicznej (pomoc w wykonywaniu trudnych i zawitych *pas* dzięki prawidłowej koordynacji). Pierwszy okres jest zatem kluczowy dla opanowania właściwego ułożenia rąk w pozycjach i ich prowadzenia. W późniejszym etapie, kiedy ćwiczenia stają się

bardziej złożone, trudno jest poprawić błędy wynikające z braku należytej staranności w początkowym nauczaniu *port de bras*.

W klasach średnich celem nadrzędnym jest wypracowanie należytej siły mięśni, która pozwoli później skoncentrować całą uwagę na rozwoju wyrazu artystycznego oraz indywidualności uczniów. Stąd też – oprócz koncentracji na wszelkiego rodzaju *pirouettes*, obrotach i zwrotach *fo- uetté* – konieczne jest skupienie na *allegro*. Do tego potrzebne jest prawidłowe wykonanie *plié*, które stanowi fundament i warunek konieczny płynności i plastyki ruchów oraz prawidłowego wykonywania skoków. Na tym etapie należy położyć nacisk na opanowanie różnego rodzaju *batteries* i zapoczątkować proces nauki dużych skoków.

Pedagog tańca klasycznego powinien uwzględnić w swojej pracy, że klasy średnie przypadają na okres dużych zmian w rozwoju psychofizycznym człowieka. Jedną z nich jest nagły wzrost, który ma ogromny wpływ min na siłę i poczucie równowagi.

Nauka tańca klasycznego w klasach wyższych powinna charakteryzować się dużą dbałością o wyraz artystyczny w wykonywanych przez uczniów ćwiczeniach.

Pojawiające się już w siódmej klasie, skomplikowane duże *adagio* o zmiennym charakterze i dynamice, zawierające różne elementy techniki baletowej, z uwzględnieniem wszelkich obrotów i dużych skoków, wpływa na rozwój zwinności i motoryki, a co za tym idzie kontroli pracy tułowia w dużych skokach.

Od siódmej klasy, szczególnie w klasach żeńskich, zaczyna się intensywna praca nad *grand allegro*. Należy pamiętać, że większość tańców, zarówno solowych, jak i zbiorowych, oparta jest na *allegro*; wszystkie walce i cody to *allegro*.

W starszych klasach pedagog powinien korzystać z repertuaru klasycznego w pracy z całą klasą, szczególnie dbać o wyrazistość póz oraz dać swoim uczniom narzędzia potrzebne do samodzielnej pracy w roli przyszłego artysty baletu.

Kolejną ważną kwestią jest prawidłowa organizacja pracy dydaktycznej. Lekcja tańca klasycznego na każdym etapie nauczania powinna mieć swój określony cel, a ćwiczenia (kombinacje) przekazywane uczniom – być konstruowane w sposób zadaniowy.

Każda klasa ma bardzo szczegółowy i rygorystyczny program nauczania, który rozwija ciało w logiczny i bezpieczny sposób. Ten złożony proces przypomina łańcuch składający się z ogniów. Pedagog powinien postrzegać wytyczne tańca klasycznego w szerszej perspektywie, ponieważ nieprawidłowości na jakimkolwiek etapie nauczania prowadzą do poważnego zakłócenia procesu kształcenia. Na przykład: jeżeli uczeń nie opanuje wykonania *battement soutenu* w I klasie, to w kolejnej nie wykona *assemble soutenu*, *pas de bourrée ballotte* lub *sissonne ouverte*. Z kolei w wyniku niewystarczająco dobrego wypracowania wykręcenia nóg nie będzie mógł prawidłowo wykonać *battement battus sur le cou-de-pied* w klasie IV. Tylko prawidłowo nauczone całe *rond de jambe* na czterdzieści pięć stopni i *grand rond de jambe* na dziewięćdziesiąt stopni, będzie skutkowało dobrze wykonanymi zwrotami *fouetté*.

Podobne związki dotyczą stopniowania trudności i kontynuacji ćwiczeń na przestrzeni lat nauki w szkole baletowej. W klasie III uczniowie wykonują *pas glissade en tournant* o pół obrotu, w klasie IV – *pas jeté en tournant* o pół obrotu, a w kolejnych klasach na przykład *battement fondu en tournant* o pół obrotu. Te ćwiczenia łączy zarówno fakt, że są wykonywane w obrocie, jak i ta sama koordynacja pracy rąk i głowy. Kolejny interesujący przykład dotyczy *temps lié par terre*, ćwiczenie z klasy I, które na przestrzeni dziewięcioletniej nauki tańca klasycznego pojawia się w każdej klasie w nowej odświeżeniu:

1. w klasie drugiej – z przegięciem korpusu,
2. w klasie trzeciej – jako *grand temps lié* na dziewięćdziesiąt stopni i *temps lie saute*,
3. w klasie czwartej – *grand temps lié* na *relevé* oraz z *tour lent*,
4. w klasie piątej – z *pirouettes* i *grand temps lié sauté* i tak dalej.

Skoki *batteries* mają swój początek już w trzeciej klasie i w ciągu kolejnych lat nauki uczniowie doskonalą ich technikę w coraz trudniejszych ćwiczeniach. Zwroty *fouetté*, które początkowo wykonywane są

z palcami w podłogę, przeobrażają się np. w skomplikowane *grand fouetté en tournant*.

Każda klasa oprócz programu nauczania ma na celu określone zadania ogólne, które powinny być dla nauczyciela drogowskazem w pracy pedagogicznej.

Zadania ogólne dla klasy pierwszej mówią o konieczności wypracowania prawidłowego ustawienia korpusu, nóg i głowy w ćwiczeniach przy drążku i na środku sali, nauczenie początkowego *allegro* i ćwiczeń na palcach ze szczególnym uwzględnieniem stopniowania trudności, wyegzekwowanie świadomego poczucia równowagi i przenoszenia ciężaru ciała z nogi na nogę oraz wyjaśnienie pojęć: „noga oporna”, „strona pracująca”, *en dehors* i *en dedans*.

Zadania ogólne dla klasy drugiej informują o konieczności wprowadzenia półpalców w ćwiczeniach przy drążku, wypracowaniu pół- i całych obrotów na dwóch nogach i na półpalcach, zastosowaniu małych i dużych póż w ćwiczeniach przy drążku i na środku sali, wprowadzeniu *adagio*, składającego się z przerobionych póż i różnorodnych połączeń, zwiększeniu siły fizycznej i dalszym doskonaleniu prawidłowej postawy ze szczególnym uwzględnieniem poczucia równowagi oraz pozycji *en dehors* nóg i elastyczności stopy oraz wprowadzenia *preparation* i *pirouette* z V pozycji na środku sali.

Zadania ogólne dla klasy III polecają przyspieszenie tempa wykonywanych ćwiczeń, utrwalenie świadomego poczucia równowagi, dalsze usprawnianie pracy stóp, budowanie siły i wytrzymałości mięśni, opanowanie techniki pół- i całych obrotów przy drążku i na środku sali na półpalcach i na palcach, zastosowanie półpalców w ćwiczeniach na środku sali, doskonalenie *adagio* poprzez systematyczną pracę nad zwiększeniem rozwartości i coraz wyższe unoszenie nóg drogą *relevé lent* i *developpé*.

W klasie IV do zadań ogólnych należy wprowadzenie *tour lent* i przygotowanie do *tours* w dużych pozach, wyrobienie równowagi w dużych pozach na półpalcach na środku sali, zastosowanie *batteries* w skokach kończących się na jednej nodze, kształtowanie plastyczności i wyrazistości

ruchów, wzmocnianie wytrzymałości psychicznej i fizycznej uczniów, nauka *grand sissonne ouverte*.

Zadania ogólne dla klasy V obejmują przede wszystkim wzmocnienie siły mięśni, naukę *pirouettes* z różnych pozycji i ćwiczeń wyjściowych wykonywanych w miejscu i z przemieszczaniem się po przekątnej, opanowanie techniki *pirouettes sur le cou-de-pied* na palcach oraz *tours* w dużych pozach, zastosowanie *tour lent* ze złożoną pracą korpusu, stosowanie trudniejszych form *adagio*, kontynuację nauki skoków *en tournant* oraz intensywnej pracy nad wysokością skoków oraz naukę *grand jete* w dużej pozie *attitude*.

Zadania ogólne dla klasy VI to między innymi doskonalenie techniki wykonywania *pirouettes* oraz *tours* w dużych pozach – zwiększenie ilości obrotów, początek nauki dużych skoków z różnych podejść, rozwinięcie techniki *batteries*, maksymalne zastosowanie półpalców w ćwiczeniach przy drążku i na środku sali, doskonalenie wyrazistości póz tańca klasycznego, taneczności ruchów, precyzji i techniki wykonywanych ćwiczeń oraz wykorzystanie tych elementów w kształtowaniu osobowości tanecznej i scenicznej uczniów.

Zadania ogólne dla klasy VII wymagają intensywnej pracy nad różnego rodzaju obrotami na palcach po przekątnej i po kole, zwrócenia szczególnej uwagi na wypracowanie rozbudowanej, różnorodnej formy dużego *adagio* o zmiennym charakterze i tempie muzycznym, opanowanie dużych skoków w tanecznych kombinacjach ćwiczeń, podkreślenia emocjonalnego wyrazu wykonywanych kombinacji, pielęgnowania samoświadomości uczniów i ich harmonijnej współpracy z pedagogiem.

Zadania ogólne dla klasy VIII informują nas, że to końcowy etap w procesie nauczania tańca klasycznego. Konieczne jest więc udoskonalenie opanowanego materiału i wzbogacenie umiejętności uczniów poprzez przekazanie im wybranych fragmentów lub wariacji z klasycznego repertuaru baletowego. Pedagog zobowiązany jest stwarzać warunki pozwalające na uzewnętrznianie indywidualności i osobowości artystycznej każdego ucznia.

W klasie IX wybór realizowanych treści pozostawia się nauczycielowi przy założeniu, że znaczną część czasu przeznaczy na doskonalenie

opanowanego już przez uczniów materiału i będzie mieć na uwadze, iż zbudowanie zaplecza technicznego jest środkiem do opanowania umiejętności tanecznych a nie celem samym w sobie. Obowiązkiem nauczyciela jest także przygotowanie uczniów do końcowego egzaminu dyplomowego.

Metodyka nauczania tańca klasycznego, opracowana przez Agrippinę J. Waganową, skierowana jest do wszystkich uczniów o różnym poziomie prezentowanych przez nich zdolności. Opracowany przez Waganową system, stosowany z zachowaniem wszelkich prawideł i stopniowania trudności daje możliwość opanowania skomplikowanej i zawitej techniki tańca klasycznego przez uczniów o średnich predyspozycjach.

Co więcej, dbanie o prawidłowy ruch i czystość techniczną w codziennej pracy na sali jest kluczowe w pracy zespołowej, jaką podejmą w przyszłości uczniowie szkoły baletowej.

Konkretne i klarowne cele pomagają nauczycielowi w planowaniu pracy dydaktycznej jak również w osiąganiu właściwych rezultatów. Pedagóg powinien wykazywać zaangażowanie na każdej lekcji, pamiętając, że proces nauczania jest kompleksowy i wykracza poza sferę techniki.

Konsekwencja i logika nauczania (treningu) obowiązuje od pierwszych *pas* przez cały okres szkoły, aż do tańca na scenie.

Każda lekcja składa się z następujących po sobie części:

1. **Ćwiczenia przy drążku** służą opanowaniu podstawowych zasad ustawienia całego ciała, osiągnięcia równowagi, przyswojeniu zasadniczych póz i koordynacji pracy nóg, rąk oraz głowy.

W niższych klasach zajmują dużo czasu, w wyższych – ze względu na szybsze tempo ich wykonywania i lepiej rozwiniętą technikę uczniów – mniej. Niezależnie od etapu kształcenia spełniają swoje zadanie i są niezbędne, a tancerze wykonują je przez całe życie zawodowe.

2. **Ćwiczenia na środku sali:** wszystkie elementy opanowane już przy drążku są powtarzane również na środku sali w formie kombinacji.

Efektem stopniowego ich wydłużania i rozwijania jest możliwość wykonania skomplikowanego *adagio*. Ćwiczenia na środku sali doskonala także technikę obrotów. Poniżej znajduje się lista podstawowych kombinacji, które powinny pojawić się na zajęciach w kształcic dopasowanym do wymagań edukacyjnych danej klasy:

- a. małe *adagio*
- b. *battement tentu* i *battement tendu jeté*
- c. *pirouettes*
- d. *battement fondu*
- e. *grand battement jeté*
- f. duże *adagio*.

3. **Allegro:** według słów Waganowej *allegro* jest istotą edukacji tanecznej i prowadzi do doskonałości technicznej. Między innymi dlatego nie można zaniedbywać tej części lekcji. Uczniowie zaczynają naukę skoków od tych najprostszych, małych, z dwóch nóg na dwie nogi (na przykład *temps levé sauté, pas échappé, changement de pied, pas assemblé*), stopniowo poznają średnie (*sissonne fermé, sissonne ouvert* i inne) aby na końcu opanować *grand allegro* wykonywane w przestrzeni. W klasie siódmej profesjonalnej szkoły baletowej, szczególnie w klasie żeńskiej, kładzie się duży nacisk na naukę *grand allegro* w tanecznych kombinacjach. Chłopcy nie wykonują ćwiczeń na palcach, więc od początku edukacji skaczą więcej.

4. Ćwiczenia na palcach:

- a. konieczne jest wzmocnienie stóp oraz wypracowanie sprężystości i równowagi ciała. Po przejściu etapu początkowego realizuje się znane już elementy i *pas* w kombinacjach na miejscu i w przestrzeni;
- b. w klasach starszych w tym celu realizuje się fragmenty z repertuaru klasycznego.

Biorąc pod uwagę, że w Ogólnokształcącej Szkole Baletowej przewidywany czas na poprowadzenie lekcji tańca klasycznego to półtorej godziny, realizacja programu nauczania wymaga od pedagoga dobrej organizacji pracy przy jednoczesnej dbałości o egzekwowanie prawidłowego wykonania ćwiczeń i wszelkich *pas*, ponieważ czystość i estetyka są w tańcu klasycznym nadrzędne. Organizacja lekcji zależy od doświadczenia i czujności nauczyciela.

Mówiąc o tańcu klasycznym, nie można pominąć fundamentalnej roli muzyki, która często stanowi pierwszą inspirację dla choreografa i towarzyszy uczniom od początku ich edukacji w formie akompaniamentu na zajęciach. To dzięki niej młodzi tancerze uczą się interpretacji.

Każde ćwiczenie z techniki tańca klasycznego musi być wykonywane w odpowiednim charakterze i właściwym metrum muzycznym. Akompaniament do lekcji tańca klasycznego rządzi się określonymi prawami. Odpowiednio dobrany nie tylko nadaje ruchowi piękna, lecz także pomaga w wykonaniu niejednokrotnie bardzo skomplikowanych ćwiczeń i wydobyciu specyfiki ruchu, na przykład płynność, miękkie przysiadanie i wyrastanie w *battement fondu* (*fondu* – stopiony, roztopiony). *Battement frappé* (*frapper* – „bić”, „uderzać”) natomiast często towarzyszy motyw z wschodzącą intonacją, co podkreśla aktywność ruchu. W starszych klasach odpowiednio dobrana muzyka pomaga w pracy nad rozwojem wyrazu artystycznego, na przykład w *adagio* na środku sali.

Już w szkole uczniowie mają (powinni mieć) możliwość wypróbowania swoich sił nie tylko na lekcjach, lecz również na scenie. Odbywa się to poprzez udział w spektaklach baletowych w ramach praktyk scenicznych, w koncertach szkolnych w występach solowych i grupowych oraz w niektórych przypadkach poprzez udział w konkursach, który daje możliwość szerszego rozwoju artystycznego poprzez indywidualną pracę. Proces przygotowań na zajęciach repertuarowych musi być wsparty solidną pracą na lekcjach tańca klasycznego. To z kolei ma ogromny wpływ na podniesienie poziomu wymagań wobec całej klasy.

Konkursy wiążą się nierozdzielnie z kolosalnym wysiłkiem psychofizycznym. To duża odpowiedzialność dla pedagoga, tym bardziej, że system naszego szkolnictwa baletowego napotyka w tej kwestii problemy natury technicznej i organizacyjnej. Brakuje czasu, ponieważ uczniowie szkoły baletowej objęci są również obowiązkiem nauki ogólnokształcącej. Niezbędna w tym wypadku jest przychylność dyrekcji i nauczycieli tych przedmiotów. Na pedagogu prowadzącym spoczywa obowiązek rzetelnego przygotowania ucznia pod kątem fizycznym, jak i zadbania o jego kondycję emocjonalną.

Siłą tańca klasycznego są czystość i przejrzyste zasady, dlatego też nadrzędne cele w procesie kształcenia stanowią: uzyskanie prawidłowego

ustawienia ciała, osiągnięcie bezwzględnej poprawności technicznej wynikającej z precyzji wykonywania ćwiczeń i całych kombinacji oraz – w klasach starszych – wypracowanie dbałości o styl i estetykę ruchu. Równie istotne jest systematyczne doskonalenie wyrazu artystycznego poprzez prawidłową koordynację pracy rąk, głowy i spojrzenia (oczu), a co za tym idzie, właściwą jakość położenia *épaulement* i odpowiednią wyrazistość póz tańca klasycznego.

Technikę od początku trzeba doskonalić w połączeniu z aspektem artystycznym. Pedagog powinien umiejętnie zachęcać swoich wychowanków do dużego wysiłku fizycznego, zaangażowania i koncentracji potrzebnych do czynienia postępów. Kształtując etos zawodowego tancerza, przyszłego artysty, należy od początku narzucić uczniom dyscyplinę i określone wzorce zachowania. Formowanie prawidłowych nawyków ruchowych wpływa na świadomy, bezpieczny i aktywny udział uczniów w procesie nauki opartej w dużej mierze na samokontroli. Biorąc pod uwagę jak wysoki stopień trudności cechuje technikę tańca klasycznego, kwestia bezpieczeństwa staje się kluczowa. Dbłość o precyzję wykonawczą daje szansę na uniknięcie kontuzji, a także jest niezbędna do uzyskania prawidłowych linii ukazujących piękno i bogactwo sztuki baletowej. Jednak należy pamiętać, że wysoki poziom techniczny tańca, pozbawiony wyrazu artystycznego, nie może być uważany za sztukę baletową.

Rolą nauczyciela w profesjonalnej szkole baletowej jest mobilizowanie uczniów i wyrabianie w nich motywacji do ciągłego rozwijania swoich umiejętności. Zwiększanie skuteczności pedagogicznego oddziaływania, powinno odbywać się poprzez cierpliwość i wymaganie od uczniów w atmosferze zrozumienia i przyjaźni.

Rozprawiając o najważniejszych aspektach nauczania tańca klasycznego w szkołach baletowych, należy wspomnieć o kwestii kluczowej, jaką jest rekrutacja, czyli odpowiednio przeprowadzony nabór uczniów. Zawód tancerza wymaga określonych, rzadko spotykanych predyspozycji fizycznych, stąd też zawodową naukę baletu można postrzegać jako zjawisko elitarne. Kandydat na ucznia szkoły baletowej powinien wyróżniać się odpowiednimi proporcjami ciała i wysklepieniem stopy, być elastycznym i posiadać wystarczającą rotację w stawach biodrowych. Ważnymi czynnikami są naturalna koordynacja, skoczność oraz muzykalność. Posiadania wymienionych predyspozycji wpływa na prawidłowy przebieg

procesu kształcenia i zadowalające rezultaty. Przyszłego kandydata powinna także cechować wyjątkowa wrażliwość oraz – biorąc pod uwagę stres związany z występami na scenie – wytrwałość i silny charakter. Mając na uwadze pojawiające się dość często w tym zawodzie trudności, wsparcie ze strony rodziców rozumiejących specyfikę nauki w szkole baletowej jest nieocenione.

W obecnej sytuacji, kiedy w Polsce tancerz nie może liczyć w przyszłości na emeryturę, a piękny, lecz trudny zawód artysty baletu wymaga wielu poświęceń, zainteresowanie podjęciem nauki w szkole baletowej słabnie. Z tego powodu konieczne wydaje się podjęcie na szeroką skalę działań propagujących tę wyjątkową i piękną sztukę. Wsparciem mógłby okazać się również system stypendialny, który umożliwiłby edukację szerszej grupie dzieci i młodzieży pochodzącej spoza miast, w których znajdują się szkoły baletowe. Śmiało można podejrzewać, że utalentowane dzieci rodzą się w całej Polsce, a nie tylko w Warszawie, Gdańsku, Poznaniu, Łodzi czy Bytomiu.

Nadzieją napawa wizyta w teatrze na spektaklu baletowym, kiedy można zaobserwować entuzjastyczną widownię, która owacjami na stojąco nagradza tancerzy za ich kunszt. To pokazuje, że piękna sztuka baletowa jest nam potrzebna tak samo jak poezja, muzyka, malarstwo i wiele innych. Musimy zatem zrobić wszystko, aby jej nie stracić.

Bibliografia

Bazarova Nadežda Pavlovna, Mej Varvara Pavlovna, *Alfabet tańca klasycznego: pierwsze trzy lata nauczania*, tłum. Jarosław Piasecki, Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego, Warszawa 1974.

Bazarova Nadežda Pavlovna, Mej Varvara Pavlovna, *Klassičeskij tanec: metodika obučeńiã v 40om i 5-om klassah*, „Iskusstvo”, Moskwa 1960.

Krasovskaia Vera, *Agrippina Âkovlevna Vaganova*, „Iskusstvo”, Leningradskoe Otd-Nie 1989.

Tarasow Nikolai, *Klasiczeskij taniec*, [b.n.w.], Moskwa 1981

Waganowa Agrippina Jakowlewna, *Zasady tańca klasycznego*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1956.

Wiesiołowski Wojciech, *Materiały metodyczne do nauczania tańca klasycznego*, C-Druk, Warszawa 1993.

Kształtowanie ciała w tańcu jako sposób ekspresji i trening relacji

Paulina Wycichowska

Akademia Wychowania Fizycznego
im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu

Streszczenie:

Jednym z istotniejszych sygnałów komunikacji niewerbalnej jest postawa, która krystalizuje w ciele pewien kształt. To jeden z aspektów ekspresji fizycznej człowieka reagujący na bodźce zewnętrzne, szczególnie dynamicznie przebiegający w komunikacji z innymi żywymi istotami. Analiza manifestacji kształtu ludzkiego ciała w przestrzeni w perspektywie teorii ruchu Rudolfa Labana oraz rozwinięcia tego tematu przez Irmgard Bartenieff (poprzez *Laban/Bartenieff Movement System*) otwiera szereg interesujących inspiracji dla zastosowań praktycznych. Aplikacja kształtowania w ruchu może być zarówno narzędziem w edukacji tanecznej dla tworzenia świadomej artystycznej kreacji, jak i również choreoterapeutycznym sposobem pracy w budowaniu i transformacji relacji międzyludzkich.

Słowa kluczowe:

kształt, taniec, teoria tańca, choreutyka, choreologia praktyczna, Rudolf Laban, Irmgard Bartenieff, LBMS

Kształt – definicja

Definicja kształtu podaje znaczenie tego słowa jako przede wszystkim zewnętrzny wygląd przedmiotu, ale może ono też oznaczać budowę czegoś. Odnosi się również do sylwetki człowieka, zarysu figury lub bryły – zarówno formy, która istnieje, ale także jeśli jedynie ją przypomina¹. Jest to więc pojęcie bardzo pojemne: może oznaczać zarys postaci lub przedmiotu, ale i całą kompozycję elementów; materialną bądź abstrakcyjną, zależną w odbiorze od percepcji osoby obserwującej i elementów na nią wpływających.

Interesująca jest sama etymologia słowa **kształt**, które zostało zapożyczone ze średniowiecznego niemieckiego *Gestalt* oznaczającego formę, postać, kształt, wygląd i rodzaj. Stąd słowo „kształt” (pierwotnie: **kształt**) to jedno z nielicznych, w których pisze się „sz” zamiast „rz” po literze spółgłoskowej².

Kształt ciała odgrywa istotną rolę w komunikacji niewerbalnej i budowaniu relacji. Artykuł ten nie wyczerpuje tego rozległego tematu, a raczej naświetla wartość podejmowania rozważań – w kontekście zastosowań artystycznych i edukacyjnych.

Kształt ciała jako element komunikacji niewerbalnej

Komunikacja niewerbalna jest zbiorem wszystkich pozastownych komunikatów używanych w celu porozumiewania się z innymi. To postawy i zachowania komunikujące wiadomości i mające wspólne znaczenie społeczne w obrębie danej grupy. Sygnały te dzielą się na wrodzone – uwarunkowane biologicznie, dziedziczone na poziomie genetycznym oraz wyuczone jako część dziedzictwa kulturowego. Według amerykańskiego antropologa Raya Birdwhistella ekspresja niewerbalna obejmuje sześćdziesiąt pięć procent przekazu informacji, a komunikat słowny zaledwie trzydzieści pięć. Istnieje ponad milion świadomych i nieświadomych gestów wpisujących się w niewerbalny kod porozumiewania się człowieka, który jako osoba społeczna i współzależna od innych, trenuje je od urodzenia³.

Każda istota ludzka komunikuje się całym swoim ciałem (w ramach jego mobilności i zasobów ruchowych). Jej kształt i sposób poruszania

decydują w dziewięćdziesięciu dziewięciu procentach o opinii osoby, którą spotyka po raz pierwszy (jest to tak zwany efekt pierwszego wrażenia)⁴. Sygnały pozastłowne – ruchy, kształt ciała oraz niewerbalne aspekty mowy takie jak ton głosu – często wysyłane są i odbierane na poziomie podświadomym. Mówią wiele o przekonaniach, intencjach, emocjach a także oczekiwaniach osoby. Wobec tego wyróżnia się kilka funkcji komunikacji niewerbalnej: semantyczną, syntaktyczną, pragmatyczną oraz regulującą konwersację. Funkcja semantyczna obejmuje zachowania mające znaczenie samodzielne lub powodujące zmianę znaczeń niesionych w kanale werbalnym. W tym kontekście obserwuje się również akcentowanie, zaprzeczanie i rozszerzanie znaczenia. Funkcja syntaktyczna dzieli się na organizację sekwencji wypowiedzi i segmentację procesu konwersacji, a także synchronizację zachowań osób rozmawiających. Funkcja pragmatyczna odnosi się do stosowania komunikacji niewerbalnej w celu oddziaływania na zachowania rozmówcy. Funkcja regulacji konwersacji organizuje wymianę informacji⁵.

Brytyjski psycholog Michael Argyle proponuje inną systematykę funkcji spełnianych przez komunikację niewerbalną. Według badacza stanowi ona:

przejaw interpersonalnych postaw i emocji, który służy odzwierciedleniu stosunku człowieka do otoczenia: mimika (wyraz twarzy), optyka (spojrzenie i kontakt wzrokowy), proksemika (odległość w przestrzeni), a także ton głosu;

rodzaj autoprezentacji – poprzez ubiór i styl zachowania ludzie przekazują informacje o swojej osobowości, statusie społecznym i ekonomicznym;

rytuał – podtrzymywanie społecznych relacji, jak przykładowo zachowań podczas powitania lub uroczystości. Komunikacja niewerbalna wzmacnia przekaz werbalny, dzięki czemu staje się on kompletny i bardziej zrozumiały dla osoby odbierającej⁶.

W tok komunikacji angażuje się całe ciało, przyjmując różne pozy. Konstruuje się postawa budowana z podparciem na kończynach dolnych, a której rdzeń ekspresji znajduje się w ułożeniu tułowia, głowy i kończyn górnych. Istotny jest aspekt utrzymania lub utraty równowagi ekspozycji powierzchni wewnętrznych i zewnętrznych. Kontakt wzrokowy i wyraz

twarzy są głównym kanałem mimicznym przekazującym emocje, intensyfikującym je bądź maskującym. Komunikaty wspiera pantomimika (gestykulacja), która często występuje równoległe z mową. Sygnaty werbalne również niosą znaczenia pozastowne poprzez czynniki paralingwistyczne: ton głosu, tempo, nieartykułowane dźwięki i intonację. Proksemika, czyli relacje przestrzenne, kształtuje się poprzez wpływ aspektów kultury: przestrzeni społecznej i indywidualnej⁷.

Sposób wykorzystywania czasu i miejsca w procesie komunikacji, forma kształtu oraz jego przepływ w ciele podlegają wielu wpływom środowiska życia danej osoby, a jednym z najistotniejszych jest poczucie współzależności społecznej. Człowiek, jako istota zorientowana na budowanie więzi będzie **dokształtowywał** lub **odkształtowywał** się od innych tworząc relacje bliskości bądź oddalenia.

Kształt w ujęciu choreologicznym

Kwestia kształtu zajmowała wielu teoretyków tańca, w tym również wizjonera i choreografa Rudolfa Labana, autora opracowania niezwykle złożonego, uniwersalnego systemu analizy ruchu. Znalazła ona swój wyraz nie tylko w systemie notacji tańca zwanego kinetografią, ale była również przedmiotem praktycznej analizy rozwijanej przez szereg jego uczennic i uczniów podążających choreologiczną ścieżką. Byli wśród nich między innymi Albrecht Knust, Roderyk Lange, Lisa Ulmann, Valerie Preston-Dunlop czy Irmgard Bartenieff.

Jednym z modeli praktycznej analizy ruchu na bazie teorii Labana jest model strukturalny analizy choreologicznej. Włącza on między innymi studium wysiłku (eukinetykę), jak i studium przestrzeni (choreutykę). Ta ostatnia przywołuje takie kategorie jak poziom, oś, płaszczyzna, orientacja, rozmiar, a także kierunek ruchu. Rudolf Laban, zafascynowany bryłami platońskimi⁸, opracował ruchy w obrębie każdej z nich według skal kierunków budowanych na wzór muzycznych gam dźwięków. Zauważył, że osoba poruszająca się w określony sposób w tak zwanych akcjach przestrzennych⁹, pozostając w środku wyimaginowanej bryły, uzyskuje specyficzne kształty. Ludzkie ciało może kreować kształt w czterech sposobach materializacji dwóch komponentów znanych z matematycznej geometrii: linii prostej i krzywej. Kształt może być zamrożony w rzeźbie ciała – czyli **pozie**, może być również wykreślony przez ruch w **progresji**

przestrzennej. Można zamknąć pewien wycinek przestrzeni pomiędzy dwiema powierzchniami w **napięciu przestrzennym** albo przedłużyć linię ciała przy pomocy wzroku w **projekcji w przestrzeni**¹⁰.

W rzeźbie ciała powstają kompilacje pięciu podstawowych form kształtu, takich jak wydłużona **szpilka (strzała)**, zaokrąglona **kula**, szeroka ściana, skręcająca się **śrubka**, czy stabilna **piramida (tetrahedron)**.

Artystyczna ekspresja kształtu podlega wpływowi kultury i oczekiwaniom estetycznym. Naukowe podejście, które zostało wypracowane w toku studium choreologicznego, pozwala na próbę obiektywizowania doświadczenia obserwacji, odbioru i interpretacji kształtu.

Kształt w praktyce tańca artystycznego i jego edukacji

Praktyczna znajomość i trening artykulacji powyższych kategorii dotyczących manifestacji kształtu i jego rodzaju może przyczyniać się do podnoszenia kompetencji fizycznej ekspresji u tancerek i tancerzy. Już samo rozpoznawanie i zarządzanie układem linii prostej i krzywej w rzeźbie ciała lub trajektorii lokomocji może pomóc w usprawnieniu techniki tańca. Praca z bardziej złożonymi tematami dotyczącymi ścieżek przebiegu ruchu w odniesieniu do płaszczyzn i osi, umiejętność i wycucie zbudowania rzeźby ciała bez wsparcia kontroli wzroku (w tym używania lustra), a także znajomość i świadoma praktyka tych struktur mają potencjał podnoszenia jakości artystycznej ekspresji. Dotyczy to przyszłych i obecnych tancerek i tancerzy, osób nauczających tańca, choreografek i choreografów. Warto wspomnieć, że wiedza ta wspiera narzędziowo także osoby zajmujące się teorią i krytyką tańca.

Kategoria kształtu w ujęciu Laban/Bartenieff Movement System (LBMS)

Uczennica Labana, Irmagard Bartenieff, była tancerką, fizjoterapeutką, naukowczynią i jedną z pionierek w dziedzinie terapii tańcem i ruchem. Łączyła w interdyscyplinarny sposób różne kierunki eksploracji zastosowań ruchu: od wzorców rozwojowych dzieci, przez tańce etniczne, zachowania zwierząt, niewerbalną komunikację po rehabilitację fizyczną. Założyła w Nowym Jorku instytut badawczy (Laban/Bartenieff Institute for Movement Studies) i jako fizjoterapeutka stosowała unikalne

połączenie analizy ruchu Labana i wzorców rozwojowych w pracy z pacjentkami i pacjentami. Pracowała także z tancerkami i tancerzami przy pomocy autorskiego systemu, który rozwijał efektywność ruchu i ekspresję. Metoda ta funkcjonuje pod nazwą Bartenieff Fundamentals. Dzisiaj Laban/Bartenieff Movement System (LBMS) jest ciągle rozwijającym się systemem analizy i językiem ujmującym rozumienie, obserwację, opisywanie i notowanie wszystkich form ruchu¹¹. Chociaż zazwyczaj w podejściu choreologicznym fundamentalne jest rozpoczynanie analizy z punktu obserwatora, to LBMS zadaje kolejne pytanie, jak ten ruch jest odczuwany przez ciało, które je wykonuje. To odniesienie umiejscawia ten system również jako narzędzie choreoterapeutyczne.

Kształt w tej systematyce staje się oddzielnym studium, a jednocześnie jako kategoria przenika pozostałe – to zbiór pewnych jakości wyłaniających się z komponentów ciała i przestrzeni¹². Dwie z nich mają szczególne znaczenie:

1. **przeptyw kształtu** opisujący ruchy dotyczące samego ciała idące w kierunku do lub od jego centrum. Opisy działań w tym wypadku to takie słowa jak przykładowo: kurczenie się i powiększanie, wybrzuszanie i wydrążanie;
2. **kształtowanie przestrzenne** jako ruchy, które zmierzają do celu w przestrzeni. Opisuje się je za pomocą wspomnianych już akcji przestrzennych wzdłuż osi pionowej, poziomej i strzałkowej¹³.

Kształt ciała w edukacji i treningu budowania relacji

Ruch jest esencją życia i zamrożenie kształtu nie jest naturalne dla ciała ludzkiego, dlatego dla holistycznego wspierania układu motorycznego ważne jest utrzymywanie płynności przeptywu kształtu i promowanie doświadczania jego różnorodności. Efektem działań fizycznych może być również poprawa stanu psychicznego człowieka, a także pozytywny wpływ na jego budowanie relacji z innymi. Świadomość kształtu w komunikacji niewerbalnej oraz swobodne ćwiczenia jego ekspresji kreują narzędzie społecznej edukacji dzieci.

Przykładowymi praktycznymi zadaniami do realizacji z dziećmi jest indywidualna eksploracja wszystkich wspomnianych wcześniej podstawowych kształtów zawartych w rzeźbie ciała (szpilka, kula, ściana, śrubka

i piramida), następnie badanie sposobów kreatywnego wchodzenia i wychodzenia z nich, a także swobodnego przepływu pomiędzy nimi. Działanie mogłoby najpierw opierać się na indywidualnych eksperymentach, potem prowadzenie dialogu poprzez kształty ciała manifestowane w różny sposób, a na końcu współpraca i doświadczanie grupowej realizacji; na przykład tworzenia wspólnego kształtu kuli. Może być ona stworzona z wielu małych kul, ale również innych kształtów dopasowanych do siebie nawzajem jak w znanej grze *Tetris*.

Zabawy i ćwiczenia tego typu kształtują wyobraźnię przestrzenną, kreatywność, a przede wszystkim trenują nawiązywanie relacji i umiejętność współpracy w grupie. Są dedykowane dzieciom będącym w dowolnym stopniu zaawansowania ruchowego i w różnym wieku.

- 1 *Kształt*, w: *Słownik Języka Polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/sjp/kształt;2476191.html> (dostęp: 1.02.2023).
- 2 Narodowe Centrum Kultury, *Ciekawostki językowe w: Projekt Ojczysty – dodaj do ulubionych*, <https://nck.pl/projekty-kulturalne/projekty/ojczysty-dodaj-do-ulubionych/ciekawostki-jezykowe/kształt> (dostęp 1.02.2023).
- 3 Por. R.L. Birdwhistell, *Kinesics and Context: Essays on Body Motion Communication*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia 2010, s. 6–7.
- 4 K. Batko, A. Wrona, K. Nenko, *Komunikacja niewerbalna w: Encyklopedia zarządzania*, https://mfiles.pl/pl/index.php/Komunikacja_niewerbalna (dostęp: 1.02.2023).
- 5 Tamże.
- 6 Por. M. Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, tłum. Waldemar Domachowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999, s. 39–71.
- 7 K. Batko, A. Wrona, K. Nenko, *Komunikacja niewerbalna*, dz. cyt.
- 8 Istnieje dokładnie pięć brył platońskich, których wierzchołki i ściany tworzą identyczne wielokąty foremne i które charakteryzują się równością wszystkich kątów. Są to sześcian, dwunastościan, dwudziestościan, ośmiościan i czworościan, o czym wspomina już Euklides, por. H. Steinhaus, *Platonic Solids, Crystals, Bees' Heads, and Soap, Mathematical Snapshots*, New York, Dover 1983, s. 252–256.
- 9 Podstawowe akcje przestrzenne to kontrastowe działania wzdłuż trzech osi przestrzeni: wznoszenie – opadanie, otwieranie – zamykanie, postępowanie do przodu i wycofywanie. Por. R. Lange, *O istocie tańca i jego przejawach w kulturze*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1988, s. 51.
- 10 Por. P. Wycichowska-Gogotek, *Choreologia: cenne narzędzie dla tancerza, choreografa i pedagoga tańca*, w: „*Studia Choreologica*” 2013, vol. XIV, s. 27–30.
- 11 *Laban/Bartenieff Institute for Movement Studies*, <https://labaninstitute.org/about/irmgard-bartenieff/> (dostęp 1.02.2023).
- 12 Por. I. Bartenieff, D. Lewis, *Body Movement: Coping with the Environment*, Gordon and Breach Science, New York 1980.
- 13 L. Santos, J. Dias, *Laban Movement Analysis towards Behavior Patterns*, w: *Emerging Trends in Technological Innovation*, ed. by L.M. Camarinha-Matos, P. Pereira, L. Ribeiro, Springer, Berlin–Heidelberg, 2010, s. 191.

Bibliografia

- Argyle Michael, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, tłum. Waldemar Doma-chowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- Bartenieff Irmgard, Lewis Dori, *Body Movement: Coping with the Environment*, Gordon and Breach Science, New York 1980.
- Batko Katarzyna, Wrona Aleksandra, Nenko Karolina, *Komunikacja niewerbalna w: Encyklopedia zarządzania*, https://mfiles.pl/pl/index.php/Komunikacja_niewerbalna (dostęp: 1.02.2023).
- Birdwhistell Ray Lawrence, *Kinesics and Context: Essays on Body Motion Communication*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia 2010.
- Kształt*, w: *Słownik Języka Polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/sjp/ksztalt;2476191.html> (dostęp: 1.02.2023).
- Laban/Bartenieff Institute for Movement Studies*, <https://labaninstitute.org/about/irmgard-bartenieff/> (dostęp: 1.02.2023).
- Lange Roderyk, *O istocie tańca i jego przejawach w kulturze*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1988.
- Narodowe Centrum Kultury, *Ciekawostki językowe w: Projekt Ojczysty - dodaj do ulubionych*, <https://nck.pl/projekty-kulturalne/projekty/ojczysty-dodaj-do-ulubionych/ciekawostki-jezykowe/ksztalt> (dostęp: 1.02.2023).
- Santos Luís, Dias Jorge, *Laban Movement Analysis towards Behavior Patterns in: Emerging Trends in Technological Innovation*, ed. by Luis M. Camarinha-Matos, Pedro Pereira, Luis Ribeiro, „IFIP Advances in Information and Communication Technology” vol. 314, Springer, Berlin, Heidelberg, 2010.
- Steinhaus Hugo, *Platonic Solids, Crystals, Bees' Heads, and Soap, Mathematical Snapshots*, New York, Dover 1983.
- Wycichowska-Gogolek Paulina, *Choreologia: cenne narzędzie dla tancerza, choreografa i pedagoga tańca*, w: „Studia Choreologica” 2013, vol. XIV, s. 27-30.

Muzyka

Improwizacja fortepianowa w lekcji tańca współczesnego – zagadnienia i problemy rytmu, tempa oraz zmian metryczno- agogicznych z elementami stylizacji

Jakub Sokołowski

Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina

Streszczenie:

Istota tańca jako formy sztuki istnieje i przenika wszelkie inne gałęzie sztuki od wieków. Taniec w połączeniu z muzyką oprócz czystego wykonawstwa scenicznego miał i ma również funkcję dydaktyczno-szkoleniową. Nauka baletu, a w XX wieku tańca współczesnego potrzebowała akompaniamentu granego w czasie rzeczywistym w celach edukacji młodych uczniów i przygotowania ich do pracy jako profesjonalnych tancerzy w teatrach, gdzie nieodłącznym elementem sztuki była muzyka. Akompaniament do lekcji tańca stanowił i obecnie pełni funkcje poznawczą, zastępując równolegle zajęcia rytmiki w szkołach muzycznych. Artykuł stanowi refleksję Autora na temat tego, co kiedyś i dziś miała za zadanie muzyka do tańca grana na żywo. Ukazane zostały sposoby realizacji materiału muzycznego pozostającego na usługach sztuki tanecznej. Autorskie kompozycje zostały wcześniej przebadane i wdrożone w trakcie poszczególnych lekcji tańca współczesnego.

Słowa kluczowe:

taniec, Martha Graham, *rework*, improwizacja

Problem muzyki towarzyszącej lekcji tańca współczesnego, a tym bardziej tej granej na żywo, wywołuje ciągłe polemiki. Wiele wątków, które nadal są komentowane w różny sposób – zarówno przez wykonawców tej muzyki, akompaniatorów jak i samych tancerzy – wymaga dyskusji. Mimo wieloletniego doświadczenia w pracy z tancerzami jako pianista nie potrafię wskazać jednego uniwersalnego rozwiązania wszystkich problemów, z którymi mierzą się pedagodzy i uczniowie w zakresie terminologii oraz doboru takiej czy innej muzyki.

W tym krótkim tekście chciałbym pokazać i podzielić się częścią wiedzy, dzięki której uprawiam tę specjalność tak, a nie inaczej i wciąż szukam nowych rozwiązań.

Pierwszym zagadnieniem, które opiszę jest analiza muzyczna utworu bądź charakteru muzyki dobieranej do lekcji pod względem tempa i metrum. Wiele jest pytań dotyczących tego, jakie są różnice między tempem a metrum, a to tylko początek wątpliwości związanych z tym tematem. Postaram się więc naszkicować ten problem i ułatwić jego rozumienie.

Agogika, czyli element dzieła muzycznego związany z tempem wykonywania utworu, jest istotną częścią muzyki i ustalania Jej przed danym ćwiczeniem lekcji. Terminy w tańcu klasycznym takie jak *adagio* czy *allegro* oznaczające konkretne fragmenty zajęć i rodzaje ćwiczeń wykonywanych w ich trakcie, w muzyce klasycznej oznaczają nic innego jak tempo utworu i odpowiednie do niego BPM, czyli ilość uderzeń na minutę zazwyczaj określaną jako pewien zakres. Za przykład niech posłuży *adagio*, które jako wolne tempo oscyluje między 55–60 BPM, a sześćdziesiąt to nic innego jak sekunda. Idąc dalej, widzimy, że na jedną ćwierćnutę możemy zobaczyć w ciągu jednej minuty ilość taktów na 4/4 jest równą niemal 16 czyli nasz umowny kwadrat muzyczny i forma 2x8.

Odpowiedni dobór tempa do konkretnego ćwiczenia jest nie mniej ważny od metrum tej muzyki, lecz są to dwa różne pojęcia. Metrum to nic innego jak liczba wartości zawartych w jednym takcie. Zazwyczaj, licząc do czterech lub trzech, nie zastanawiamy się nad tym, czy liczymy ćwierćnutami, czy ósemkami. Ta nieświadomość niesie potem za sobą błędne wyliczenie formy pod względem np. ilości taktów. Przykładem może być prosta forma szesnastotaktowa gdzie, licząc do czterech ćwierćnutami, dostajemy szesnaście taktów, jeśli natomiast to samo będziemy liczyć

ósemkami, a poprosimy o zagranie szesnaście taktów na 4/4, to otrzymamy szesnaście taktów na 2/4, ponieważ ósemki to wartości o połowę krótsze od ćwierćnut. Wtedy, chcąc osiągnąć metrum 4/4 musimy poprosić o trzydzieści dwa takty. Aby precyzyjnie określać to, co liczymy, warto co drugie wartości ósemkowe w taktach liczyć jako „i” bo tylko wtedy mamy świadomość, że co druga ósemka to nic innego jak druga połowa głównej ćwierćnuty. W praktyce prowadzenia lekcji dokładne rozliczanie formy utworu zauważa się już podczas lekcji przy drażku w tańcu klasycznym, gdzie w *préparation* określamy liczbę taktów przy jednoczesnym ustaleniu metrum, tempa i miary. Pedagog w kontakcie z pianistą ustala wszystkie parametry dotyczące wykonywania ćwiczenia dostosowane do poziomu danej grupy dzieci, następnie określając liczbę taktów i puls, który zazwyczaj jest zaznaczany w muzyce w partii lewej ręki. Stanowi to bardzo ważną część tego, co słyszą uczniowie wykonujący poszczególne *pas*. Nauczyciel prowadzący może zasugerować również jak figuratywna ma być postać muzyki granej do danego ćwiczenia. Zależy to bowiem od tego jak uczniowie potrafią zrealizować ćwiczenie oraz czy faktura muzyczna bardziej ornamentacyjna nie będzie stanowić dla nich problemu i nie wpłynie negatywnie na czytelność melodii i rytmu.

W takich sytuacjach akompaniament powinien być oszczędny i ograniczony do niezbędnych wartości rytmicznych. Ma na celu bowiem ukazanie charakteru zadania i pomoc uczniowi poprzez muzykę w wykonaniu jego pracy na możliwie wysokim poziomie.

Zarówno w muzyce klasycznej, jak i rozrywkowej będziemy mieć do czynienia zarówno z ćwierćnutowym wyliczeniem, ósemkowym jak i triołowym (o czym wspomnę w dalszej części artykułu kiedy będę pokazywać fragmenty muzyczne do konkretnych ćwiczeń).

Ważne jest, aby mieć świadomość że liczba nut, która przypada na *pas* w ćwiczeniu, zawsze odpowiada temu, co uwidacznia się w muzyce już na etapie układania ćwiczenia. Wyjątkiem są oczywiście formy otwarte, gdzie warstwa dźwiękowa stanowi tylko tło bądź to ona idzie za tancerzem, jak to ma miejsce w improwizacji kontaktowej.

Układając ćwiczenie na podłodze intuicyjnie liczymy w taki sposób, by odpowiadał on początkowi ruchu, potem sprawdzamy, czy forma jest symetryczna na tyle, by dopasować do niej metrum takie czy inne. Zazwyczaj

płynny ruch utrzymany w trójkowym pulsie, związany z wykonaniem *swing* czy *extension* (niewystępujący w tańcu klasycznym), potrzebuje rozliczeń ósemkowych, aby zachować płynność między jednym ruchem a drugim. Najczęściej wykorzystywanym metrum w wyżej wymienionym przykładzie jest $6/8$ z BPM sto trzydzieści na ósemkę bądź $5/8$ w tempie sto dwadzieścia pięć. To drugie wybieramy w przypadku, gdy potrzebujemy szybszego powrotu nogi ze *swingu*. Podobne sytuacje zachodzą z nieparzystymi metrami ósemkowymi, kiedy w ćwiczeniu zawierającym *swing* wprowadzamy ruch nogi opornej, który potrzebuje innej liczby ósemek w muzyce, niż ma to miejsce w $6/8$. Przykładem sprawdzającym się przy podobnych ćwiczeniach może być metrum grane w grupach 2-2- $3/8$ bądź 3-3-2-2, co daje tancerzowi większą przestrzeń dla ruchu w pierwszej części taktu. W bardziej zaawansowanych układach wymagających od pianisty elastyczności i reakcji na to, co dzieje się w ruchu, najlepiej jest wykorzystywać schematy oparte na ostinato. Wprowadzanie zmiennego akcentowania w rytmie ostinatowym rozwiązuje problem niejednoznacznych układów choreograficznych i pomaga dopasować muzykę do tych struktur w ćwiczeniu, które nie są do końca jednoznaczne metrycznie. Element improwizacji ma tutaj duże znaczenie i stawia pianistę w sytuacji komfortowej względem tancerza, gdyż tylko w ten sposób może reagować na to, co dzieje się na scenie bez szkody dla muzycznych walorów.

Precyzję i mechaniczność muzyki widzimy natomiast w ćwiczeniach *floorwork* u Marthy Graham gdzie podłoga pełniła funkcję drążka. Miały one charakter wysiłkowy ale i kontemplacyjny, gdzie muzyka bardziej statyczna i liczona ćwierćnutowo odpowiadała na potrzeby tego rodzaju ruchu, który widzimy również w tańcu klasycznym. Nie oznaczało to oczywiście braku ósemkowych struktur w muzyce, mogących stanowić wypełnienie taktów i urozmaicenie danej melodii czy rytmu. Dla pianisty nie ma znaczenia, w jaki sposób myśli tancerz, licząc do czterech. Zapis nutowy z widocznym metrum $4/8$ jest niczym innym jak $4/4$ z różnicą tempa głównej miary. Problem pojawia się wtedy gdy tancerz, prosząc o zagranie szesnastu taktów, liczy ósemkami, podczas gdy pianista gra ćwierćnutę jako te, które określają jeden takt. W takim przypadku układ tancerza kończy się w połowie tego wykonywanego przez pianistę, gdyż ten, grając w metrum $4/4$ ćwierćnutami, wykona szesnaście taktów w tym samym czasie co tancerz trzydzieści dwa takty liczone ósemkami. Pojawia się wówczas niezgodność, której przyczyna leży w niepodaniu dokładnej miary taktu. Wszystkie te problemy dydaktyczne szczegółowo

zostaną zaprezentowane w części dotyczącej ćwiczeń lekcji i budowania konspektu.

Improwizacja jako źródło powstawania dzieła w dziedzinie muzyki i tańca

Patrząc na dzieje rozwoju muzyki – zarówno starożytnej, jak i tej liczonej od początku naszej ery – możemy śmiało postawić tezę, że wszystkie załączki sztuki muzycznej oraz tej związanej z ruchem miały początek właśnie w improwizacji. Potrzeba tworzenia bierze się najpierw z działania, by potem można było ją zestawić z wiedzą teoretyczną.

Od początku istnienia muzyki jako sztuki, ludzie sami tworzyli różne koncepcje i reagowali na otaczającą ich rzeczywistość. Improwizacja była obecna w obrzędach, w których dominował taniec i śpiew. Już w chorale gregoriańskim możemy zauważyć te elementy improwizacji, które potem przyczyniły się do stworzenia podstaw teoretycznych owej formy, czyli skal. Na przestrzeni kolejnych wieków rozwoju muzyki to między innymi skale zwane kościelnymi były tym elementem pozwalającym na swobodę w budowaniu dzieła. Skupiając się na literaturze, głównie fortepianowej, chciałbym pokazać najważniejsze formy i twórców konkretnych epok, z których spuścizny dziś czerpiemy, mając świadomość, że improwizacja jako element wstępny w tworzeniu dzieła odgrywała dużą rolę. Zaczynając od twórczości muzyki klawiszowej epoki Renesansu, można spojrzeć na dzieła wirginalistów angielskich i zauważyć już na pierwszym etapie analizy utworów, że mamy do czynienia z twórczością z jednej strony bardzo precyzyjnie napisaną, z drugiej swobodną pod względem charakteru i wykonawstwa. Utwory odznaczały się bogatą ornamentyką i wirtuozowską fakturą. Formy wariacyjne oparte na *basso ostinato* dawały wrażenie ciągłości właśnie tej, z punktu widzenia Autora, improwizatorskiej koncepcji. Kompozytorzy tacy jak William Byrd czy John Bull pisali głównie fantazje, preludia i tańce. Te ostatnie, z których najbardziej znane są pawany i galiardy, miały oczywiście nieco ściślej określoną formę i pozostawały na usługach ruchu. Sama forma wariacji – niezależnie od epoki, w której była modna i propagowana – dawała możliwość i prowokowała niejako do traktowania jej w sposób improwizowany. Podając kilka przykładów z literatury wyżej wymienionych twórców Autor wskaże, jak forma dzieła i jej elementy wpływają na możliwości improwizacyjne w utworach już skomponowanych. Dwa utwory już w samym odbiorze

śluchowym sugerujące elementy improwizowane, choć w zapisie dookreślone to *The Battle: Flute and Drum* Williama Byrda i *Fantasia (Fitzwilliam 108)* Johna Bulla. Pierwszy z nich ukazuje *basso ostinato* partii lewej ręki na bazie której partia prawej ręki przedstawia motyw melodyczny, który dzięki ozdobnemu charakterowi odbieramy jako swobodny, wykonywany niejako *ad hoc*. Skala jońska, obecna w melodii głównej całego utworu, jest prezentowana w sposób odpowiadający tematowi na różne sposoby. Dolny głos ostinatowy przypomina akompaniament instrumentu perkusyjnego, na tle którego główny solista może pokazywać walory improwizatorskie. Fantazja jest utworem bardziej refleksyjnym. Dominuje w niej dwugłos, z czego możemy śmiało wnioskować obecność kontrapunktu tak rozwijanego w epoce baroku. Harmonia i jej zmiany na przestrzeni trwania utworu są bardziej skomplikowane i umożliwiają ukazanie szerszej palety wyrazowej. Formy taneczne w twórczości wspomnianych wcześniej kompozytorów miały jednak charakter ściślej określony i sposób ich wykonywania dostosowano do tańca. Pawana i następująca po niej galiarda były utworami prostszymi w zapisie, gdyż wywodziły się ze sfery dworskiej. Nie mogły one mieć znamion i elementów improwizacji z powodu niemożności wykonywania ich zarówno przez tancerzy, jak i grających muzyków. Forma miała być czytelna i nie pozostawiać miejsca na nadmierną ekspresję ze strony grających artystów. Charakter dworu i piękno tańca wiodły prym nad inwencją twórczą i elementami wirtuozowskimi w warstwie muzycznej.

Sztukę i rozwój improwizacji możemy obserwować dalej w epoce baroku, kiedy, ze względu na swoją formotwórczą rolę zaczęła stawać się ważnym wątkiem również w edukacji adeptów sztuki organowej. Uczniowie Johanna Sebastiana Bacha mieli możliwość sięgania po wiedzę z dziedziny kontrapunktu już na etapie tworzenia dzieła. Elementy improwizacji zauważymy zarówno w utworach solowych, pisanych na klawesyn i organy jak i kameralnych pisanych na głos z towarzyszeniem *basso continuo*. Elementy improwizacji w kompozycjach tej epoki możemy zauważyć w sposobie grania i traktowania ozdobników. Niewielkie, choć znaczące różnice pojawiały się w muzyce różnych szkół kompozytorskich, czego przykładem mogą być dzieła włoskie i francuskie, w których obserwujemy inny sposób wykonywania i interpretowania chociażby wyżej wymienionych ozdobników. Wykonawca miał możliwość doboru różnych rozwiązań w ornamentowaniu melodii głównego tematu. Obecna była również improwizacja na bazie *basso continuo* i z wykorzystaniem techniki dyminucji.

Dobrym przykładem literatury klawesynowej w twórczości Bacha, który daje swobodę i wolność w sposobie grania ozdobników, jest utwór *Aria variata alla maniera italiana* BWV 989. Utwór zbudowany na jednym motywie z dziesięcioma wariantami wariacyjnymi daje duże możliwości w zakresie stosowania ozdobników bądź ich redukcji. Możliwość zmian agogicznych i frazowania głównego motywu stają się również elementem inwencyjnym dla wykonawcy. Buduje on niemal w czasie rzeczywistym brzmienie zapisanego utworu i daje odczucie „improvizacji” bardziej w charakterze wykonania niż w komponowaniu „tu i teraz”. W twórczości Bacha znajdujemy wiele utworów i gatunków takich jak preludia, fantazje czy toccaty, w których u źródeł leżała improvizacja. Epoka klasycyzmu przynosi nowe formy i sposoby realizacji materiału muzycznego. Dominacja homofonii i formy sonatowej w utworach solowych i koncertach otworzyła przed wykonawcami nowe możliwości i pozwoliła na realizację własnej inwencji twórczej. Elementem służącym do tego celu była kadencja solowa, która w okresie klasycyzmu była tworzona zarówno przez kompozytorów, jak i wykonawców. Wolfgang Amadeus Mozart w procesie nauczania swoich uczniów wprowadzał praktykę samodzielnego tworzenia kadencji. Cel był jeden: umiejętność i swoboda grania w stylu danego kompozytora i realizacja treści zapisanych w utworze w formie improwizowanej. Również podobnie jak w epoce baroku, modne stało się wykorzystywanie ozdobników i innych elementów figuracyjnych, mających na celu niewielką zmianę w charakterze melodii. Tematy nie były poddawane zmianom ale ozdabiane w ramach zachowania stylu epoki i zasad retoryki. Sami kompozytorzy byli wielkimi improwizatorami, co zauważamy w twórczości i rozwoju ich dzieł na przestrzeni lat. W późnych sonatach Ludwiga van Beethovena mamy do czynienia z fakturą tak gęstą, iż czasem trudno ocenić, na ile była ona świadomie zapisana jako niezmienny materiał, a ile było elementów improwizacyjnych, które ostatecznie weszły w obecny kształt dzieła i nadały mu taki, a nie inny charakter. Wszystkie elementy improwizacji u twórców poprzednich epok miały wpływ na następne. Potrzeba tworzenia i szukania nowych rozwiązań w muzyce niejako prowokowała twórców późniejszych epok do eksperymentowania i spontanicznego tworzenia przy instrumencie. Widzimy epokę romantyzmu nie tylko jako czas rozwoju formy pieśni romantycznej ale również czas kompozytorów-wirtuozów fortepianu. Patrząc na utwory Fryderyka Chopina i Ferenc Liszta takie jak etudy czy reminiscencje mamy wrażenie powstawania choćby niektórych z nich w procesie improwizacji i szukania nowych możliwości brzmienia

instrumentu. Praktyka ta była rozwijana niemal przez całą epokę romantyzmu, kończąc na twórczości fortepianowej Alexandra Scriabina, Siergieja Rachmaninowa i Césara Francka. Kolejna epoka, oprócz stworzenia nowych możliwości i eksperymentów, rozwinęła wspólnie działania interdyscyplinarne na polu muzyki, teatru i tańca. W drugim tej ostatniej istota i obecność improwizacji w procesie tworzenia była dla wielu twórców metodą nadrzędną. Rozwój sztuki nowoczesnej wpłynął szeroko na wyżej wymienione aspekty procesu tworzenia na polu sztuki tańca i muzyki XX wieku.

Począwszy od lat dwudziestych aż do schyłku lat sześćdziesiątych XX wieku rewolucje w dziedzinie sztuki tańca miały duży wpływ na zmiany w innych gałęziach sztuki, począwszy od muzyki, skończywszy na teatrze i happeningu. Twórczość Marthy Graham była pierwszym mocnym punktem na mapie amerykańskiej sztuki, która w połączeniu z muzyką twórców szkoły rosyjskiej i wiedeńskiej zmieniła sposób patrzenia na ruch i dźwięk towarzyszący mu. Muzyka wykorzystywana w pracach i choreografiach Marthy Graham była na tyle sugestywna, by ruch mógł być realizowany bardzo precyzyjnie. Witalizm muzyki Igora Strawińskiego i punktualizm Antona Weberna dawały poczucie wertykalności w tańcu i skupienia się na anatomicznej surowości gestu. Utwory takie jak *Tango* Strawińskiego czy *Klavierstück* (1925) Weberna wpisywały się bardzo dobrze w idee i sposób ruchu Graham. Miejsce improwizacji i swobody wykonawstwa zastąpiły precyzja i koncepcja dzieła.

Opozycją do idei Marthy Graham była twórczość Merce'a Cunninghama, która bardziej kierowała się w stronę abstrakcyjności Balanchine'a. Cunningham zainteresowany awangardą lat pięćdziesiątych, zarówno środowiska malarzy abstrakcjonistów, jak i poetów szkoły Nowojorskiej związał się zawodowo i prywatnie z Johnem Cage'em. Duet ten od początku swego istnienia tworzył w opozycji do głównego nurtu. Idea, która przyświecała obu artystom wyrosła z techniki kompozytorskiej zwanej aleatoryzmem, której Cage był niejako prekursorem. Dopuszczała ona przypadkowość w działaniu i tworzeniu dzieła, jednak różniła się ona od improwizacji, mająca już swoją wysoką pozycję w równoległym rozwijającym się jazzie. Twórczość Johna Coltrane'a i Milesa Davisa poruszała paralelne światy, na pozór nieprzystające do siebie. Cunningham zafascynowany przypadkowością w twórczości swojego partnera zaczął używać tych samych narzędzi do budowania narracji we własnych spektaklach.

Ta metoda wyzwoliła sztukę tańca z pewnego konwencjonalizmu. Ich happeningi miały charakter performatywny i nieprzewidywalny. Stosowanie przedmiotów i technologii codziennego użytku otwierało nowe możliwości interpretacyjne dzieła i wpływało na percepcję. Przykładem są spektakle o tytule *Szesnaście tańców dla solisty i trzyosobowego zespołu* (1951) lub *Las deszczowy* (1968). Związki muzyki i tańca oraz ich wzajemnego wpływu zmieniły całą drugą połowę XX wieku oraz czasy współczesne. Improwizacja jako dziedzina autonomicznie rozwijana w nomenklaturze muzycznej podlega ciągłemu rozwojowi. Muzyka do tańca improwizowana na żywo pełni funkcję pewnego rodzaju katalizatora. Otwiera zarówno słuchacza, jak i tancerza na inny rodzaj ekspresji i sposób wyrażania stworzonego już dzieła. Improwizacja w tańcu była obecna zawsze i miała charakter zarówno zabawowy, konceptualny jak i formotwórczy. Improwizacja zawsze była źródłem w eksplorowaniu ruchu, ciała, oddechu i towarzyszącej jej muzyki. Szeroko rozumiana w kontekstach różnych sfer życia i sztuki zawsze dążyła do wolności wyrażania siebie i powstającego „tu i teraz” bądź już stworzonego dzieła.

Utworkomponowane do ćwiczeń lekcji tańca współczesnego z wykorzystaniem stylizacji, reworku oryginalnego dzieła i parafraz

Kompozycje krótkich form do konkretnych ćwiczeń lekcji tańca współczesnego zawierają stylizacje walca, przekształconego na metrum 6/8 z wykorzystaniem swingu i rytmów synkopowanych w melodii głównej, *rework Chaconny* Bacha i Ferruccia Busoniego jako redukcja materiału oryginalnego do ćwiczenia *Side Fall* z *Suspension* i parafrazę melodii *Etiudy As-dur* op. 25 Chopina do improwizowanej choreografii bez ustalonego metrum i formy.

Kompozycja nr 1 do ćwiczenia *swing*. Ma tu miejsce stylizacja walca w metrum 6/8 o budowie szesnastotaktowej w tempie umiarkowanym. Materiał melodyczny oparty na harmonii i skalach doryckich z charakterystycznymi synkopami w partii prawej ręki. Grupy ósemkowe partii lewej ręki odpowiadają jednemu ruchowi nogi tancerza w ćwiczeniu *Swing*.

Kompozycja nr 2 do ćwiczenia *side fall* oparta jest na formie szesnastotaktowej i jednym takcie *preparation*, co oznacza, że tancerz rozpoczyna wykonywanie ćwiczenia w drugim takcie – wtedy to następuje pierwszy

ruch korpusu w dół. Tempo utworu to 60 BPM odpowiadające oznaczeniu *adagio* w tańcu klasycznym. Materiał muzyczny wykorzystuje *Chaconę* Bacha, a główny motyw rytmiczny opiera się na pochodach ćwierćnutowych pozbawionych swingu z nieznacznymi imitacjami w partii prawej ręki. Partię prawej ręki należy odczytywać jako element stylizacji oryginału utworu, nie zaś jako główny motyw determinujący ruch i ćwiczenie samo w sobie.

Kompozycja nr 3 stanowi materiał dostosowany do improwizowanej formy tańca. Parafrazując materiał melodyczny *Etiudy As-dur* op. 25 Chopina, uzyskujemy swobodne metrum i linię melodyczną roboczo zapisaną w metrum 12/16 bez jakichkolwiek ograniczeń tempa i sposobu wykonywania. Utwór stanowi swobodne uzupełnienie dostosowane do improwizowanego ruchu tancerza, a nie narzucające formę tegoż ruchu.

Bibliografia

Ross Alex, *Reszta jest hałasem. Słuchając XX wieku*, tłum. Aleksander Laskowski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2011.

Give My Regards to Eighth Street: Collected Writings of Morton Feldman, ed. by Bernard Harper Friedman, Exact Change, Cambridge 2000.

Luty Jerzy, *John Cage. Filozofia muzycznego przypadku*, Atut, Wrocław 2011.

Rytmika jako metoda wspomagająca rozwój muzyczno- -ruchowy na etapie wczesnoszkolnym oraz możliwości jej zastosowania w edukacji młodych tancerzy

Barbara Dutkiewicz

Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego w Katowicach

Streszczenie:

W artykule poruszane jest zagadnienie możliwości zastosowania metody rytmiki w rozwijaniu maksymalnego potencjału artystycznego, osobowościowego i twórczego młodego tancerza już na etapie jego edukacji wczesnoszkolnej. Omawiając kompetencje i umiejętności, które można rozwijać w ramach zajęć rytmiki Autorka koncentruje się na następujących czterech grupach zagadnień: 1) kompetencje społeczne (umiejętności dotyczące relacji interpersonalnych, w tym zdolności współpracy z innymi osobami), 2) wspomaganie rozwoju procesów poznawczych, 3) kompetencje muzyczne (umuzykalnianie i uwrażliwianie na zagadnienia muzyczne i działania pozwalające przyswoić podstawową wiedzę z zakresu muzyki), 4) wspomaganie rozwoju kreatywności (inspirowanie myślenia i działania twórczego – w tym improwizacji). Wszystkie one warunkują harmonijny rozwój muzyczno-ruchowy nowoczesnego dojrzałego wykonawcy i twórcy, a pracę nad nimi należy rozpocząć już na etapie edukacji wczesnoszkolnej.

Słowa kluczowe:

Taniec, edukacja tancerza, rytmika, Émile Jaques-Dalcroze, działania twórcze, improwizacja, ekspresja muzyczno-ruchowa, plastique animée, interpretacja ruchowo-przestrzenna, działania sceniczne, performance, środki wyrazu scenicznego, praktyka artystyczna

Znamienne, że współcześnie od zawodowego tancerza wymaga się o wiele więcej niż jeszcze kilkadziesiąt lat temu. Pragniemy, by obok perfekcyjnej techniki ruchu (najlepiej znajomości kilku stylów) dysponował także pewnymi umiejętnościami twórczymi oraz improwizacyjnymi. Cały ten obraz mają dopełniać bogata wyobraźnia ruchowa, przestrzenna, dźwiękowa, plastyczna oraz doskonałe poczucie ciała i świadomość jego ruchu w przestrzeni. Wreszcie oczekujemy, że jego ruch będzie muzyczny, wrażliwy, ekspresyjny, plastyczny i komunikatywny. Szczególnie obecnie, w czasach postmodernistycznych, wymagamy od tancerza otwartości na nowe formy wyrazu scenicznego, a nawet, aby sam ich poszukiwał – a zatem, żeby był świadomym, odważnym i kompetentnym twórcą. Takim wyzwaniom może sprostać jedynie osoba, która w toku swego kształcenia miała możliwość pełnego rozwinięcia swojego potencjału psychomotorycznego, osobowościowego i artystycznego.

Wiele ze wspomnianych twórczych dyspozycji kształci się na późniejszym etapie edukacji tanecznej, jednak część z nich można rozwijać stopniowo już na etapie wczesnoszkolnym, kiedy nauka techniki nie determinuje jeszcze postawy wobec ruchu, ciała, muzyki oraz poczucia wartości i tożsamości uczniów jako zawodowych tancerzy. Oczywiście, na tym etapie również nabywanie sprawności jest niezbędnym, a proces ten musi być prowadzony w bardzo systematyczny, świadomy i precyzyjny sposób, bez fizycznego przeciążania bardzo młodych organizmów. Potrzebne jest tutaj zatem stosowanie nowoczesnych metod nauczania techniki ruchu opracowanych dla młodszych dzieci, gdyż stosowany tradycyjnie w szkołach baletowych w Polsce system dostosowany był do możliwości starszych dzieci. Rozwijanie sprawności ruchowej odpowiednio opracowanymi metodami jest bezsprzecznie bardzo istotne, ale równie ważne jest, by w tym okresie znaleźć czas na kształtowanie potencjału twórczego i wyobraźni. Metoda rytmiki ma w tym zakresie tancerzom bardzo dużo do zaoferowania, gdyż wspomaga harmonijny rozwój muzyczno-ruchowy. Warto zaznaczyć, że z punktu widzenia psychologii rozwojowej ten moment rozwoju człowieka na który przypada etap edukacji wczesnoszkolnej (a nawet jeszcze przedszkolnej) tancerzy może być kluczowy dla rozwoju ich potencjału twórczego. Andrzej Bubrowiecki podkreśla, że „95% dzieci badanych między 3, a 5 rokiem życia określanych jest jako wysoce kreatywne”¹. Niestety takie samo badanie przeprowadzone na uczniach już poddanych procesowi edukacji w szkołach i będących „w wieku szkolnym wskazuje na 5% kreatywnych uczniów. Co w związku z takimi danymi

dzieje się z kreatywnością w czasie wzmożonego nacisku na przyswajanie wiedzy”²? Warto zastanowić się nad odpowiedzią na to pytanie także w kontekście artystycznego kształcenia tanecznego.

Zanim, w dalszej części artykułu omówię szerzej możliwość zastosowania metody rytmiki na etapie edukacji wczesnoszkolnej przyszłych tancerzy, nakreślę skrótowo w jakim zakresie wykorzystywano ją w szkolnictwie baletowym do tej pory, jednak pragnę zauważyć, że ramy te zmieniały się na przestrzeni lat. Widać tutaj wyraźnie, że początkowo nacisk kładziony był głównie na przyswojenie wiedzy z zakresu muzyki (w szczególności rytmu muzycznego) oraz wykształcenie karność, precyzji. I tak, w *Uwagach wstępnych do Programu nauczania rytmiki oraz wybranych zagadnień z umuzykalnienia dla szkoły baletowej* z roku 1968 opracowanego przez Ministerstwo Kultury i Sztuki³ wymienione zostały trzy główne cele nauczania dotyczące jedynie:

wyrobienia wrażliwości na różne formy rytmu muzycznego przy pomocy ćwiczeń ruchowych prowadzonych metodą Dalcroze’a;

wdrażanie uczniów do świadomego opanowania ruchów ciała poprzez wyrobienie szybkości orientacji, koncentracji uwagi oraz karność zespołowej;

wyrobienie wrażliwości na podstawowe elementy muzyki oraz rozwinięcie wyobraźni i pamięci muzycznej koniecznej w pracy tancerza⁴.

W dalszej części programu znajdziemy szczegółowo rozpisane treści nauczania dla poszczególnych klas dotyczące głównie metro-rytmiki (wartości i grupy rytmiczne oraz odpowiadające im pauzy, podział regularny i nieregularny wartości i tak dalej) oraz solfeżu (na przykład interwały, gamy, czytanie nut w kluczu wiolinowym, nazwy solmizacyjne i literowe dźwięków – realizowane głównie poprzez śpiew piosenek jednogłosowych i kanonów).

Nowszy program, z roku 1993, opracowany przez Centrum Edukacji Artystycznej⁵ ujmuje już nauczanie muzyki metodą rytmiki dużo szerzej – w *Uwagach wstępnych* czytamy: „[p]rzedmiot Rytmika obejmuje całość metody Émile’a Jaques-Dalcroze’a czyli Rytmikę, Solfeż i Improwizację. Istotą tej metody jest osiągnięcie poprzez muzykę i ruch syntezy wszystkich sfer istnienia człowieka – jego fizyczności, intelektu i wrażliwości”⁶.

Dodano tutaj nowe treści, a materiał podzielono na pięć działów, które zazębiają się i należy je realizować symultanicznie i wielotorowo. Dział I – zagadnienia rytmowo-mertryczne⁷, II – ćwiczenia rytmiczne, III – wybrane elementy muzyczne, IV – kształcenie słuchu.

Dodano nowy, bardzo istotny zakres ujęty w dziale V – rozwijanie inwencji twórczej. Podkreślono, że:

Dział III (wybrane elementy muzyczne) – stanowi istotną część metody rytmiki, która nie jest studiowaniem wyizolowanego rytmu, lecz muzyki jako całości i powinien być powiązany, zarówno z działem V (rozwijanie inwencji twórczej), gdyż zawiera w sobie wiele tematów do improwizacji, jak i z działem I i II, gdyż istotna jest umiejętność powiązania precyzji rytmicznej z wrażliwością na inne elementy muzyki (np. wykorzystanie kontrastowych barw przy wykonywaniu tematu i z uzupełnieniem, czy różnej artykulacji lub dynamiki w polirytmii)⁸.

Do treści programowych wprowadzono obok muzyki klasycznej także muzykę jazzową i inne nowoczesne jej rodzaje. Mocno podkreśla się całościowe oddziaływanie metody w aspekcie rozwoju także pozamuzycznym – zarówno interdyscyplinarnym (literatura, malarstwo) jak i głęboko rozumianego rozwoju humanistycznego człowieka. W podsumowaniu *Celów nauczania i wychowania* czytamy:

Cele czysto muzyczne związane z poznaniem i zrozumieniem muzyki, uzyskaniem wrażliwości słuchu i poczucia rytmu, umiejętności wykorzystania swego ciała jako pełnego harmonii instrumentu ekspresji muzycznej wiążą się z celami poza muzycznymi, jak – rozwojem wrażliwości nerwowej, inteligencji, sprawności fizycznej, umiejętności panowania nad sobą oraz zdolności wyrażania w sposób spontaniczny swych wrażeń i uczuć – prowadzi to do nadrzędnego, humanistycznego celu wychowania tancerza otwartego na wszelkie dziedziny sztuki, żyjącego w harmonii nie tylko ze sobą, ale i z otaczającym go światem⁹.

Do treści programowych w nowym dziale V dotyczącym rozwijania inwencji twórczej włączono takie działania jak:

improwizowanie [...] z wykorzystaniem instrumentów perkusyjnych [...]; „przekładanie muzyki na ruch i odwrotnie. Rysowanie, malowanie

fragmentów utworów, barw instrumentów perkusyjnych [...] (działania transgresywne). Wykorzystywanie dźwięków naturalnych, jak: płacz, śmiech, szept, krzyk [...] – do improwizacji i kompozycji etud [...];

[...] plastyka ruchu [...]. Szukanie indywidualnego własnego rytmu – łączenie tych rytmów we wspólną całość. Wykorzystywanie naturalnych dźwięków przyrody – szumu wiatru, liści, śpiewu ptaków, głosu wielorybów [...];

ćwiczenia z zakresu zależności czasu, przestrzeni i energii [...];

przekazywanie ruchem i głosem różnych stanów emocjonalnych, pojęć konkretnym i abstrakcyjnych [...]. Rytm słowa, zdania, melodia języka polskiego, francuskiego [...]. Spółgłoski i samogłoski jako elementy, czynnik formotwórczy improwizacji. Interpretacja ruchowa słów – ich znaczeń lub ich dźwięku. Interpretacja ruchowa utworów muzycznych, obrazów i utworów literackich¹⁰.

Przyglądając się powyższemu fragmentowi, można wyraźnie stwierdzić, że zdecydowanie większy nacisk położono na działania twórcze, rozwijanie wyobraźni i aktywizowanie uczniów w kierunku podejmowania działań interdyscyplinarnych. Zgadza się z tak szerokim i całościowym stosowaniem metody rytmiki, która tylko wówczas w pełni ma możliwość wpływać na harmonijny rozwój potencjału twórczego człowieka. Wprowadzone tutaj dodatkowe treści nauczania pozwalają również na uwspółcześnienie realizowanych w ramach programu tradycyjnych form ćwiczeń, czego przykładem może być poszukiwanie przez ucznia połączenia aktywności muzyczno-ruchowej, tanecznej i interdyscyplinarnej ze współczesnymi formami wyrazu artystycznego stosowanymi w sztuce scenicznej. Wydaje się jednak, że program ten skonstruowany przez panią Teresę Nowak – wyjątkowo twórczą osobowość, przesiąkniętą ideą humanizmu i potrzebą działań interdyscyplinarnych o głębokich walorach artystycznych – nie we wszystkich placówkach znalazł podatny grunt do realizacji¹¹. Wydawać się to może o tyle dziwne, że nadal największy nacisk kładzie się na nauczanie zagadnień metro-rytmicznych i wybranych zagadnień z zakresu umuzykalnienia. Przyczyny takiego stanu rzeczy można upatrywać w tym, iż mimo poszerzenia zakresu treści programowych czas przewidziany na proces dydaktyczny nie uległ zmianie. Warto zatem podkreślić, że nauczyciel rytmiki w trakcie krótkiej lekcji, koncentrując się na realizacji zagadnień metro-rytmicznych, nie

może ograniczyć się do muzyki o symetrycznej budowie okresowej, ale powinien wykorzystywać również muzykę ataktową, pracować w oparciu o rytm swobodny lub zmienny z uwzględnieniem nieregularnego frazowania. Ma to umożliwić tancerzom osłuchanie się z eksperymentalną muzyką współczesną i świadome wprowadzanie niektórych elementów z zakresu metro-rytmiki, mając na uwadze przyszły rozwój zawodowy młodych ludzi oraz materiał dźwiękowy, po jaki będą w przyszłości sięgać. Ważne jest także uwrażliwienie uczniów na różnorodne zagadnienia muzyczne oraz konsekwentne rozwijanie u nich umiejętności kreatywnego zinterpretowania ich ruchem w przestrzeni.

Warto przypomnieć, że rytmika jest stosowana w programie nauczania w polskich szkołach baletowych, a tradycja jej nauczania sięga niemalże początków powstania metody w pierwszych latach XX wieku. Była także obecna w placówkach prywatnych działających w okresie międzywojennym, gdzie wspomagała współczesny i eksperymentalny zakres edukacji artystycznej tancerzy. Na polu stosowania metody rytmiki w połączeniu z edukacją w zakresie techniki tańca niewątpliwie zasługi odniosły wybitne polskie tancerki plastyczne i choreografki – wymienię jedynie Tacjanę Wysocką, Marcelinę Hildebrandt-Pruską, czy Janinę Mieczysławską. Wówczas nauczano metro-rytmiki w sposób zintegrowany z plastyką ruchu oraz ekspresją muzyczno-ruchową. Niestety później, w czasach komunistycznych, zakres przedmiotu ograniczył się w znacznej mierze do zagadnień muzycznych i metro-rytmicznych. Wydaje się, że skutki takiego podejścia odczuwamy do dziś, dlatego tak ważne jest szersze spojrzenie na całe spektrum oddziaływania metody rytmiki, tym bardziej, że teraz rozwój muzykalności i kreatywności można wspomagać poprzez aktywne działania muzyczno-ruchowe już w klasach wczesnoszkolnych.

Jakie umiejętności możemy kształcić i rozwijać za pomocą wybranych ćwiczeń z zakresu metody rytmiki i które z tych umiejętności potrzebne będą w edukacji tancerzy? Najogólniej można by je podzielić na cztery grupy zagadnień:

1. dotyczące relacji interpersonalnych, społecznych (w tym umiejętności współpracy z innymi osobami);
2. wpływające na rozwój ogólny (między innymi na możliwości psychomotoryczne, emocjonalne i percepcyjne);

3. umuzykalniające – uwrażliwiające na zagadnienia muzyczne i pozwalające przyswoić podstawową wiedzę z zakresu muzyki;
4. działania twórcze (w tym improwizacja).

Wszystkie te obszary oddziaływania metody rytmiki wpływają na harmonijny rozwój muzyczno-ruchowy, a w trakcie realizacji zajęć nakładają się na siebie i niejako zazębiają, gdyż poszczególne ćwiczenia mają złożoną, wielowarstwową i polisensoryczną konstrukcję. Należy je zatem rozpatrywać i stosować wieloaspektowo, w korelacji z szerszym planem pracy nad rozwojem uczniów.

Kompetencje społeczne – socjalizacja (umiejętności dotyczące relacji interpersonalnych i społecznych, w tym umiejętności współpracy z innymi osobami)

W trakcie zajęć rytmiki aktywność ćwiczących jest ukierunkowana inaczej, niż w czasie innych przedmiotów artystycznych czy ogólnokształcących. W przeciwieństwie do tradycyjnej lekcji techniki ruchu – czy to klasyki baletowej, drążka na podłodze (*barre au sol*), pilatesu czy techniki tańca współczesnego, gdzie na początku zazwyczaj każdy tancerz pracuje w skupieniu nad własnym ciałem i poprawnym wykonaniem zadanego ćwiczenia we własnej kinesferze, a później zazwyczaj skupia się na indywidualnym wykonaniu kombinacji/frazy ruchowej realizowanej najczęściej w ustawieniu szachownicy, a następnie poruszając się w liniach lub po przekątnej – na zajęciach rytmiki działania ruchowe w znacznej większości odbywają się we wspólnej przestrzeni. Już w ćwiczeniach z matymi dziećmi praktykuje się kilka rodzajów pracy z przestrzenią w relacji i innymi ćwiczącymi:

1. w ustawieniu „po kole” – kiedy do zadań ćwiczących poza wykonywaniem zadanych działań należy również ciągłe kontrolowanie kształtu przemieszczającego się koła oraz odstępów między osobami. W tym ustawieniu wszyscy ćwiczący mają ze sobą naturalny kontakt, tworzy się również poczucie wspólnoty – nikt nie ma poczucia, że jest gorszy (np. ćwicząc w ostatniej linii) i nikt nie jest wykluczony z grupy,
2. ćwiczenia „w rozsypce po całej sali”, gdzie każda osoba przemieszcza się w określonym tempie i w zasugerowany sposób, ale sama wybiera ostateczny materiał ruchowy oraz drogę, po której porusza się wśród innych ćwiczących,

3. praca w parze lub małej grupie (trzy-, czteroosobowej): uczestnicy wspólnie tworzą dany kształt i razem realizują zadanie (np. kiedy trzy osoby muszą szybko ze sobą współpracować i działać błyskawicznie, reagując adekwatnie do tego, co w danym momencie sugeruje im muzyka),
4. jedna osoba – wskazany w danym momencie lider (np. dyrygent, kot, Baba Jaga) jest w interakcji z całą grupą: sugeruje jej sposób działania kieruje nią (przykładowo w roli dyrygenta grupa realizuje jego wskazówki, a rola kota implikuje naśladowanie ruchów). Należy podkreślić, że w tym ćwiczeniu następuje ciągła zmiana osoby pełniącej funkcję lidera tak, aby wszystkie dzieci, nawet te introwertyczne, wrażliwe i nieśmiałe, w późniejszej części zabawy mogły odważyć się i spróbować zmierzyć się z tym trudnym dla nich wyzwaniem, jakim jest kierowanie grupą. Bardzo ważną rolę pełni tutaj nauczyciel i jego znajomość charakterów poszczególnych dzieci – ich naturalnych skłonności i predyspozycji oraz temperamentu itp.),
5. do szczególnych ćwiczeń z przestrzenią należą również takie, gdzie w reakcji na dane hasło zadaniem dzieci jest ustawienie wspólnie różnych kształtów geometrycznych lub kształtów liter i cyfr (w większych i mniejszych grupach). Kształty te można też układać także w pojedynkę, plastycznie ukształtowując własne ciało. W każdej konfiguracji działania takie rozwijają wyobraźnię ruchową oraz świadomość położenia ciała w przestrzeni, a gdy są wykonywane grupowo – także świadomość swojego położenia względem grupy osób czy partnera,
6. naśladowanie ruchu z zachowaniem jego kierunku i kształtu lub naśladowanie ruchu w odbiciu lustrzanym,
7. dopełnienie/uzupełnienie formy ruchowej – na przykład poprzez kontrapunkt ruchowy lub w ćwiczeniu z uzupełnieniem rytmicznym,
8. prowadzenie ruchu w kontraście pod względem między innymi kierunkiem, płaszczyznym ruchu lub w kontraście pod względem dynamiki (duże i małe ruchy oraz inne napięcie mięśniowe), zmian tempa czy artykulacji, uwzględniając poszczególne elementy dzieła muzycznego.

Warto podkreślić, że, jak opisano na kilku przykładach powyżej, już samo ustawienie dzieci w przestrzeni może wpływać na relacje między nimi oraz ich indywidualne odczucia dotyczące miejsca w danej grupie. Oczywiście ćwiczenia te nie są nastawione tylko na budowanie łączności i przebiegają w korelacji z muzyką (skupiają się raczej na działaniach umykalniających, kreatywnych, rozwijających wyobraźnię przestrzenną,

dźwiękową, ruchową) – niemniej jednak poprzez różnego rodzaju wariantowo traktowaną interakcję między osobami, w naturalny sposób uczą dzieci współpracy w różnego typu relacjach (jako partner, lider, naśladowca, kreator...). Ważna jest ciągła rotacja między parami, grupami oraz nieustanna zmiana ich funkcji – „przydzielanie ról” i „zadań” wygląda tutaj zupełnie inaczej niż w pracy nad choreografią czy spektaklem, gdzie często te elementy są stałe. Dzięki zmienności ustawień i rotacji ról ćwiczenia rytmiczne wykonywane w grupie rozwijają różnego rodzaju umiejętności:

1. pracy z partnerem lub w grupie,
2. dostosowania się do drugiej osoby (czasem nawet podporządkowania się, a innym razem zainspirowania jej),
3. współpracy – podchwycenia pomysłu partnera i rozwijania go lub dodania własnej propozycji, wymyślenia, przedstawienia i zrealizowania własnego pomysłu,
4. prowadzenia partnera (lub grupy), w tym również myślenia o swoim działaniu w kontekście innych osób i w konsekwencji planowanie tego działania (antycypowanie).

Wspomaganie rozwoju procesów poznawczych (rozwój ogólny – oddziaływanie na procesy psychomotoryczne i emocjonalne, a także percepcyjne)

Ćwiczenia z zakresu metody rytmiki, w których ze względu na działania umuzykalniające koncentrujemy się głównie na bodźcach słuchowych, nie ograniczają się tylko do tej sfery. Ze względu na konieczność funkcjonowania w przestrzeni osoby oddziałują na siebie poprzez bodźce kinestetyczne i wzrokowe, co sprzyja usprawnianiu pewnych dyspozycji psychofizycznych. Należy podkreślić, iż mimo przyjaznej atmosfery oraz aury tak zwanych „zabaw ruchowych” wywołujących emocje wyrażane przez dzieci w sposób ekspresyjny, wszystkie działania muszą być realizowane w dużym skupieniu i precyzji wykonawczej, w reakcji na jakiś wybrany, ustalony w danym ćwiczeniu element dzieła muzycznego, pauzę lub sygnał dźwiękowy, w zgodzie z frazą muzyczną. Rodzaj reakcji ruchowej w poszczególnych ćwiczeniach jest ściśle określony, ale dokładny kształt, choć czasem bywa doprecyzowany, znacznie częściej pozostawia dużo improwizacyjnej swobody dla indywidualnych poszukiwań. Ta dokładność, wymagana na wielu płaszczyznach, zmusza do wyłączonej

pracy umysłowej angażującej całą sferę aktywności psychoruchowej, wspomagając rozwój procesów poznawczych. Ponadto, w ćwiczeniach z zakresu metody rytmiki bardzo często stosuje się *multitasking* (wielozadaniowość) lub przynajmniej *double tasking* (dwuzadaniowość), czyli wykonywanie dwóch lub kilku czynności jednocześnie. W wyniku takich działań obserwujemy bardzo duży rozwój dyspozycji takich jak:

- koncentracja,
- przerzutność uwagi (rozumiana kiedyś jako podzielność uwagi),
- koordynacja psychoruchowa,
- poprawa szybkości reakcji,
- szybkość podejmowania decyzji,
- szybkie kreatywne rozwiązywanie problemów (zadań),
- elastyczność i plastyka ruchu,
- rozwijanie wyobraźni (w tym ruchowej, dźwiękowej i przestrzennej),
- rozwijanie pamięci (w tym ruchowej i słuchowej),
- koordynacja ruchu,
- świadomość ruchu,
- uwrażliwianie na kierunki ruchu w przestrzeni,
- rozwijanie świadomości położenia ciała w przestrzeni (kinesferze i przestrzeni dalszej),
- szybka orientacja w przestrzeni.

Kompetencje muzyczne – umuzykalnienie oraz podstawowa wiedza z zakresu muzyki (uwrażliwiająca na zagadnienia muzyczne i pozwalająca przyswoić podstawową wiedzę z zakresu muzyki)¹²

Zagadnienia, które najczęściej kojarzone są z nauczaniem rytmiki to:

1. poczucie rytmu, a dokładniej poczucie pulsu muzycznego,
2. umiejętność słyszenia poszczególnych elementów dzieła muzycznego (parametrów dźwięku) takich jak: tempo, puls, rytm, metrum, artykulacja, dynamika oraz ich zmiany, a także kolorystyka, melodyka (struktura meliczna), poczucie tonalności i harmonii (świadomość napięć występujących w utworze muzycznym), faktura, budowa utworu,
3. uwrażliwianie na frazę muzyczną,
4. uwrażliwienie na akcent wyrazowy,
5. nauka podstawowych wiadomości z zakresu zasad muzyki (tryb dur i moll, trójdźwięki, gamy, klucze, znaki przykluczowe, nazwy

dźwięków, takt, metrum), jak również z zakresu form muzycznych (m.in. rozróżnianie podstawowych rodzajów faktury, podstawowych rodzajów form),

6. praktyczna umiejętność realizacji ciałem wartości i grup rytmicznych oraz odpowiadających im pauz, jak również pokazanie ruchem ciała wspomnianych powyżej wiadomości teoretycznych.

Uczniowie poznają te zagadnienia systematycznie w całym toku kształcenia, wykonując ćwiczenia dalcroze'owskie do improwizacji fortepianowej nauczyciela, poruszając się do nagrań miniatur instrumentalnych, wokalnych oraz wokально-instrumentalnych, śpiewając z nut lub/i ze słuchu, grając na instrumentach z instrumentarium Orffa. Ponieważ tego rodzaju ćwiczenia są prowadzone w szkołach baletowych od wielu lat, nie będą tutaj omawiane szczegółowo. Pragnę jedynie podkreślić, że bardzo ważną rolę w pracy umuzykalniającej z dziećmi na etapie nauczania przedszkolnego i wczesnoszkolnego odgrywa piosenka. Jest ona niezastąpiona w edukacji muzycznej, gdyż posiada zwartą, wyrazistą formę muzyczną dostosowaną do percepcji ucznia. Pozwala ona także na integrację tej formy (abstrakcyjnej) i treści muzycznych (abstrakcyjnych) z pozamuzycznymi (fabularnymi, wynikającymi z warstwy słownej), co w przypadku pracy z dziećmi jest bardzo pomocne. Ponadto wymaga ona poszerzenia zakresu działań o śpiew oraz grę na instrumentach. Do często stosowanych form aktywności muzyczno-ruchowej w pracy z piosenką należą:

1. ilustracja ruchowa - oddanie za pomocą ruchu poszczególnych wyrazów; może się przydać np. w pracy nad pamięciowym opanowaniem tekstu lub gdy nie rozumiemy wszystkich słów (pojawiają się w niej trudne, rzadko spotykane słowa bądź gwara lub piosenka jest w obcym języku),
2. interpretacja ruchowa, która bazuje zazwyczaj na ukazaniu formy muzycznej,
3. inscenizacja piosenki - polega na odgrywaniu fabuły,
4. instrumentacja piosenki - łączy śpiew z grą na instrumentach muzycznych, a często także z warstwą ruchową (na przykład taneczną).
5. do piosenki można też ułożyć choreografię lub wykonać odpowiednio dobrany uwzględniający możliwości wykonawcze całej grupy dzieci taniec połączony z warstwą wokalną i tekstową.

Obok pracy z piosenką lub formami tanecznymi, które posiadają wartość wokalną (tak jak ma to często miejsce chociażby w tańcach ludowych) bardzo istotna jest praca z muzyką instrumentalną, gdyż daje ona możliwość odnoszenia się do różnorodnych barw oraz umożliwiała poznawanie poszczególnych form lub muzyki z innych kręgów kulturowych. Praca z tego typu muzyką może przebiegać w różnorodny sposób, czego przykładem jest muzyka instrumentalna odtwarzana z nagrania, która może stanowić materiał do zadań metro-rytmicznych, wyrazowych, interpretacyjnych, twórczych oraz innych. Należy podkreślić, że warto sięgać także po utwory o nieregularnej budowie, zawierające zjawiska polimetryczne (znajdziemy takie w folklorze bałkańskim, muzyce etnicznej czy eksperymentalnej).

Wspomaganie rozwoju kreatywności (inspirowanie myślenia i działania twórczego, w tym improwizacja)

Tego typu działania powinny mieć miejsce w metodzie rytmiki w ramach wszelkich ćwiczeń muzyczno-ruchowych, gdzie nauczyciel powinien stawiać przed uczniem różnego rodzaju zadania do twórczego rozwiązania ruchem – zazwyczaj w powiązaniu z muzyką, ale nie tylko. Powinien on także inspirować wyobraźnię dziecka poprzez wszelkie możliwe bodźce w działaniach polisensorycznych oraz interdyscyplinarnych (bądź to w powiązaniu z innymi dziedzinami sztuki, bądź po prostu inspirując się nimi). Każde ćwiczenie muzyczno-ruchowe powinno bazować nie na naśladowaniu, ale na aktywnym poszukiwaniu przez ucznia własnych propozycji – oczywiście później uczeń powinien zapoznać się z pomysłami innych osób i tworzyć wspólnie z nimi, jak również, wychodząc poza swój zakres materiału ruchowego, zapoznać się z nową, cudzą propozycją ruchową, otwierając się na tym samym na nowe możliwości wyrażenia danego zagadnienia.

Odrębną grupę, specyficzną dla metody rytmiki, stanowią ćwiczenia związane z plastyką ruchu oraz ekspresją muzyczno-ruchową. Ich zadaniem jest rozwijanie umiejętności pozwalających na wyrażenie treści muzycznych (wyrazowych i emocjonalnych utworu muzycznego, a także przebiegu tak zwanego procesu energetycznego utworu muzycznego) poprzez ekspresyjne działania ruchowe. Utwory muzyczne niosą ze sobą pewien ładunek emocjonalny oraz specyficzny charakter i rodzaj estetyki – te niedopowiedziane elementy kompozycji muzycznej bardzo często

stanowią o potencjale jego artystycznego wyrazu, a czasem nawet są kluczowe dla jego artystycznej wartości. Umiejętność ich odczytania oraz adekwatnego wyrażenia składa się na szeroko pojętą muzykalność. Jednym z głównych celów metody rytmiki, do którego powinny zmierzać poszczególne – skupione na wybranym elemencie muzyki – ćwiczenia, jest właśnie rozwój tej muzykalności oraz umiejętności wyrażania jej poprzez ruch – co w rezultacie prowadzi do rozwijania wspomnianej ekspresji muzyczno-ruchowej. Jest ona bardzo potrzebna w procesie rozwijania kompetencji zawodowych muzyków (wydobywanie dźwięku z instrumentu muzycznego jest przecież działaniem ruchowym), ale równie niezbędna jest ona także w zawodzie tancerza, w którym wyrazistość prezentacji ruchowej na scenie dotyczy podstawowego wymiaru wyrażającego się przez taniec, gdyż dotyczy głównego medium którym ta ulotna sztuka się posługuje. Można nawet zaryzykować twierdzenie, że jest ona jednym z głównych komponentów tworzywa, jakie wykorzystuje sztuka tańca.

Stopień możliwości wyrazowych z zakresu ekspresji muzyczno-ruchowej jest wypadkową poziomu rozwoju ogólnej wrażliwości, muzykalności, dojrzałości emocjonalnej, świadomości ciała, techniki i sprawności psychomotorycznej. Wynika po części z wrodzonych predyspozycji i talentu, jednak równie ważne dla jej rozwoju są zarówno wcześniejsze doświadczenia ruchowe i muzyczne, jak i działania prowadzące do ich zespolenia. Dzieje się to chociażby w ramach ćwiczeń realizowanych zgodnie z założeniami metody rytmiki, która jako jedyna wykształciła systematykę pracy w zakresie wspomnianej ekspresji muzyczno-ruchowej. Z tego powodu nie powinno się ograniczać nauki tylko do znajomości zasad muzyki, ale rozwijać ją także na poziomie pracy z emocjami zawartymi w muzyce oraz wyrażaniu poprzez ciało.

Tutaj z pomocą przychodzą takie działania jak improwizacja, interpretacja ruchowo-przestrzenna muzyki, różnego rodzaju zadania/etiudy inspirowane muzyką, różnymi zjawiskami akustycznymi, słowem/literaturą, kształtem/obrazem/rzeźbą, dziełem filmowym, ideą filozoficzną, czy społeczną oraz wieloma innymi, które potrafią uruchomić wyobraźnię uczniów oraz rozbudzić ich emocje.

Improwizacja

Kluczowym elementem, czy wręcz sposobem pracy jest tutaj improwizacja ruchowa sterowana przez muzykę. Element ten jest dobrze znany współczesnemu tancerzowi, a umiejętność posługiwania się nim na scenie i w teatrze jest obecnie obligatoryjna. Należy jednak zaznaczyć, że improwizacja ruchowa stosowana jako środek dydaktyczny w metodzie rytmiki bardzo różni się od tej wykorzystywanej w tańcu. O ile ta druga skupia się na pracy z ciałem oraz indywidualną kreacją, o tyle pierwsza ogniskuje się wokół słyszanej muzyki, odczucia emocjonalnego i reakcji fizycznej na nią. W tym rodzaju improwizacji widać również stopień posiadanej wiedzy na temat budowy utworu i wszystkich jego elementów składowych, ale kluczowym, spajającym tą znajomość aspektem jest indywidualne odczucie muzyki, sposób jej percypowania intelektualnego i przede wszystkim emocjonalnego – oraz asocjacje, które to odczuwanie ze sobą niesie i umiejętność zintegrowania tego na poziomie organicznym z uwzględnieniem tego jak reaguje na tą muzykę nasze ciało. Można więc śmiało powiedzieć, że rozwija inne dyspozycje, gdyż nie zamyka percepcji odczuć kinestetycznych, pamięci i wyobraźni ruchowej, świadomości ciała i kreatywności ruchowej, ale poszerza zakres percepcji osoby improwizującej o obszar bodźców słuchowych oraz związanych z nimi wyobrażeń, doznań emocjonalnych docierając do innych obszarów pamięci i wyobraźni oraz indywidualnych doświadczeń. Pozwala także na eksplorowanie różnych indywidualnych (lub grupowych) sposobów wyrażania tych emocji poprzez ciało (jego kształt, stopień napięcia lub rozluźnienia, usytuowanie w przestrzeni np. względem innych wykonawców lub wobec widza, pracy spojrzeniem, mimiką, energią ruchu itd.). Stwarza to nowe obszary dla głęboko zindywidualizowanych działań kreatywnych, a z drugiej strony – w aspekcie dydaktyczno-rozwojowym – pozwala na wykształcenie bliskiej relacji z własnymi emocjami oraz świadomym i organicznym ich odczuwaniem i wyrażaniem.

Interpretacje ruchowe do miniatury instrumentalnej

Na bazie indywidualnych improwizacji, w których ruch ewokowany jest przez dźwięk, powstają tak zwane interpretacje ruchowe muzyki. Są to kompozycje, w których muzyka (zarówno w wymiarze konstrukcji formalnej, jak i wyrazu artystycznego i emocjonalnego) stanowi podstawę dla warstwy ruchowej oraz układu przestrzennego. Słowo „interpretacja”

wskazuje na twórcze i indywidualne podejście do utworu wywiedzione z indywidualnego doświadczenia tego dzieła w działaniach improwizacyjnych, wzbogaconych o osobiste odczucia i asocjacje oraz oryginalne pomysły ruchowe powstające w powiązaniu z ekspresją muzyczno-ruchową. Ponieważ kompozycje te są już ustalone w swym przebiegu (stanowią tzw. formy zamknięte), w języku angielskim nazywane są *choreography of music* (lub *music choreography*) co może być bardzo mylące w coraz częściej stosowanym polskim tłumaczeniu („choreografia muzyki”). Należy zatem pokreślić, że ich zadaniem jest uzyskanie kompozycji ruchowo-przestrzennej będącej obrazem odzwierciedlającym dany utwór muzyczny, włączając jego konstrukcję formalną, przebieg energetyczny, wymiar emocjonalny, estetyczny i artystyczny, a zastosowany materiał ruchowy ma służyć jego ekspresji, czyli jego wyrażeniu (ekspresji dzieła muzycznego poprzez jego transmisję na ruch i obszar wizualny).

Wykonywanie tego typu interpretacji przez tancerzy może służyć rozwijaniu muzykalności ich ruchów wynikającej z głębszego rozumienia i odczuwania zjawisk muzycznych, gdyż zmusza do wstuchiwania się w niuanse wyrazowe słyszanego dzieła muzycznego oraz całkowitą synchroniczność z nimi. Zmusza do zintegrowania skomplikowanego technicznie ruchu z tempem, rytmem, natężeniem dźwięku (tzw. gęstości ruchu), określoną artykulacją i frazowaniem, a zatem zmusza do przezwyciężenia trudności technicznych na rzecz ekspresji scenicznej. Wykonywanie interpretacji ruchowej przez dzieci rozwija także ich znajomość form muzycznych, wspomaga rozwój orientacji oraz wyobraźni przestrzennej, wymaga dbałości o rysunek przestrzenny w grupie wykonawców, uczy współpracy, współdziałania.

Wnioski

Podsumowując moje rozważania, pragnę podkreślić, że obecnie, kiedy edukację w szkole baletowej przedłużono o nauczanie na etapie wczesnoszkolnym, stworzono bardzo dobre warunki dla szerokiego, wszechstronnego i pełnego rozwoju młodych tancerzy, warto wykorzystać możliwości jakie daje zastosowanie metody rytmiki w wspomaganiu ich harmonijnego rozwoju muzyczno-ruchowego. Ogromnym błędem byłoby nie wykorzystanie szerokiego spektrum kształcenia jakie umożliwia metoda rytmiki w celu maksymalnego rozwoju potencjału twórczego i osobowościowego przyszłego tancerza. Metoda rytmiki, mimo iż nie

jest nowa, daje ogromne możliwości otwarcia wyobraźni młodych ludzi nie tylko na muzykę, ale także na projekty interdyscyplinarne oraz szeroko rozumianą sztukę współczesną i działania kreatywne. Metoda ta, rozwijając się i pozostając w relacji z otaczającym nas światem nie zamyka się na estetykę współczesnych sztuk performatywnych¹³. Pozwala to na stosowanie jej w pracy nad rozwojem współczesnego, kreatywnego wykonawcy oraz twórcy.

1 B. Dutkiewicz, J. Buczyńska, *Elementy plastique animée stosowane w czasie zajęć rytmiki w pracy z dziećmi przedszkolnymi w świetle współczesnych koncepcji myślenia twórczego*, w: „Konteksty kształcenia muzycznego” 2018, t. 5, nr 1 (8), s. 17-18.

2 Tamże, s. 18.

3 *Program nauczania rytmiki oraz wybranych zagadnień z umuzykalnienia dla szkoły baletowej*, ustalony zarządzeniem nr. 112 Ministerstwa Kultury i Sztuki z dnia 31 października 1968 roku.

4 Tamże, s. II.

5 *Program Nauczania Szkoły Baletowej Rytmika*, Ministerstwo Kultury i Sztuki, Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 1993.

6 Tamże, s. 3.

7 Tamże. Zachowano oryginalne nazewnictwo poszczególnych rozdziałów z publikacji.

8 Tamże, s. 4.

9 Tamże, s. 6.

10 Tamże, s. 4-13.

11 Późniejsze podstawy programowe integrują wcześniejsze treści, ale ujmują je już bardzo ogólnie. Por. *Podstawa programowa przedmiotu rytmika*, oprac. T. Kaczmarek, Ogólnokształcąca Szkoła baletowa im. Olgi Sławskiej w Poznaniu, Poznań 2010.

12 Wymieniając zagadnienia muzyczne pragnę podkreślić, że stanowią one podstawowy zestaw ćwiczeń z zakresu rytmiki i to one właśnie znajdują się w większości programów nauczania przedmiotu: zarówno tych wymienionych we wstępie do niniejszego artykułu, jak i różnego rodzaju programach autorskich, tak popularnych we współczesnej dydaktyce. Wymienione powyżej dyspozycje psychofizyczne znajdziemy natomiast w celach nauczania poszczególnych lekcji.

13 Por. B. Dutkiewicz, *Plastique animée - embodied music moving in space*, „Zenodo” 2023, <https://doi.org/10.5281/zenodo.7789399> (dostęp: 2.10.2024).

1 M. Brzozowska-Kuczkiewicz, *Emil Jaques-Dalcroze i jego Rytmika*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991, s. 13.

Bibliografia

Dutkiewicz Barbara, *Plastique animée - embodied music moving in space*, „Zenodo” 2023, <https://doi.org/10.5281/zenodo.7789399> (dostęp: 2.10.2024).

Dutkiewicz Barbara, Buczyńska Joanna, *Elementy plastique animée stosowane w czasie zajęć rytmiki w pracy z dziećmi przedszkolnymi w świetle współczesnych koncepcji myślenia twórczego*, w: „Konteksty kształcenia muzycznego” 2018, t. 5, nr 1 (8), s. 59-73.

Podstawa programowa przedmiotu rytmika, oprac. Teresa Kaczmarek, Ogólnokształcąca szkoła baletowa im. Olgi Sławskiej w Poznaniu, Poznań 2010.

Program nauczania rytmiki oraz wybranych zagadnień z umuzykalnienia dla szkoły baletowej, ustalony zarządzeniem nr. 112 Ministerstwa Kultury i Sztuki z dnia 31 października 1968 r. /załącznik nr.7/.

Program Nauczania Szkoły Baletowej Rytmika, Ministerstwo Kultury i Sztuki, Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 1993.

Miejsce i rola dalcrozowskiej koncepcji muzyki i ruchu w systemie edukacji muzycznej dzieci i młodzieży w Polsce

Anna Galikowska-Gajewska

Akademia Muzyczna imienia Stanisława Moniuszki w Gdańsku

Streszczenie:

Tekst jest próbą ukazania niezwyklej metody edukacji muzycznej – rytmiki – w kontekście długoletnich doświadczeń autorki związanych z praktykowaniem jej w wielu instytucjach i na różnych szczeblach edukacji muzycznej. Metoda Dalcroze’a, bo o niej mowa, od ponad stu lat budzi podziw ludzi na całym świecie i zyskuje coraz większy zasięg oddziaływania. W artykule przedstawiono genezę powstania rytmiki, omówiono główne jej elementy, odnosząc je do perspektywy samego twórcy – Émile’a Jaques’a-Dalcroze’a. Wskazano również na historyczne konotacje, które doprowadziły w latach dwudziestych XX wieku do jej silnego zakorzenienia w polskim systemie edukacji muzycznej. Szczególnie miejsce w tekście poświęcono interpretacjom ruchowym muzyki, które stanowią integralną – artystyczną odstonę rytmiki. Podsumowaniem powyższych treści jest ukazanie dalcrozowskiej koncepcji muzyki i ruchu jako wszechstronnej metody, która od dziesięcioleci wywiera ogromny wpływ na kształtowanie serc i umysłów dzieci oraz młodzieży. Prowadzi odbiorców do muzyki i do odkrywania jej piękna poprzez doświadczenie ruchowe. Muzyka w ruchu i ruch w muzyce wytyczyły obszar rozważań, które od lat eksploruje autorka w swoich publikacjach.

Słowa kluczowe:

metoda rytmiki, polski system edukacji muzycznej, edukacja ruchowa, interpretacje ruchowe muzyki.

Wychowanie jest sztuką,
a sztuka najaktywniejszym wychowawcą.
Émile Jaques-Dalcroze

Z kart historii

Początek XX wieku to czas wielu istotnych zmian i transformacji dotyczących zarówno nauki, jak i sztuki, a zatem tych dziedzin, które odgrywają znaczącą rolę w procesie kształtowania człowieka, jego wrażliwości, postaw i poglądów oraz umiejętności budowania relacji między ludźmi. To właśnie w tym okresie powstawały i krystalizowały się ważne idee, znaczące z perspektywy następnych dziesięcioleci, przekute w metody i systemy edukacji artystycznej. Jedną z nich była rytmika.

Jej twórca – Émile Jaques-Dalcroze – genewczyk, chociaż urodzony w 1865 roku w straussowskim Wiedniu, naznaczony duchem paryskiego Czarnego Kota, uczeń Antona Brucknera, Léo Delibes’a i Gabriela Fauré, był wszechstronnie utalentowanym człowiekiem: kompozytorem, pedagogiem, dyrygentem, pisarzem muzycznym, działaczem społecznym. Wprowadził innowacyjną jakość do systemu edukacji muzycznej, czym nadał mu nowy wymiar i kształt. Od samego początku Dalcroze’owi towarzyszyła jedna konkretna myśl: „Marzy mi się taki system kształcenia muzycznego, w którym ciało ludzkie samo przez się będzie grało bezpośrednią rolę między dźwiękiem a myślą, stanie się po prostu instrumentem do wyrażania naszych wrażeń”¹.

Swoją wizję i marzenie z biegiem czasu przerodził w działania, których wymiernym rezultatem stała się pionierska metoda edukacji muzycznej – rytmika. Twórca definiuje ją jako: „sposób wychowania przez muzykę i dla muzyki (1926); [...] przygotowanie do sztuki (1924); [...] spontaniczne uzewnętrznianie emocji, dyktowanych przez te same uczucia, które ożywiają muzykę (1925); [...] stworzenie w organizmie prostej i szybkiej komunikacji między wszystkimi ośrodkami ruchu i myśli” (1925); [...] zapewnienie sztuce najbardziej zręcznego i inteligentnego wykonawcy: ludzkiego ciała (1909)”².

Jaques-Dalcroze był przekonany, że ciało ludzkie może coś wyrażać i przekazywać treści nie słowami, lecz za pomocą ruchu. W związku z tym twierdził, że to właśnie „ciało ludzkie, ten doskonały instrument ruchu,

należy kształcić przez specjalne studia artystyczne, mające na celu obudzenie temperamentu, przezwyciężenie oporów nerwowych, stworzenie korelacji między wyobraźnią a środkami realizacji, rozwinięcie, zdyscyplinowanie i zharmonizowanie środków wypowiedzi³. Podstawą swojej metody i jej centrum uczynił muzykę, argumentując to w następujących słowach: „Cały mój system zbudowałem na muzyce dlatego, że muzyka jest potężną siłą psychiczną, wynikłą z naszego działania duchowego i wyrazowego, która dzięki swej możliwości pobudzania i regulowania może porządkować nasze czynności życiowe⁴. Powiązanie muzyki z ruchem ludzkiego ciała być może nie było pionierskim rozwiązaniem, ponieważ z łączeniem muzyki, ruchu i tańca mamy do czynienia od najdawniejszych czasów. Jednakże uczynienie ruchu środkiem prowadzącym do świadomej edukacji muzycznej uznać należy niewątpliwie za prekursorskie działania. Dalcroze odkrył również, że ruch ciała można wykorzystać do wyrażania utworu muzycznego. Ten fakt stał się podstawą prowadzonej przez niego edukacji.

Metodę rytmiki tworzą trzy powiązane ze sobą ogniwa: rytmika wraz z plastyką ruchu, solfeż i improwizacja.

Rytmika stanowiąca podstawę metody „Jest formą kształcenia muzycznego, opartą przede wszystkim na słuchaniu i kształceniu ruchowym⁵. Wraz z bogactwem ćwiczeń rytmicznych i ruchowych, rozwija jednocześnie wiele różnych umiejętności oraz dyspozycji. Rytmika uczy koncepcji rytmu, struktury i ekspresji muzycznej poprzez ruch, odwołuje się do ruchu jako podstawowego środka prowadzącego do zrozumienia muzyki. Nawiązując do słynnej definicji Platona „rytm jest porządkiem ruchu⁶, Jaques-Dalcroze dodaje: „Mięśnie stworzone są dla ruchu, a rytm jest właśnie ruchem⁷.

Integralną częścią rytmiki jest interpretacja ruchowa muzyki, początkowo zwana przez jej twórcę plastyką ożywioną (*plastique animée*)⁸, która pozwala wyrazić ruchem ciała muzykę.

Plastique animée to proces, w którym wszystkie zasady metody Emila Jaques-Dalcroze’a, jak nauka solfeżu, studia rytmiczne oraz umiejętności improwizatorskie, składają się na analityczną naukę literatury muzycznej. Całe doświadczenie Jaques-Dalcroze’a dojrzewa do formy

artystycznej – wyjątkowej w samej w swej istocie, mającej w podstawie fuzję ruchu, muzyki i teraz już dramy⁹.

Kolejny człon metody – improwizacja – to spontaniczne tworzenie muzyki wykorzystujące ruch, śpiew i instrumenty. Stanowi dla amatorów i profesjonalistów niezastąpiony środek wyrazu oraz komunikacji, będący czymś pomiędzy ograniczeniem a wolnością. Improwizacja jest fundamentem całej metody rytmiki. Jej ogromne znaczenie potwierdzają słowa Dominique’a Porte’a¹⁰: „Improwizacja jest podstawą, niczym więcej, ale i niczym mniej”¹¹.

Solfeż – trzecie ogniwo – „rozwija rozumienie wysokości dźwięku, skali i poczucia tonalności poprzez aktywności kładące nacisk na kształcenie słuchu i improwizację wokalną”¹². Nowatorskie podejście do zagadnienia kształcenia słuchu związane jest w tym przypadku z zastosowaniem ruchu i głosu.

Wszystkie elementy metody przenikają się i uzupełniają wzajemnie, tworząc jeden spójny, unikalny system kształcenia, prowadzący uczestników zajęć do świata muzyki, do jej poznawania, do odkrywania jej piękna, do przeżywania muzyki w ruchu.

Rytmika w polskim systemie edukacji artystycznej

Zaszczeplenie w Polsce dalcrozowskiej idei muzyki i ruchu zawdzięczamy pierwszym polskim absolwentom Instytutu Dalcroze’a w Hellerau¹³, którzy w 1912 roku otrzymali swoje dyplomy. Byli to: Janina Mieczysłowska, Stefan Wysocki, Kazimierz Kleczyński, Stanisław Wiechowicz, Flora Szczepanowska, Zofia Świątkowska, Halina Patkowska, Adolfina Paszkowska, Małgorzata Cholewińska, Franciszka Kutnerówna, Maria Wiernicka, Ada Hoch, Stanisław Głowacki. Już w tym samym roku Mieczysłowska otworzyła w Warszawie Szkołę Rytmiki jako Filię Instytutu Dalcroze’a. Świątkowska i Szczepanowska rozpoczęły swoją działalność we Lwowie. W okresie międzywojennym z inicjatywy absolwentów Dalcroze’a powstało wiele prywatnych szkół, jednak najważniejszą rolę w kształceniu tą metodą odegrały dwie placówki: Szkoła Rytmiki i Tańca Artystycznego Janiny Mieczysłowskiej (powstała w 1918 roku) oraz Szkoła Umuzykalnienia Stefana i Tacjanny Wysockich, w których zaraz po zakończeniu I wojny światowej zorganizowano kursy pedagogiczne na wzór szkoleń prowadzonych przez

Dalcroze'a. Obie te placówki wykształciły całe rzesze wykwalifikowanych pedagogów rytmiki, dzięki którym po odzyskaniu niepodległości przez Polskę możliwa była kontynuacja dalcrozowskiej idei umuzykalniania dzieci i młodzieży. W czasach PRL-u w tworzącym się szkolnictwie artystycznym rytmika zyskała rangę przedmiotu obowiązkowego w dziale dziecięcym szkół muzycznych I stopnia, w średnich szkołach muzycznych na wydziale wokalnym, w średnich szkołach baletowych, w ogniskach baletowych oraz w wyższych szkołach teatralnych i w akademiach wychowania fizycznego. Decydenci docenili również walory wychowawcze rytmiki. Fakt ten wywarł wielki wpływ na jakość i sposób prowadzenia zajęć umuzykalniających w powstających przedszkolach państwowych. Warto w tym miejscu wspomnieć o radiowych audycjach umuzykalniających Marii Wieman, bazujących na elementach metody rytmiki. Emitowane cyklicznie od 1949 roku (od czterdziestu do pięćdziesięciu audycji rocznie) przez kilkanaście lat, kierowane do dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym, stały się doskonałym narzędziem w powszechnym procesie umuzykalniania najmłodszych¹⁴. Kolejne zmiany transformacji ustrojowej (po 1989 roku) przyczyniły się do wzmocnienia pozycji metody Dalcroze'a w Polsce.

Ciągłość w nauczaniu i kontynuowaniu dalcrozowskiej myśli pedagogiczno-artystycznej oraz usankcjonowanie rytmiki w polskim systemie profesjonalnej edukacji artystycznej było i jest nadal gwarantem wysokiego poziomu kształcenia w tym zakresie. Zapewniają go profesjonalisci – polscy pedagodzy rytmiki – którzy od kilkadziesiąt lat prowadzą swobodną wymianę myśli i doświadczeń z kolegami i koleżankami z Europy i świata poprzez aktywne uczestnictwo w konferencjach, kongresach, sesjach artystyczno-naukowych oraz warsztatach poświęconych szeroko rozumianej metodzie Dalcroze'a.

Obecnie w polskim systemie edukacji artystycznej rytmika stanowi istotny element procesu kształcenia profesjonalistów: muzyków, aktorów, wokalistów i tancerzy. W Polsce rytmika jest obowiązkowym przedmiotem realizowanym w szkolnictwie muzycznym: w ogniskach muzycznych, w szkołach muzycznych I stopnia (w klasach od pierwszej do trzeciej) oraz w szkołach muzycznych II stopnia na specjalności rytmika. Studia licencjackie i magisterskie w zakresie metody rytmiki oferuje sześć polskich uczelni: Akademia Muzyczna imienia Stanisława Moniuszki w Gdańsku, Akademia Muzyczna imienia Karola Szymanowskiego w Katowicach,

Akademia Muzyczna imienia Krzysztofa Pendereckiego w Krakowie, Akademia Muzyczna imienia Ignacego Jana Paderewskiego w Poznaniu, Akademia Muzyczna imienia Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów w Łodzi oraz Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina w Warszawie. Podstawy metody Dalcroze'a poznają również studenci edukacji muzycznej, wokaliści oraz instrumentalści (w ramach zajęć fakultatywnych).

Walory dalcrozowskiej metody w ramach obowiązkowych zajęć rytmiki odkrywają przyszli aktorzy i wokaliści – studenci wyższych szkół teatralnych, telewizyjnych i filmowych oraz słuchacze studiów wokalnno-aktorskich.

Jaques-Dalcroze kierował swoją metodę również do tancerzy. Relacje zachodzące między rytmiką i tańcem doskonale obrazują jego słowa: „Taniec jest sztuką wyrażania uczuć rytmicznymi ruchami ciała”¹⁵.

Rytmika cieszy się ogromną popularnością w środowisku tancerzy. Jest doskonałym narzędziem wspomagającym ich rozwój muzyczno-ruchowy, dlatego znalazła swoje ważne miejsce w profesjonalnej edukacji baletowej. Już najmłodszy adepci tańca – uczniowie trzech pierwszych klas szkół baletowych w Polsce – w ramach zajęć rytmiki poznają muzykę, doświadczając jej w ruchu. Młodzi kształci w sobie poczucie rytmu, uczą się świadomego słuchania, rozwijają inwencję twórczą. Dzięki wprowadzaniu polirytmii, polimetrii, kanonów, dyminucji i ćwiczeń inhibicyjno-incytacyjnych uczniowie są bardziej skoncentrowani oraz ćwiczą refleks¹⁶. Studenci wydziałów choreografii i tańca w ramach procesu edukacji artystycznej kontynuują i rozwijają swoje umiejętności w zakresie rytmiki. To właśnie ona pozwala im na osobiste doświadczanie muzyki w sferze ruchowej. „Jej przemożna siła i moc zawierają się przede wszystkim w ćwiczeniach i zadaniach twórczych, pobudzających, rozwijających oraz modulujących ekspresję muzyczno-ruchową – zewnętrzny wyraz naszych wewnętrznych przeżyć”¹⁷. Umiejętności te pomagają młodym tancerzom w budowaniu świadomości rytmu wyrażanego ruchem ciała, precyzji rytmicznej i ekspresji ruchowej, co prowadzi ostatecznie do czytelności ich wypowiedzi na scenie.

Silne i długoletnie zakorzenienie myśli dalcrozowskiej w profesjonalnym systemie polskiej edukacji artystycznej wzmocnione jest przez równoległe prowadzone działania w ruchu amatorskim. Dzieci, młodzież,

seniorzy czy osoby z wieloma dysfunkcjami biorą udział w zajęciach rytmiki prowadzonych w domach i pałacach kultury, w placówkach kulturalno-oświatowych, w ogniskach pracy pozaszkolnej, w ośrodkach szkolno-wychowawczych i terapeutycznych.

Dalcrozowska metoda swoim zasięgiem obejmuje coraz większe spektrum odbiorców. Zarówno profesjonalści, jak i amatorzy mogą odkrywać piękno muzyki poprzez osobiste doświadczenia ruchowe moderowane muzyką.

Interpretacje ruchowe muzyki z perspektywy własnej

Autorka zafascynowana bogactwem idei i myśli Dalcroze'a od ponad trzydziestu lat eksploruje jego metodę, rozwija ją i przekazuje kolejnym pokoleniom. Jej osobiste doświadczenia jako pedagoga rytmiki, zatrudnionego w instytucjach artystycznych na różnych poziomach kształcenia muzycznego¹⁸, zdobyte w dwóch obszarach metody – pedagogicznym i artystycznym – wyznaczają kierunek dalszych rozważań.

Gdyż gest sam w sobie jest niczym,
cała jego wartość tkwi w uczuciu,
które go inspiruje.
Émile Jaques-Dalcroze

Muzyka, czyli centrum metody, najsilniej oddziałuje w artystycznej odstonie rytmiki – interpretacjach ruchowych utworów. To one stanowią podsumowanie wszystkich działań prowadzonych w ramach dalcrozowskiego kształcenia. Podstawą interpretacji ruchowych są bliskie relacje muzyki i ruchu, co podkreślał twórca rytmiki w następujących słowach: „Celem rytmiki jest wyrażanie ruchami ciała znaczeń zawartych w muzyce”¹⁹. Początkowo *plastique animée* (we współczesnej terminologii interpretacja ruchowa muzyki), kompozycja przestrzenno-ruchowa czy choreografia muzyki były wyrazem integracji muzyki i ruchu. W swoich poszukiwaniach naturalnej i spontanicznej formy ruchu wyrażającej muzykę Jaques-Dalcroze sięgnął do spuścizny kultury greckiej, której szczytne idee wychowania i kształtowania ludzkich serc, ciał i umysłów stały się niedoścignionym wzorem dla wielu pokoleń twórców. Zainspirowany starożytnymi rzeźbami greckimi stworzył dwadzieścia gestów, które zastosował w swojej metodzie. Jednocześnie twórca rytmiki poszukiwał

szczególnego rodzaju ruchu, który nie byłby celem samym w sobie, lecz byłby podporządkowany muzyce i tak wynikałby z niej, „aby ciało stało się muzyką”²⁰.

W pierwszych interpretacjach ruchowych Jaques-Dalcroze ożywił dwadzieścia gestów. Wydarzenie z 1912 roku – wystawienie w Teatrze Festiwalowym (Festspielhaus) w Hellerau fragmentu *Orfeusza i Eurydyki* (drugi akt *Zejsście do piekieł*) Christopha Willibalda Glucka z układem przestrzenno-ruchowym według pomysłu Adolpha Appi²¹ – jeden z krytyków określił następująco:

To, co się tam działo, różniło się od zwykłego teatru, jak prawda różni się od kłamstwa. Było to niezwykle widowisko. W jednym czasie i w jednym miejscu rozbrzmiewała muzyka (orkiestrą dyrygował sam Dalcroze), ruchowy obraz muzyki w przestrzeni (choreografię) przedstawiał wielki zespół wykonawców (na wzór teatru greckiego odzianych w tuniki), ruch i światło ściśle ze sobą były zespolone, w nowy sposób wykorzystano scenę przez zastosowanie schodów i praktykabli. To wszystko sprawiło kolosalne wrażenie i budziło zachwyt widzów²².

Wystawienie skróconej wersji opery w 1913 roku rozeszło się szerokim echem w środowisku kulturalnym Europy.

Zaproponowany przez Dalcroze’a prosty, a zarazem czytelny sposób przedstawienia muzyki w ruchu i przestrzeni, ewaluował tak, jak zmieniała się muzyka, czasy i ludzie. Niezmienna jednak pozostaje istota tej artystycznej formy, którą tak doskonale tłumaczy słowa Friedricha Schillera: „Kiedy muzyka osiąga najszlachetniejszą moc, staje się kształtem w przestrzeni”²³. Bo czymże jest interpretacja muzyki, jeśli nie kształtem przedstawionym w przestrzeni za pomocą ekspresyjnych ruchów wykonawców?

Ta właśnie perspektywa oraz bagaż osobistych doświadczeń wpływają na indywidualne rozumienie i definiowanie omawianego zagadnienia. Monika Skazińska (zastężona polska artystka, pedagog rytmiki i choreograf) mówiła: „Interpretacja ruchowa to sposób objaśnienia tegoż utworu środkami ruchowymi. Jej zadaniem jest przełożenie podstawowego tworzywa muzyki – »języka dźwięków«, na »język ruchów«”²⁴.

Z kolei dla autorki tego artykułu „Interpretacje ruchowe są najpełniejszym i najdoskonalszym sposobem odzwierciedlenia muzyki za pomocą środków przestrzenno-ruchowych. Stanowią syntezę muzyki i ruchu, przez co pozwalają na głębsze przeżycie i doświadczenie muzyki upostaciowionej w ruchu ludzkiego ciała”²⁵.

Interpretacje ruchowe, stanowiące artystyczną nadbudowę metody Dalcroze’a, są wyrazem ścisłego podporządkowania ruchu muzyce. Ta czytelna relacja „prowadzi wszystkich uczestniczących w interpretacjach ruchowych muzyki do intensywnego przeżywania muzyki w ruchu, jak również do utożsamiania się wykonawców z realizowaną muzyką. Ciało ludzkie staje się tu przekąźnikiem emocji, uczuć i ekspresji samej muzyki”²⁶.

Ruchowe przeżywanie muzyki przyczynia się także do harmonijnego rozwoju uczestników zajęć rytmiki, niezależnie od wieku, o co zresztą zabiegał sam Dalcroze. Twórcy metody zależało właśnie na zrównoważonym rozwoju, który wspomagać mają zalecane przez niego ćwiczenia rozwijające i podnoszące świadomość poczucia własnego ciała, rozumianą jako nasze wyobrażenie nie tylko o całym organizmie, lecz także o poszczególnych jego częściach²⁷. Psycholog Henri Wallon tłumaczy: „świadomość poczucia ciała jest zasadniczym elementem niezbędnym do budowania własnej osobowości, jest to mniej lub więcej całościowe, specyficzne i zróżnicowane wrażenie, jakie ma jednostka w odniesieniu do własnego ciała”²⁸. Niezależnie od spojrzenia na tę problematykę, świadomość poczucia ciała zakłada ścisłą relację pomiędzy ciałem a umysłem. Związki te akcentuje między innymi Mabel Todd²⁹ w swojej metodzie *Structural hygiene*, podkreślając: „jak wspaniale jest zbudowane ludzkie ciało i że ma ono zdolność zmieniania się zgodnie z naszą wolą”³⁰.

Interpretacje ruchowe – dalcrozowski sposób kontemplowania i wyrażania muzyki za pomocą ruchów i gestów – przeznaczone są dla każdego. Ich uniwersalność, jak wspomniano już wyżej, odwołuje się do naturalnego i estetycznego ruchu człowieka. Dlatego też w Polsce proste interpretacje ruchowe muzyki są już stałym elementem procesu umuzykalniania dzieci w przedszkolu. Stanowią istotne ogniwo profesjonalnej edukacji muzycznej, w którą wlicza się także rytmika, począwszy od podstawowej szkoły muzycznej, poprzez szkołę średnią, aż po studia muzyczne.

Dalcrozowska koncepcja muzyki i ruchu – metoda wszechstronna

Czym tak naprawdę jest dalcrozowska rytmika? W czym tkwi jej geniusz? Co sprawia, że jest ciągle żywa, aktualna i potrzebna? Odpowiedzi na wiele stawianych pytań można odnaleźć w wierszu Jaques'a-Dalcroze'a, zawierającym proste i czytelne przesłanie o rytmice:

Czym jest rytmika?

Rytmika to – w końcu – ŻYCIE...

to dziedzina nieograniczona limitem...

Rytm jest dookoła Ciebie – słuchaj... i patrz:

Świat jest rytmem...

Ale, czym jest rytmika?

...jest doświadczeniem muzyki ciałem,

staje się widzialna, kiedy się słucha...

Rytmika – to także pozwolić ciału śpiewać w przestrzeni:

w przód, w tył, w górę, w dół, w miejscu, na wspan, na ziemi...

Rytmika to także wyrażanie formy... całym ciałem,

Solo albo z innymi, to również tworzenie choreografii.

Rytmika to wyrażanie swoich emocji...

strachu, radości, gniewu, czułości, smutku...

Rytmika to współuczestniczenie...

podanie ręki,

śpiewanie w chórze,

to bycie w harmonii z innymi.

Rytmika to szukanie przeszłości.

Rytmika jest radością...

Rytmika to poszukiwanie, by zamienić się...

w ogień, zwierzę, fachowca, osobistość...

Rytmika to nawiązywanie kontaktów...

akceptowanie innych, wspólne świętowanie.

Rytmika to udanie się w drogę odkrywania świata...

ucząc się tańców folklorystycznych,

słuchając muzyki innych narodów.

Rytmika to spotkanie ze sztuką i pięknem,

doświadczenie zmysłami,

stawanie się wrażliwym.

Rytmika, ona jest przeróżna...

to także relaksacja, poznawanie swego ciała,
wykonywanie muzyki,
eksplorowanie czasu...
Przyjdź do naszej rytmiki!³¹

Rytmika – ruchowy system kształcenia muzycznego – od samego początku jej powstania opiera się na prostych, czytelnych, przejrzystych i niezmiennych zasadach. Oto najważniejsze z nich:

1. słuchanie jest podstawą edukacji muzycznej,
2. praktyka poprzedza teorię („Cała metoda opiera się na zasadzie, że teoria powinna podążać za praktyką, że dzieci nie powinny być uczone zasad, dopóki nie będą miały doświadczenia z faktami, które je zrodziły”)³².
3. cel rytmiki – pozytywne wyrażanie siebie („Celem rytmiki jest umożliwienie uczniom, aby pod koniec kursu mogli powiedzieć nie „wiem”, ale „przeżyłem”, a następnie, by wytworzyć w nich pragnienie wypowiedzenia się. Bo jeżeli czuje się silne wzruszenie, czuje się również potrzebę przekazania go – w miarę możliwości – innym”)³³.

Metoda Dalcroze’a oferuje bogactwo korzyści, które odnoszą się do wielu sfer życia i działania człowieka. Ćwiczenia dalcrozowskie, realizowane na wszystkich stopniach edukacji dzieci i młodzieży, rozwijają wiele umiejętności i predyspozycji, takich jak: pamięć, słuch muzyczny, umiejętność analizy i syntezy, szybkość reakcji, poczucie rytmu i metrum, poczucie czasu i przestrzeni, uwaga i umiejętność koncentracji, niezależność ruchów i ich synchronizacja, podzielność uwagi, wrażliwość emocjonalna, orientacja i wyobrażenia przestrzenno-ruchowa³⁴. Wymagają aktywności różnych sfer: emocjonalnej, ruchowo-przestrzennej, intelektualnej i słuchowej. Takie wszechstronne zaangażowanie wielu działań sprzyja harmonijnemu rozwojowi, o który tak zabiegał twórca rytmiki. Jego metoda jest również nieocenionym narzędziem w kształtowaniu ludzkich zachowań i postaw.

Brigitte Vogel-Steinmann w swojej książce „Czym jest rytmika?” podaje 66 ogólnych wychowawczych celów rytmiki. Poniżej te najważniejsze: ćwiczenia społecznych zachowań, zdolność kontaktowania się, zdolność wczuwania się, tolerancja, niezależność, samodzielność i przystosowanie

się do grupy, poczucie własnej wartości, umiejętność samoceny, samo-kontrola, zdolność spostrzegania itd.³⁵.

Dalcrozowska edukacja ruchowa uwrażliwia na piękno muzyki, piękno sztuki, ale przede wszystkim na piękno, które odnajdujemy w drugim człowieku. Pomaga w osiągnięciu pełnej swobody, ekspresyjności i zdolności przeżywania i odczuwania muzyki własnym ciałem. Rytmika prowadzi do zrozumienia muzyki, do lepszej i łatwiejszej percepcji dzieła muzycznego, aż wreszcie (w kontekście wykonawców interpretacji ruchowych) do ekspresyjnego wyrażania ekspresji samej muzyki poprzez realizację ruchową.

Muzyka – centrum metody i inspiracja do działań twórczych – staje się narzędziem w ręku pedagoga jako profesjonalisty i pedagoga jako człowieka, co potwierdzają słowa Dalcroze'a:

Nie możemy uczyć tego czego byśmy chcieli.

Nie możemy uczyć tego co wiemy.

Możemy uczyć tylko tego, kim jesteśmy³⁶.

Dalcroze był wielkim człowiekiem i prawdziwym humanistą, który pozostawił przyszłym pokoleniom metodę rytmiki. Nie była dla niego wyłącznie doskonałym środkiem prowadzącym do powszechnego umuzykalniania poprzez ruch. Traktował ją jak swoisty język komunikacji, narzędzie kształtowania ludzkich postaw i zachowań, klucz do przemiany serc i umysłów. Wskazał nam drogę do odkrywania piękna muzyki i sztuki poprzez nasze osobiste doświadczenia ruchowe. Autorka żywi nadzieję, że dalcrozowska koncepcja muzyki i ruchu poprowadzi kolejne pokolenia dzieci i młodzieży ku zadowoleniu i radości, spełnieniu i kreatywności.

- 2 Cyt. za: A. Galikowska-Gajewska, *Ekspresja muzyczno-ruchowa jako metoda pracy Emila Jaques-Dalcroze'a*, w: *Współczesne formy teatru muzycznego (na świecie, w Polsce, w Gdyni)*, red. J. Ciechowicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2009, s. 52.
- 3 J. Gerhardt-Punicka, *Plastyka w metodzie Dalcroze'a*, „Materiały Pomocnicze COPSA” 1963, z. 71, s. 79.
- 4 M. Brzozowska-Kuczkiewicz, *Emil Jaques-Dalcroze...*, dz. cyt., s. 31.
- 5 D. Porte, *Podstawy metody Jaques-Dalcroze'a (Les bases de la Methode Jaques-Dalcroze)*, *Le Rythme*, tłum. B. Niewiadomska, „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne COPSA” 1975, z. 162, s. 117.
- 6 É. Jaques-Dalcroze, *Pisma wybrane, tłum. M. Bogdan, B. Wakar*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992, s. 9.
- 7 Tamże, s. 17.
- 8 *Plastique animée* — określenie wprowadzone przez samego Émile'a Jaques'a-Dalcroze'a. Obecnie w programach nauczania funkcjonuje jako „technika i ekspresja ruchu” bądź „ćwiczenia ekspresji ruchowej”, zob. É. Jaques-Dalcroze, *Pisma wybrane*, dz. cyt., s. 63–84.
- 9 A. Galikowska-Gajewska, *Brzmienie w interpretacjach ruchowych utworu muzycznego. Debussy, Cage, Penderecki, Szalonek, Dobrowolski, Olczak, Kaiser*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Stanisława Moniuszki, Gdańsk 2012, s. 45.
- 10 Długoletni dyrektor Instytutu Émile'a Jaques'a-Dalcroze'a w Genewie.
- 11 Cyt. za: M. Brzozowska-Kuczkiewicz, *Emil Jaques-Dalcroze...*, dz. cyt., s. 41.
- 12 A. Galikowska-Gajewska, *Brzmienie w interpretacjach...*, dz. cyt., s. 46.
- 13 Bildungsanstalt für Musik und Rhythmus von Émile Jaques-Dalcroze – Instytut Émile'a Jaques'a-Dalcroze'a w Hellerau powstał w 1910 roku. Zamożni mecenas sztuki – Wolf Dohrn i Karl Schmidt – zafascynowani nowatorskimi działaniami Dalcroze'a, wybudowali dla niego w mieście-ogrodzie Hellerau niedaleko Drezna (Niemcy) przepiękny i nowoczesny (jak na początek XX wieku) obiekt. Architektem budynku był Heinrich Tessenow, nowoczesne oświetlenie zaprojektował Alexander von Salzmann, scena teatru była inspirowana wizją Adolphe'a Appii. Obecnie mieści się tam Europejskie Centrum Kultury.
- 14 Zob. A. Ludwikiewiczowa, *Metoda Dalcroze'a w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem terenu Warszawy*, „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne COPSA” 1965, z. 87, nr XII, s. 26–36.
- 15 É. Jaques-Dalcroze, *Rhythm, Music and Education*, transl. by H.F. Rubenstein, The Dalcroze Society, 5th Edition 2000, s. 133.
- 16 M. Szarlej, *Rola rytmiki w procesie kształcenia tancerza*, „Zeszyt Naukowy Akademii Muzycznej w Łodzi” 2000, nr XXIX, s. 97.

- 17 A. Galikowska-Gajewska, *Ekspresja muzyczno-ruchowa...*, dz. cyt., s. 58.
- 18 Autorka od początku swojej pracy zawodowej jest związana jest z Akademią Muzyczną imienia Stanisława Moniuszki w Gdańsku. Jest również wieloletnim pedagogiem rytmiki w Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej I i II stopnia imienia Feliksa Nowowiejskiego Gdańsku, w Państwowym Policealnym Studium Wokalno-Aktorskim imienia Danuty Baduszkowej w Gdyni, w Państwowej Szkole Muzycznej imienia Witolda Lutosławskiego w Starogardzie Gdańskim. Wykłada na studiach podyplomowych w zakresie arteterapii. Od roku akademickiego 2023/2024 pracuje jako muzyk-choreograf ze studentami kierunku taniec (the Collage of Music and Dance of the Nanchang Vocational University, China).
- 19 É. Jaques-Dalcroze, *Pisma wybrane*, dz. cyt., s. 63.
- 20 D. Porte, *Podstawy metody Jaques-Dalcroze'a...*, dz. cyt., s. 117.
- 21 J. Kosiński, *Przedmowa*, w: A. Appia, *Dzieło sztuki żywej i inne prace*, tłum. L. Kossobudzki, H. Szymańska, J. Hera, Wydawnictwo Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1974, s. 189.
- 22 J. Mieczysława-Lewakowska, *Fakty i ludzie z mego życia*, Zarząd Miasta Łodzi, Łódź 1993, s. 43.
- 23A. Appia, *Dzieło sztuki żywej...*, dz. cyt., s. 95.
- 24M. Skazińska, *Znaczenie interpretacji ruchowej utworów muzycznych w kształceniu nauczycieli rytmiki*, „Zeszyt Naukowy Akademii Muzycznej w Łodzi” 1989, nr XVIII, s. 215.
- 25 A. Galikowska-Gajewska, *Brzmienie w interpretacjach...*, dz. cyt., s. 49.
- 26 A. Galikowska-Gajewska, *Rytmika jako sposób na poprawę jakości funkcjonowania człowieka we współczesnym świecie*, w: *Człowiek w obliczu kryzysu. Kryzys w perspektywie interdyscyplinarnej*, red. A. Chyczewska, I.M. Kijowska, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Elbląg 201, s. 226.
- 27 M. Brzozowska-Kuczkiewicz, *Emil Jaques-Dalcroze...*, dz. cyt., s. 47.
- 28 L. Picq, P. Vayer, *Education psychomotrice*, cyt. za: tamże, s. 47.
- 29 Mabel Todd – Amerykanka, współtwórczyni idei kinezylogii, czyli nauki zajmującej się związkami między obrazami mentalnymi i ruchem (wyobrażeniami odnoszącymi się do ruchu).
- 30 M. Todd, cyt. za: E.N. Franklin, *Świadomość ciała. Wykorzystanie obrazów mentalnych w pedagogice ruchu*, tłum. Z. Zembaty, Wydawnictwo Kined, Warszawa 2007, s. 25.
- 31 É. Jaques-Dalcroze, *Wstęp do "Viens dans ma rythmique"*, tłum. B. Gruberne-Bernacka, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2008, nr 4, s. 1.
- 32 É. Jaques-Dalcroze, *Rhythm, Music and Education*, dz. cyt., s. 63.
- 33 Tamże.
- 34 M. Brzozowska-Kuczkiewicz, *Emil Jaques-Dalcroze...*, dz. cyt., s. 34.

35 R. Kloppel, S. Vliex, *Rytmika w wychowaniu i terapii. Podręcznik dla nauczycieli rytmiki, nauczycieli przedszkolnych i szkolnych, terapeutów, pedagogów specjalnych i rodziców*, tłum. A. Florek, PNO Studio Grafiki Komputerowej, Warszawa 1995, s. 49–50.

36 C.L. Dutoit, *Music, Movement, Therapy. A Dalcroze Book*, The Dalcroze Society, Hazell, Watson & Viney Ltd, Aylesbury 1971, s. 89.

Bibliografia

- Appia Adolphe, *Dzieło sztuki żywej i inne prace*, tłum. Leszek Kossobudzki, Hanna Szymańska, Janina Hera, Wydawnictwo Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1974.
- Brzozowska-Kuczkiewicz Marzena, *Emil Jaques-Dalcroze i jego Rytmika*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 1991.
- Dutoit Claire-Lise, *Music, Movement, Therapy. A Dalcroze Book*, The Dalcroze Society, Hazell, Watson & Viney Ltd, Aylesbury 1971.
- Franklin Eric N., *Świadomość ciała. Wykorzystanie obrazów mentalnych w pedagogice ruchu*, tłum. Zbigniew Zembaty, Wydawnictwo Kined, Warszawa 2007.
- Galikowska-Gajewska Anna, *Brzmienie w interpretacjach ruchowych utworu muzycznego. Debussy, Cage, Penderecki, Szalonek, Dobrowolski, Olczak, Kaiser*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej imienia Stanisława Moniuszki, Gdańsk 2012.
- Galikowska-Gajewska Anna, *Ekspresja muzyczno-ruchowa jako metoda pracy Emila Jaques-Dalcroze'a*, w: *Współczesne formy teatru muzycznego (na świecie, w Polsce, w Gdyni)*, red. Jan Ciechowicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2009, s. 51-58.
- Galikowska-Gajewska Anna, *Rytmika jako sposób na poprawę jakości funkcjonowania człowieka we współczesnym świecie*, w: *Człowiek w obliczu kryzysu. Kryzys w perspektywie interdyscyplinarnej*, red. Alina Chyczewska, Iwona Maria Kijowska, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Elbląg 2015, s. 219-232.
- Gerhardt-Punicka Janina, *Plastyka w metodzie Dalcroze'a*, „Materiały Pomocnicze COPSA” 1963, z. 71, s. 72-83.
- Jaques-Dalcroze Émile, *Pisma wybrane*, tłum. Magdalena Bogdan, Barbara Warkar, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.
- Jaques-Dalcroze Émile, *Rhythm, Music and Education*, transl. by Harold F. Rubenstein, The Dalcroze Society, 5th Edition 2000.
- Jaques-Dalcroze Émile, *Wstęp do "Viens dans ma rythmique"*, tłum. Barbara Gruberne-Bernacka, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2008, nr 4, s. 1.
- Kloppel Renate, Vliex Sabine, *Rytmika w wychowaniu i terapii. Podręcznik dla nauczycieli rytmiki, nauczycieli przedszkolnych i szkolnych, terapeutów, pedagogów specjalnych i rodziców*, tłum. Anna Florek, PNO Studio Grafiki Komputerowej, Warszawa 1995.
- Ludwikiewiczowa Alicja, *Metoda Dalcroze'a w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem terenu Warszawy*, „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne COPSA” 1965, z. 87, nr 12, s. 26-36.
- Mieczyńska-Lewakowska Janina, *Fakty i ludzie z mego życia*, Zarząd Miasta Łodzi, Łódź 1993.

Porte Dominique, *Podstawy metody Jaques-Dalcroze'a (Les bases de la Methode Jaques-Dalcroze), Le Rythme*, tłum. Barbara Niewiadomska, „Materiały Informatyko-Dyskusyjne COPSA” 1975, z. 162, s. 117-122.

Skazińska Monika, *Znaczenie interpretacji ruchowej utworów muzycznych w kształceniu nauczycieli rytmiki*, „Zeszyt Naukowy Akademii Muzycznej w Łodzi” 1989, nr XVIII, s. 211-223.

Szarlej Maria, *Rola rytmiki w procesie kształcenia tancerza*, „Zeszyt Naukowy Akademii Muzycznej w Łodzi” 2000, nr XXIX, s. 97-102.

Medycyna

Neurofizjologia tańca

Janusz W. Błaszczyk
Artur Fredyk

Akademia Wychowania Fizycznego
im. Jerzego Kukuczki w Katowicach

Streszczenie:

Taniec stanowi najbardziej wysublimowaną formę aktywności ruchowej człowieka. Nabywanie umiejętności w zakresie tej sztuki jest długotrwałym procesem, którego efektem są trwałe zmiany w budowie i funkcjonowaniu mózgu oraz całego układu nerwowo-mięśniowego. Perfekcyjne ruchy taneczne wymagają utworzeniu w mózgu sieci połączeń nazywanych programem ruchowym. W tym procesie uczestniczą układy sensoryczne, zwłaszcza wzrok, słuch i dotyk, oraz system kontroli emocjonalnej, który ma istotny wpływ na jakość i płynność wykonywanych ruchów. Profesjonalny trening baletowy wprowadza również istotne zmiany w układzie mięśniowo-szkieletowym uczniów. Zmiany ruchomości stawów oraz fizjologicznych długości mięśni pozwalają na wykonywanie ruchów wirtuozowskich, jednak mogą mieć także negatywny wpływ na koordynację ruchowo-posturalną oraz prowadzić do licznych urazów i reakcji bólowych. Z tego powodu istotne znaczenie ma dostosowanie treningu do poziomu i tempa rozwoju ucznia.

Słowa kluczowe:

taniec, układ nerwowy, uczenie motoryczne, koordynacja słuchowo-wzrokowo-ruchowa

Tanec a aktywność motoryczna człowieka

Tanec jest jednym z pierwszych elementów tworzących naszą cywilizację, którego wszechobecność wskazuje na fundamentalne znaczenie dla życia i rozwoju człowieka. To także forma komunikacji niewerbalnej, dzięki której osoba wchodzi w dialog z otoczeniem. Współczesny tanec jest wysublimowanym sposobem interakcji społecznej -narracją, z dużą dozą ekspresji emocjonalnej i doznań estetycznych. Na scenie tancerz odgrywa spektakl oparty na ruchu, mowie ciała i gestach wykonywanych zgodnie z choreografią i warstwą muzyczną. Ruch i jego kontekst są najważniejszymi środkami przekazu. Również mimika wyrażająca myśli, emocje, przeżycia, nastroje, a nawet postawy wobec partnerów scenicznych może dopełniać obraz narracji ruchowej. Żeby zrozumieć paletę doznań estetycznych związanych ze sztuką wykonawczą tańca należy rozpocząć od spojrzenia na aktywność ruchową człowieka w szerszym kontekście.

Aktywność ruchowa z jej bogactwem form jest najważniejszym i w zasadzie jedynym zewnętrznym przejawem życia i działania mózgu¹. Różnorodność jej form jest u człowieka nieograniczona, gdyż ten, w odróżnieniu od innych gatunków, wykształcił również szeroką gamę innych, niezwykłych zachowań motorycznych. Tanec jest ewolucyjnie jedną z najstarszych form pozwalających przede wszystkim na demonstrację ogólnej sprawności motorycznej. Ich wirtuozeria pozwala na ukazanie ponadprzeciętnych zdolności uczenia się motorycznego, a następnie niezwyklej sprawności prezentacji wyuczonych programów ruchowych.

Uczenie się, pamięć motoryczna i automatyzacja ruchów tanecznych

Tanec jest sztuką wykonawczą związaną z wirtuozerią ruchową, która oddziałuje zarówno na samego wykonawcę jak i na widza. Nabywanie umiejętności tanecznych, wiąże się ze wzmożoną aktywnością i plastycznością strukturalną mózgu². Nauka tańca, zarówno poprzez obserwację, jak i bezpośredni trening ruchowy, ma zasadniczy wpływ na powstawanie zmian strukturalnych w obszarach motorycznych mózgu. Co ważne, sztuka per formatywna kształtuje również status emocjonalno-motywacyjny tancerza; zwiększa poziom motywacji, który pozwala skupić uwagę niezbędną do poprawy wydajności uczenia się motorycznego. Dodatkowo trening wykonawczy, zarówno muzyczny jak i taneczny, zawsze usprawnia

także pamięć i to nie tylko motoryczną. W konsekwencji stwierdzono silną korelację pomiędzy poziomem wykształcenia tanecznego, czy muzycznego a rozwojem intelektualnym ucznia. Szczególnie u dzieci stwierdzono specyficzne powiązania między nauką tańca a rozwojem wyobraźni przestrzennej a nawet uzdolnieniami matematycznymi. Efekt ten jest ściśle związany uczeniem motorycznym, polegającym na zapamiętywaniu długich sekwencji ruchowych w rozbudowanej przestrzeni scenicznej, co intensyfikuje procesy neuroplastyczne w mózgu, a w konsekwencji poprawia ogólne zdolności pamięciowe.

Taniec jest jednym z najbardziej wysublimowanych ludzkich zachowań motorycznych, wymagających precyzyjnej koordynacji aktywności wielu struktur układu nerwowego oraz mięśni, które widz odbiera w postaci płynnych, skoordynowanych ruchów i gestów tancerza. Zaliczany jest do ruchów dowolnych wykonywanych z dużą precyzją i dozą ekspresji emocjonalnej. Wszystkie programy sterowania aktywnością dowolną tworzone są w procesie nabywania i utrwalania, których efektem końcowym jest całkowita automatyzacja ruchów. Z tej perspektywy, można wyróżnić dwa główne procesy: uczenie się motoryczne, którego efektem końcowym jest prezentacja sceniczna oraz czas trwania i jakość treningu tanecznego. Uczenie się motoryczne to proces poznawczy, którego długość, trwałość a także ostateczny wynik (jakość) są zależne od indywidualnych cech tancerza: anatomicznych, fizjologicznych i uwarunkowań psychicznych. Bez wątplenia prawidłowa anatomia i fizjologia narządu ruchu mają tu dominujący wpływ. Drugim już wspomnianym czynnikiem jest czas trwania i jakość treningu tanecznego. We wczesnym okresie rozwojowym, system nerwowo-mięśniowy charakteryzuje się dużą podatnością na zakres zmian strukturalnych. Dzięki temu możemy poprzez racjonalny trening zmieniać i dostosowywać do potrzeb zawodu tancerza zakresy ruchów w wybranych stawach, zmieniać optymalne zakresy długości mięśni, a nawet skład i budowę mięśni. Wczesny okres rozwojowy człowieka cechuje się znaczną plastycznością narządu ruchu oraz wspomnianą już podatnością mózgu na zmiany neuroplastyczne, co pozwala na osiągnięcie w okresie dojrzałości najwyższego poziomu umiejętności tanecznych.

Ruchy tancerza koordynowane są poprzez dwa najważniejsze układy eksterorecepcji: wzroku i słuchu, których struktura i połączenia zmieniają się w trakcie treningu, co trwale wzbogaca budowę mózgu ucznia. Proces

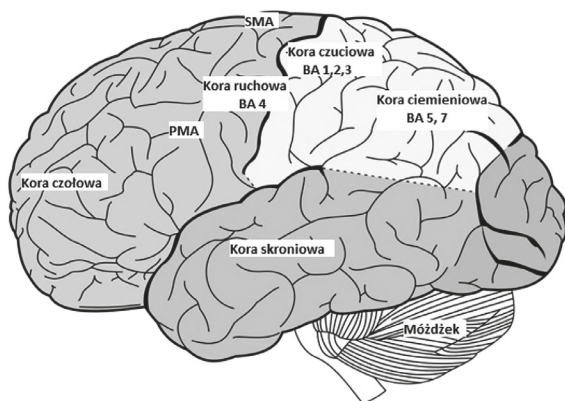
wczesnego kształtowania struktur funkcjonalnych mózgu oraz ich wzajemnych interakcji opiera się na zmianach w tworzeniu nowych i usuwaniu zbędnych połączeń synaptycznych. W procesie tym następuje również rozwój struktur neuroglejowych³, których zadaniem jest jak najlepsze zaopatrzenie, formowanych w procesie uczenia motorycznego, sieci nerwowych w tlen, glukozę i inne substancje odżywcze. To zapewnia tym strukturom mózgu lepszą wydajność energetyczną, a tym samym mniejszą podatność na procesy starzenia się, czyli w konsekwencji dłuższą żywotność. Dlatego wczesne rozpoczęcie uczenia motorycznego przyszłego tancerza pozwala mu na osiągnięcie najwyższego kunsztu wykonawstwa. Również istotne znaczenie mają zależne od treningu zmiany w budowie mięśni oraz obwodowego układu sensorycznego. Tutaj również wczesnie rozpoczynający się trening ruchów precyzyjnych i zręcznościowych pozwala na optymalny rozwój i kontrolę systemu nerwowo-mięśniowego, a tym samym zwiększa możliwości uczenia się ruchów tanecznych.

Taniec jest formą relacji pomiędzy tancerzem a środowiskiem. Wiadomo, że **kora ciemieniowa** odgrywa kluczową rolę w percepcji środowiska. W tych obszarach kory mózgowej tworzone są przestrzenne, egocentryczne reprezentacje środowiska niezbędne dla realizacji wszelkich działań motorycznych. Uważa się, że **kora ciemieniowa** jest głównym ośrodkiem do przechowywania, generowania i uzyskiwania dostępu do programów motorycznych. Pozwala też na rozpoznawanie obiektów znajdujących się w bezpośrednim otoczeniu tancerza, w tym ich rozmiaru, kształtu i koloru. Informacje te są następnie przekazywane do dolnej **kory skroniowej**, która odgrywa kluczową rolę w rozpoznawaniu i kategoryzowaniu obiektów. Egocentryczna reprezentacja środowiska, w którym realizowany jest taniec pozwala na tworzenie form czasowo-przestrzennych dopasowanych do architektury sceny. Pozwala również na przygotowanie postawy tancerza, adekwatnej do zaplanowanej sekwencji ruchu. Tworzenie egocentrycznej reprezentacji środowiska ma wiele zalet adaptacyjnych, takich jak umiejętność przewidywania, dostosowywania się, a nawet rozumienia działań i intencji innych osób. Są to zatem kluczowe elementy interakcji wykonawczej tancerzy.

Płaty skroniowe komunikują się z **hipokampem**, będącym głównym ośrodkiem pamięci przestrzennej. Odgrywa on kluczową rolę w tworzeniu śladów pamięci długotrwałej, których wartość motywacyjno-emocjonalna jest „znakowana” przez główny ośrodek układu limbicznego zwany ciałem

migdałowatym. Aktywność ciała migdałowatego różni się w zależności od stanów emocjonalnych tancerza, dlatego różnym zachowaniom motorycznym przypisywany jest pozytywny lub negatywny kontekst emocjonalny. Znakowanie emocjonalne ruchów jest nieodłącznym elementem procesu uczenia się motorycznego, które na trwałe wpisuje się w proces wykonawczy. Pobudzenie ciała migdałowatego może wywoływać pozytywne emocje (uczucie szczęścia) lub negatywne (takie jak niepokój, czy smutek). Nieprzyjemne przeżycia wywołują nieświadome pobudzenie mięśni twarzy i tułowia wyrażające negatywną ekspresję emocjonalną. Uważa się, że brzuszna część kory skroniowej bierze udział w przetwarzaniu złożonych bodźców wzrokowych, takich jak ekspresja emocjonalna twarzy (zakręt wrzecionowaty) i przestrzeni scenicznej (hipokamp). Neurony w obszarach skroniowych reagują na sygnały dźwiękowe, oraz wzrokowe generowane przez ruch, ale również gesty czy ekspresję emocjonalną. Co ważne, te tak zwane **neurony lustrzane** są aktywowane zarówno podczas wykonywania czynności motorycznej, jak i wtedy, gdy ta sama czynność jest wykonywana przez inną osobę⁴. U ludzi aktywność neuronów lustrzanych stwierdzono także w korze przedruchowej (PMA), dodatkowym obszarze motorycznym (SMA), pierwotnej korze somatosensorycznej (S1) oraz dolnej **korze ciemieniowej**.

Ryc. 1. Najważniejsze obszary kory mózgowej uczestniczące w nauce i prezentacji tańca. Numeracja obszarów cytoarchitektonicznych (BA) według Brodmanna (1909)



Ośrodkowa kontrola ruchów tanecznych

Kora mózgowa to najwyższy poziom kontroli motorycznej⁵. Główne sygnały podkorowe przesyłane do obszarów kory ruchowej pochodzą ze **wzgorza** oraz z **jąder podstawy i mózdzku**. Wzgórze odpowiada za wstępną ocenę bodźców sensorycznych (wzrokowych, słuchowych, dotykowych oraz czucia głębokiego) i przesyłanie ich do kory mózgowej. Istnieją również połączenia z pierwotnej kory motorycznej do pierwotnej kory czuciowej, dzięki którym, uruchomieniu wybranemu programowi ruchowemu towarzyszy spodziewany wzorec informacji sensorycznej. Wszystkie obszary somatosensoryczne i ruchowe mają bezpośrednie procesie nauki połączenia synaptyczne z analogicznymi obszarami w drugiej półkuli mózgu. Wyjątkiem są reprezentacje palców prawej i lewej dłoni, które nie przesyłają sobie sygnałów. Połączenia międzypółkulowe tworzą włókna modzelowate przebiegające w spoidle wielkim mózgu. Zintegrowane sygnały sensoryczne tworzą egocentryczną reprezentację środowiska tancerza, co umożliwia mu swobodne wykonywanie ruchów.

Korę ruchową można podzielić na trzy zasadnicze obszary funkcjonalne: korę przedruchową, dodatkową korę ruchową oraz pierwszorzędną korę ruchową (Ilustracja 1). Pierwszorzędną korę ruchową (BA4 nazywana również M1) jest głównym obszarem generującym impulsy nerwowe, które przesyłane są tak zwaną drogą piramidowo-rdzeniową do motoneuronów rdzenia kręgowego, które bezpośrednio kontrolują skurcze mięśni⁶.

Drugorzędowa kora ruchowa składa się z kory przedruchowej (PMA) oraz obszaru dodatkowej kory ruchowej (SMA). Obszary te są zlokalizowane w obydwu półkulach, w płacie czołowym (BA6), w sąsiedztwie pierwszorzędowej kory ruchowej. Obszary kory przedruchowej posiadają połączenia z **mózdzkiem** oraz **jądrami podstawnymi**. Podobnie jak pierwszorzędowa kora ruchowa charakteryzują się somatotopową organizacją neuronów. Obszar (BA6) jest około sześć razy większy niż pierwotna kora ruchowa. Integruje on sygnały motywacyjno-decyzyjne z płata czołowego oraz bodźce czuciowe z płata ciemieniowego (BA7) obejmujące sygnały dotykowe i wzrokowo-przestrzenne. W czasie tańca PMA jest aktywna obustronnie, szczególnie gdy czynności ruchowe są wykonywane w odpowiedzi na wizualne lub somatyczne bodźce czuciowe. Istotną funkcją PMA wydaje się być obustronna koordynacja ruchów oraz

postawy, na przykład stabilizacja ramion podczas zadań wykonywanych oburącz i stabilizacja bioder podczas chodzenia. Kora przedruchowa jest odpowiedzialna za niektóre aspekty kontroli motorycznej, w tym przygotowanie do ruchu, sensoryczne koordynowanie ruchów, kierowanie ich zasięgiem oraz bezpośrednią kontrolę ruchów rąk.

Dodatkowy obszar ruchowy (SMA) jest odpowiedzialny za nabywanie i generowanie programów motorycznych, oraz koordynację ruchów prawej i lewej strony ciała. Zapamiętany w obszarach kory SMA program motoryczny jest skierowany do realizacji w pierwszorzędowej korze ruchowej (BA4). W tym obszarze mózgu, tak zwane motoneurony górne ułożone są w koncentryczne warstwy przyporządkowane somatotopowo, do wyznaczonych anatomicznie łańcuchów kinematycznych (systemów mięśniowo-szkieletowych dłoni, kończyn górnych i dolnych oraz głowy i tułowia). Pobudzenie neuronów w obszarze pierwszorzędowej kory ruchowej w prawej półkuli generuje skurcz mięśni po lewej stronie ciała. Częściami ciała o szczególnie dużej reprezentacji korowej w obszarach ruchowych (BA4) i czuciowych (BA1) są dłonie, język oraz twarz, co jest związane z różnorodnością i precyzją wykonywanych przez nie ruchów.

Podstawową rolą drugorzędowej kory motorycznej jest nabywanie programów ruchów dowolnych, w oparciu o uzyskiwane informacje płynące z kory czuciowej oraz ośrodków decyzyjnych kory przedczołowej. O realizacji sekwencji ruchu decydują dokorowe projekcje z jąder podstawnych, które rozpoczynają się i kończą w dodatkowym obszarze ruchowym. Aktywizację wybranej sieci motorycznej ułatwia dopamina, która jako neuroprzebieznik układu nagrody obniża próg inicjacji ruchu. Neurony drugorzędowej kory ruchowej są aktywowane na sekundę przed realizacją ruchu, czyli przed pobudzeniem neuronów pierwszorzędowej kory ruchowej. Dodatkowa kora ruchowa odgrywa ważną rolę w inicjowaniu ruchów przeciwstawnych par kończyn dolnych i górnych, oraz programowaniu i uczeniu się motorycznym. SMA integruje sygnały ze **wzgórza**, jąder podstawy oraz z **mózdzku**. W tańcu neurony SMA reagują na bodźce wzrokowe, słuchowe i dotykowe, gdy te bodźce są używane jako sygnały do rozpoczęcia ruchu lub synchronizacji sekwencji ruchów z muzyką. W połączeniu z jądrami podstawnymi, SMA i kora przedruchowa są aktywowane podczas synchronizacji opartej na rytmizacji, a także podczas percepcji rytmu.

Podstawy uczenia motorycznego

Mimo ogromnej liczby – szacowanej na osiemdziesiąt pięć miliardów – neuronów, układ nerwowy dysponuje dość ograniczoną mocą obliczeniową⁷. Ponadto charakteryzuje go mała szybkość przesyłania sygnałów związana z ograniczoną, nie przekraczającą stu dwudziestu metrów na sekundę, szybkością przenoszenia impulsów we włóknach nerwowych. Powyższe ograniczenia ujawniają się, kiedy konieczne jest podjęcie szybkiej, skoordynowanej czynności ruchowej lub jednoczesne wykonywanie wielu złożonych czynności. Jako przykład można podać wykonywanie ruchów kończyn górnych w różnym tempie i w różnych płaszczyznach, których koordynacja stanowi nie lada wyzwanie w nauce rytmiki. Nauka tańca, podobnie jak nabywanie wszystkich ruchów zręcznościowych, rządzi się pewnymi prawami, które wyznaczają podstawowe zasady pracy z tancerzami⁸. W mózgu sekwencje ruchów tanecznych, nazywane programami motorycznymi, zapisywane są w formie oderwanej od konkretnych elementów wykonawczych (efektorów) i sposobu ich prezentacji. Oznacza to, że wytrenowany program motoryczny jest reprezentowany w mózgu w abstrakcyjnej formie jako całość, a nie jako seria konkretnych ruchów stawowych lub skurczów mięśni. Mózg ma wyznaczony finalny cel ruchu, a o jego formie decyduje wybór określonych łańcuchów kinematycznych tułowia i kończyn koordynowany w rytmie tańca. Dlatego wszystkie zmiany rytmu czy akcenty ruchowe powinny być podawane tancerzowi za pomocą jednoznacznych i wyraźnych sygnałów wzrokowych lub słuchowych. Należy również pamiętać, że istnieje kompromis między szybkością ruchu a jego dokładnością. Nacisk na wykonywanie zbyt szybkich ruchów może zaburzać ich rytm. Im szybszy ruch, tym dłuższy musi być czas potrzebny do jego zmiany, czy zatrzymania.

Programy ruchów dowolnych, których realizacja wymaga zaangażowania różnych łańcuchów kinematycznych, podzielone są na ruchy elementarne, których płynność oraz spójność wymaga znacznej aktywności całego mózgu. W tańcu zasadniczą rolę odgrywa koordynacja posturalno-ruchowa, słuchowo-ruchowa oraz wzrokowo-ruchowa. W tych przypadkach, działanie mózgu opiera się na wielu rozproszonych podsystemach, z których każdy realizuje zazwyczaj kilka prostych funkcji. Współpraca takich podsystemów owocuje – w przypadku człowieka – niezwykle repertuarem zachowań motorycznych, kontrolowanych z dość dużą precyzją. Co więcej, struktura sterowania nerwowego może ulegać znacznym

modyfikacjom funkcjonalnym w wyniku zmian przystosowawczych będących następstwem długotrwałego treningu i uczenia się motorycznego. Taniec z towarzyszeniem muzyki zwiększa odczuwanie przyjemności. Już sam rytmiczny akompaniament stymuluje mózgowie ośrodki nagrody, podczas gdy taniec aktywuje jego obwody czuciowe i ruchowe. Dobrze prowadzony trening taneczny może poprawiać nastrój i polepszać umiejętności poznawcze takie jak rozpoznawanie wzrokowe i podejmowanie decyzji. Rytmiczne ruchy taneczne pozwalają obniżyć poziom stresu poprzez zwiększenie poziomów neurohormonów przyjemności: dopaminy, serotoniny i oksytocyny. To z kolei ułatwia tworzenie nowych sieci funkcjonalnych, zwłaszcza w obszarach zaangażowanych w funkcje wykonawcze, pamięć długotrwałą i rozpoznawanie przestrzenne. Natomiast nadmierny stres w trakcie nabywania umiejętności tanecznych powoduje obniżenie motywacji do wykonywania ruchu oraz upośledza procesy pamięciowe, co w konsekwencji powoduje spowolnienie uczenia się motorycznego.

Układy sensoryczne i ich udział w nabywaniu ruchów tanecznych

W prawidłowym wykonywaniu ruchów dowolnych uczestniczą trzy podstawowe systemy sensoryczne: czucie głębokie, czyli propriocepcja, wzrok i zmysł równowagi. Propriocepcja dostarcza informacji sensorycznej przekazywanej z mięśni, ścięgien i skóry, która pozwala na percepcję kształtu i pozycji własnego ciała. W mózgu integracja proprioceptywna zachodzi w pierwotnej korze somatosensorycznej (BA1, 2, 3). Wzrok pozwala na orientację przestrzenną oraz unikanie kolizji z obiektami i osobami współwykonawców. Zmysł równowagi kontroluje stabilność posturalną tancerza poprzez precyzyjną koordynację ruchów tanecznych z odruchami posturalnymi.

W kontroli motorycznej proprioceptory dostarczają do ośrodkowego układu nerwowego informacje zwrotne o wykonaniu zamierzonego ruchu⁹. Wrzeczona mięśniowe przekazują do układu nerwowego sygnały dotyczące rozciągnięcia mięśni. Z kolei, narządy ścięgniste Golgiego zabezpieczają mięśnie przed uszkodzeniem, przekazując sygnały dotyczące naprężenia ścięgien. Sygnały obwodowe (afferentne) z wrzecion i narządów ścięgnistych są integrowane w rdzeniu kręgowym, które następnie wysyła polecenia aktywacji do mięśni za pośrednictwem

neuronów ruchowych kontrolujących skurcze mięśni. Ponieważ wrzeciona mięśniowe i narządy ścięgniste reagują najsilniej na szybkie rozciąganie mięśnia, odgrywają one istotną rolę w odruchach bezpieczeństwa chroniących mięśnie przed uszkodzeniami. Co ważne, u ludzi sygnały zwrotne z wrzecion mięśniowych, analogicznie do sygnałów z kory motorycznej, są przekazywane bezpośrednio do motoneuronów w rogach przednich rdzenia kręgowego. Dlatego osoby, u których obwodowy układ nerwowy otrzymuje więcej informacji zwrotnej z wrzecion mięśniowych, są w stanie lepiej kontrolować ruch kończyny.

Wrzeciona mięśniowe są narządami proprioceptywnymi rozlokowanymi wewnątrz mięśni¹⁰. Wrzeciona przekazują informacje poprzez włókna dośrodkowe pierwotne (Ia) i wtórne (II), które sygnalizują odpowiednio aktywność dynamiczną lub statyczną mięśnia. Uważa się, że wrzeciona kodują długość, szybkość i siłę skurczu mięśni. Typowe odpowiedzi na rozciąganie mięśnia cechuje gwałtowny lecz krótkotrwały wzrost aktywności wrzecion mięśniowych, zależny od długości i siły jego skurczu. Wrzeciona mięśniowe najsilniej reagują na zmiany dynamiczne, a ich aktywność szybko maleje po osiągnięciu wymaganego dla kontynuacji ruchu, stanu aktywności mięśniowej.

W ścięgnach, łączących mięśnie z kośćmi, znajdują się sensory czucia głębokiego (proprioceptory) nazywane narządami ścięgnistymi Golgiego. Są to czujniki przekazujące informacje do rdzenia kręgowego poprzez nerwowe włókna dośrodkowe (afferentne) grupy Ib na temat szybkości narastania obciążenia mechanicznego mięśnia, a w szczególności przeciążeń poszczególnych jednostek ruchowych, które mogłyby je uszkodzić. Podobnie jak w przypadku wrzecion mięśniowych, odpowiedź narządów ścięgnistych Golgiego charakteryzuje się zwiększoną reakcją na początku skurczu mięśnia (składowa dynamiczna), obniżającą się stopniowo do ustalonego stanu spoczynkowego (składowa statyczna).

Układ przedsionkowy jest strukturą parzystą: zawiera trzy kanały półkoliste w uchu wewnętrznym po obu stronach głowy. Kanały przednie i tylne nazywa się łącznie pionowymi kanałami półkolistymi. Podczas ruchów głowy każda z tych trzech par działa na zasadzie pobudzeń przeciwstawnych. Kiedy jeden kanał jest pobudzany, jego odpowiednik po drugiej stronie jest hamowany i odwrotnie. Taki system umożliwia wysoką czułość detekcji wszystkich kierunków ruchów głowy. Poziome

kanaty półkoliste wykrywają rotacje głowy wokół osi pionowej, jak również podczas wykonywania piruetów.

Układ przedsionkowy jest złożonym układem sensorycznym, który kontroluje równowagę i orientację przestrzenną ciała. W rezultacie tancerze mogą swobodnie utrzymać spionizowaną sylwetkę oraz zapewnić stabilność i płynność ruchów, poprzez koordynację ruchów z wdrażanymi na bieżąco korektami posturalnymi. Mózg, integrując informacje z układu przedsionkowego i czucia głębokiego (propriocepcji), płynnie dostraja dynamikę i kinematykę ruchów ciała tak, aby tancerz nie stracił równowagi. Ruchy rotacji i translacji są wykrywane przez dwa podsystemy układu przedsionkowego: kanaty półkoliste, wyczuwające ruchy obrotowe głowy i całego ciała oraz otolity, których odpowiedź zależy od przyspieszenia liniowego głowy. Układ przedsionkowy wysyła sygnały do struktur nerwowych, które kontrolują ruch gałek ocznych, tworząc anatomiczną strukturę odruchu przedsionkowo-wzrokowego, niezbędnego dla percepcji wrażeń wzrokowych w czasie gwałtownych zmian położenia głowy. Pozwala on stabilizować obrazy na siatkówce podczas ruchu głowy, wywołując ruch gałek ocznych w kierunku przeciwnym do ruchu głowy. Odruch przedsionkowo-wzrokowy jest wyzwalany wyłącznie przez układ przedsionkowy i działa nawet w całkowitej ciemności lub przy zamkniętych oczach. Informacje z układu przedsionkowego są przesyłane do mózdzku oraz do różnych obszarów kory mózgowej, a docelowo trafiają do mięśni posturalnych, które utrzymują ludzkie ciało w pozycji pionowej. Sterowanie to umożliwia utrzymanie pożądanej pozycji głowy i całego ciała w przestrzeni.

System wykonawczy: łańcuchy kinematyczne, mięśnie i jednostki motoryczne

Ciało człowieka składa się z około sześciuset pięćdziesięciu mięśni szkieletowych. Tak duża ich liczba pozwala z jednej strony na znaczne poszerzenie możliwości wykonywanych ruchów, z drugiej jednak jest główną przyczyną trudności kontrolowania ich aktywności¹¹. Ograniczenia wykonawcze układu nerwowo-mięśniowego nie pozwalają na szybką i niezależną kontrolę każdego mięśnia. Dodatkowo ruchy wykonywane przez większe łańcuchy kinematyczne mogą zakłócać równowagę tancerza, co powoduje konieczność ciągłej kontroli stabilności posturalno-ruchowej. Z tego powodu skoordynowane ruchy tancerza muszą uwzględniać

dwa procesy: wykonanie ruchu oraz utrzymanie stabilności posturalnej zaburzanej wykonywanym ruchem. W tańcu, obydwa te procesy muszą być realizowane naprzemiennie. Zazwyczaj jest to sekwencja ruchu, która w razie konieczności uzupełniana jest tak zwanymi reaktywnymi korekcjami posturalnymi.

Nadmiarowość obiektów sterowania oraz ograniczona moc obliczeniowa ośrodkowego układu nerwowego powodują, że kontrola zachowań motorycznych opiera się na zasadzie redukcji stopni swobody. *Tworzący rusztowanie szkielet* dorosłego człowieka składa się z dwustu sześciu kości połączonych stawami. Złożone ruchy przestrzenne mogą być wykonywane przez wielocłonowe zespoły funkcjonalne nazywane w neuromechanice łańcuchami kinematycznymi. W zależności od typu stawu poszczególne połączenia pozwalają na wykonanie ruchów w kilku (od jednej do trzech) niezależnych płaszczyznach określanych mianem stopni swobody. Szacuje się, że ludzka kończyna górna ma aż dwadzieścia jeden stopni swobody. Z jednej strony pozwala to na wykonywanie niezwykle złożonych ruchów manipulacyjnych, z drugiej zaś ogromnie komplikuje ich sterowanie. Prawidłowe (szybkie lub płynne) wykonanie ruchu w pojedynczym stawie o trzech stopniach swobody wymaga niezależnego sterowania trzech zespołów mięśni antagonistycznych, czyli co najmniej sześciu mięśni. Dlatego uważa się, że ośrodkowy układ nerwowy w czasie wykonywania wytrenowanych i w pełni zautomatyzowanych ruchów, korzysta z wypracowanych w procesie treningu programów motorycznych, będących sekwencjami ruchów obejmujących swym zasięgiem całe ciało tancerza lub wybrane łańcuchy kinematyczne.

Wszystkie programy ruchów tanecznych są uruchamiane i realizowane na podstawie informacji czuciowych docierających z wnętrza organizmu lub z jego otoczenia, dlatego rozpatrując układ nerwowy jako system sterowania ruchem, traktujemy go jako złożony przetwornik bodźców czuciowych (sensorycznych) na specyficzne sygnały wykonawcze sterujące aktywnością mięśni szkieletowych. Zsynchronizowane sekwencje aktywności mięśniowych są podstawą koordynacji ruchowej na poziomie łańcuchów kinematycznych i całego ciała. Ponadto każdy z mięśni szkieletowych zbudowany jest z licznych jednostek funkcjonalnych nazywanych jednostkami ruchowymi. Każda jednostka ruchowa to zespół włókien mięśniowych unerwionych przez jeden **neuron ruchowy** rdzenia kręgowego¹². W zależności od precyzji kontroli skurczu mięśnia, w skład

jego jednostek może wchodzić od dziesięciu do dwóch tysięcy włókien mięśniowych, przy czym mięśnie posturalne cechuje największa liczba włókien w ramach jednostki. Regulacja skurczu mięśnia sprowadza się do rekrutacji odpowiednich jednostek ruchowych, ich liczby oraz stopnia ich pobudzenia. Poszczególne jednostki ruchowe różnią się znacznie czasem narastania siły oraz odpornością na zmęczenie. Z punktu widzenia sterowania oznacza to niebezpieczeństwo lokalnego uszkodzenia mięśnia w wyniku nierównomiernego rozkładu naprężeń związanych z szybkim maksymalnym skurczem.

W mięśniach szkieletowych występują trzy typy jednostek motorycznych, kontrolujące trzy rodzaje włókien mięśniowych różniących się szybkością skurczu oraz podatnością na zmęczenie. Są to włókna:

1. wolnokurczliwe oksydacyjne (typ I lub S),
2. szybkokurczliwe oksydacyjne (typ IIa lub FR),
3. szybkokurczliwe glikolityczne (typ IIb lub FF).

Wszystkie trzy typy występują w każdym mięśniu szkieletowym, ale ich proporcje, a zatem charakterystyki kinematyczne, mogą być różne. Mięśnie nóg, takie jak płaszczkowate łydki (*musculus soleus*) zbudowane są głównie z włókien wolnokurczliwych typu I. Natomiast mięsień obszerny boczny uda (*m. vastus lateralis*) ma około pięćdziesięciu włókien typu I, a resztę typu II.

W każdej jednostce motorycznej wszystkie jej włókna mięśniowe są tego samego typu. Szybkokurczliwe glikolityczne jednostki motoryczne (typ IIb) są unerwione przez bardzo duże motoneurony, których aksony przesyłają impulsy nerwowe z bardzo dużą prędkością (do sto metrów na sekundę), powodując szybki skurcz włókien mięśniowych po około trzydziestu, czterdziestu milisekundach (0,03–0,04 sekundy). W rezultacie te jednostki motoryczne generują główną siłę mięśniową. Aktywność tych jednostek motorycznych ma największe znaczenie przy wykonywaniu szybkich skoordynowanych ruchów takich jak taniec. Natomiast motoneurony kontrolujące wolnokurczliwe oksydacyjne jednostki motoryczne (typ I) wolniej przesyłają impulsy nerwowe do mięśni (siedemdziesiąt do osiemdziesiąt metrów na sekundę), generując powolny skurcz włókien mięśniowych o czasie narastania rzędu siedemdziesiąt milisekund. Te jednostki motoryczne generują wolniejsze skurcze mięśni, ale mogą

utrzymać stałe napięcie przez długi czas. W konsekwencji wolnokurczliwe jednostki motoryczne uczestniczą zazwyczaj w utrzymywaniu postawy, stabilizacji stawów oraz w wykonywaniu cyklicznych ruchów niewymagających dużej prędkości.

Siła skurczu mięśnia zależy od liczby aktywnych jednostek motorycznych oraz od częstotliwości impulsów pobudzających włókna mięśniowe. Rekrutacja, czyli pobudzenie jednostek motorycznych, jest podstawowym mechanizmem wytwarzania siły w mięśniu. Rekrutacja zazwyczaj przebiega według uporządkowanego schematu. W ramach jednego mięśnia do wykonywania różnych czynności ruchowych dedykowany jest inny wzorec rekrutacji trzech typów jednostek motorycznych (typy I, IIa i IIb). Zazwyczaj jako pierwsze są rekrutowane małe, wolnokurczliwe jednostki ruchowe. Następnie uruchamiane są średniej wielkości szybkokurczliwe jednostki oksydacyjne, a na końcu duże szybkokurczliwe glikolityczne jednostki motoryczne. Dzieje się tak, ponieważ małe neurony ruchowe mają niższe progi pobudzenia niż duże.

Wpływ treningu tańca na układ wykonawczy

Trening motoryczny tancerza stopniowo modyfikuje poziomy aktywacji neuronów oraz wzorce sygnałów nerwowych kontrolujących siłę skurczu mięśnia¹³. Dodatkowo zmienia się również struktura włókien mięśniowych. Ważnym mechanizmem przystosowawczym mięśnia jest zmiana długości jego włókien poprzez dodanie lub zmniejszenie liczby sarkomerów, czyli zespołów aktynowo-miozynowych odpowiedzialnych za skurcz włókna mięśniowego. Zespoły te, mające w stanie spoczynku długość około dwóch i pół mikrometra, nadają włóknom mięśniowym charakterystyczne prążkowanie. Stąd mięśnie szkieletowe nazywane są również mięśniami poprzecznie prążkowanymi. Liczba sarkomerów decyduje o długości mięśnia, przy której wytwarza maksymalną siłę skurczu oraz o zakresie zmian jego długości. Z tych powodów w warunkach fizjologicznych mięsień trójgłowy tydki generuje maksymalną siłę w stawie skokowym dla długości odpowiadającej kątowi stawowemu około dziewięćdziesiąt stopni. U tancerek klasycznych ćwiczenie stania na pointach powoduje dostosowawcze skrócenie mięśnia trójgłowego, co pozwala im na utrzymanie przez dłuższy czas kąta stawu skokowego bliskiego stu osiemdziesięciu stopniom.

Kolejnym czynnikiem wpływającym na jakość i zakres ruchów stawowych jest elastyczność i długość mięśni przeciwstawnych (antagonistycznych). Decydują o tym lepko-sprężyste właściwości mięśni antagonistycznych oraz więzadeł i innych tkanek łącznych, a także poziom unerwienia w rozciąganym mięśniu. Rozciągliwość tkanek miękkich jest związana z oporem tkanki podczas jej wydłużania, a rozciąganie podczas lekcji tańca pokonuje bierny opór w tkance. Na wszystkie te czynniki mogą mieć wpływ określone rodzaje treningu gibkości. Kiedy mięsień jest rozciągnięty, mechanizmy kontroli nerwowej mogą wpływać na zakres ruchu. Podczas szybkiego rozciągania aktywowany jest mięśniowy odruch na rozciąganie. Układ sensoryczny tego odruchu tworzą wrzeciona mięśniowe, czyli drobne (średnio o długości 1 mm) czujniki reagujące na rozciąganie włókien mięśniowych. Sygnał z wrzecion jest przesyłany szybko przewodzącymi włóknami nerwowymi typu Ia do rdzenia kręgowego, gdzie bezpośrednio pobudzają motoneurony kontrolujące skurcz danego mięśnia. Krótka, monosynaptyczna (połączenie jedną synapsą) pętla odruchowa pozwala na szybkie reagowanie na rozciąganie mięśnia. Reakcja mięśnia jest proporcjonalna do szybkości rozciągania. Technika elastyczności, która wzmacnia tę reakcję, jest rozciąganie balistyczne, w którym segmenty są szybko przemieszczane w pełnym zakresie ruchu. Ten rodzaj rozciągania nie jest zalecany do poprawy elastyczności ze względu na silną stymulację neuronów typu Ia oraz towarzyszący temu wzrost oporu w mięśniu. Wolne tempo wydłużenia pozwala na większą relaksację mięśni antagonistycznych, tym samym zmniejszenie oporów ruchów stawowych. Lepszą techniką rozciągania dla poprawy zakresu ruchu jest rozciąganie statyczne, w którym kończyna jest powoli przesuwana nieco poza pozycję końcową, a następnie utrzymywana w tej pozycji przez dziesięć do trzydziestu sekund. Poruszanie kończyną powoli zmniejsza reakcję wrzecion mięśniowych, a utrzymywanie pozycji końcowej tłumi sygnał wejściowy typu Ia, umożliwiając minimalną ingerencję w ruch stawu.

Taniec a programy ruchowe

W czasie uczenia się motorycznego, sekwencje ruchów składające się na taniec są na trwałe wpisywane w struktury mózgu w postaci zmian neuroplastycznych w sieciach nerwowych¹⁴. Te proste czasoprzestrzenne elementy programu nazywane są schematami ruchu i są zapisywane pod postacią nowych połączeń synaptycznych lub poprzez zmiany wag

synaptycznych w istniejących już sieciach. Co ważne, schematy ruchów są kodowane w oderwaniu od mięśniowych struktur wykonawczych, dzięki czemu ruch celowy może zostać wykonany przez różne zespoły mięśniowe a jego strukturę czasowo-przestrzenną można skalować.

Zapisywane w mózgu programy ruchów tanecznych mają trzy składowe: motoryczną, czuciową, czyli sensoryczną i motywacyjno-emocjonalną. W ten sposób konstruowane programy motoryczne – programy tańca – tworzą finalny efekt wizualny oddziałujący na widza. Początkowo proces uczenia się motorycznego wymaga pełnego udziału świadomości, jednakże po wielokrotnych próbach i powtórzeniach ruchy tancerza stają się w pełni zautomatyzowane, a udział procesów świadomych jest ograniczony. Dzięki temu tancerz bez koncentrowania się na elementach ruchu, z łatwością wykonuje wyuczony program motoryczny. Myślenie o każdym ruchu ciała przed jego wykonaniem zakłóciłoby jego występ.

Decyzje o zakresie i sposobie wykonania ruchu celowego zapadają przed jego rozpoczęciem. Program ruchowy określa charakterystyki czasowo-przestrzenne nazywane wspólnie kinematyką ruchu, a zwłaszcza trajektorie oraz czas trwania poszczególnych sekwencji. Ponadto przewiduje siły napięcia mięśniowego oraz siły oddziaływania na otoczenie, które ostatecznie wyznaczają kinetykę (dynamikę) ruchu. W trakcie wykonania ruchu uruchamiane są dwie podstawowe składowe programy ruchowego: motoryczna i czuciowa (sensoryczna)¹⁵. Obydwie są wysyłane równocześnie z pierwszorzędowej kory ruchowej (BA4) i kory somatosensorycznej (BA1). Taka organizacja pozwala na szybkie korygowanie błędów tancerza w przypadku pojawienia się niezamierzonych odstępstw od realizowanego programu ruchu, na przykład w przypadku zachwiania równowagi lub potknięcia się. W trakcie wykonywania ruchów tanecznych pobudzone są przede wszystkim receptory proprioceptywne (czucia głębokiego) znajdujące się w mięśniach szkieletowych, a także w ścięgnach i w torebkach stawowych. Jeśli taniec obejmuje zmienne pozycje całego ciała, istotne bodźce koordynujące ruchy docierają z układu równowagi i wzroku.

Jakość wykonywanego ruchu tanecznego zależy od ciągłego, przebiegającego automatycznie napływu informacji słuchowych, wzrokowych, somatosensorycznych i posturalnych do nerwowych sieci wykonawczych. Wzrok pełni szczególną rolę w kierowaniu ruchami tancerza bowiem dostarcza na bieżąco informacji o środowisku scenicznym, osobach

i przedmiotach, których obecność wyznacza warunki czasowo-przestrzenne tańca. Z tego powodu nawet jakość oświetlenia sceny czy kolorystyka scenografii mogą wpływać na wirtuozerię ruchów tancerza. W przypadku słabego lub zmieniającego się oświetlenia sceny ruchy tancerza mogą stać się mniej dokładne, a postawa mniej stabilna¹⁶. Podobnie zakłócenie płynności ruchów może wystąpić w wyniku reakcji bólowych, kontuzji czy wystąpienia niedoborów czucia somatycznego. Również w przypadku zaburzeń przedsionkowych (zawroty głowy) zdolność tancerza do utrzymania równowagi i orientacji przestrzennej ulega osłabieniu a w konsekwencji nawet ruchy w pełni zautomatyzowane tracą swoją płynność i odpowiednią formę wyrazu.

Uzdolnienia i umiejętności motoryczne są podstawowymi wymogami w zawodzie profesjonalnego tancerza. Badania wykazały, że oprócz treningu fizycznego trening obserwacyjny może w wyjątkowy i istotny sposób przyczynić się do uczenia się, zwłaszcza gdy obserwacja jest połączona z praktyką¹⁷. Eksperymenty obrazowania mózgu potwierdziły, że zestaw tych samych struktur mózgu jest aktywowany zarówno podczas wykonywania ruchu, jak i przy obserwacji ruchu wykonywanego przez inną osobę. Obszary te obejmują korę przedruchową, dodatkowy obszar ruchowy, dolny płat ciemieniowy, zakręt obręczy i mózdzek.

Nowe odkrycia sugerują, że trening motoryczny i mentalny łączą się we wspólny proces uczenia¹⁸. Uważa się, że wewnętrzne sieci eferentne są zaangażowane zarówno w wykonywane, jak i wyobrażane czy obserwowane ruchy. Odkrycia te sugerują, że wizualizacja motoryczna to skuteczny proces treningu motorycznego, dzięki któremu mózg może skutecznie poprawić wydajność motoryczną¹⁹. Trening motoryczny indukuje prawdziwą formę uczenia motorycznego, podobną do treningu fizycznego. Badania naukowe potwierdzają, że połączenie intensywnego treningu mentalnego (siedemdziesiąt pięć procent prób treningowych) z treningiem motorycznym (dwadzieścia pięć procent prób treningowych) jest wystarczające, aby uzyskać podobny wynik jak przy samym treningu motorycznym²⁰. Ogólną sprawność motoryczną można poprawić, gdy trening fizyczny następuje po treningu umysłowym lub gdy łączy się obydwie formy treningu.

Jednakże już sama obserwacja tańca powoduje, że w mózgu pobudzone są neurony zaprogramowane na wykonanie ruchów tanecznych, ale nie

są one przekazywane do realizacji przez układ nerwowo-mięśniowy²¹. Wyobrażenie ruchu to proces umysłowy, podczas którego tancerz wyobraża sobie wykonanie ruchu. Eksperymenty psychofizyczne wykazały, że ruchy wyobrażone i wykonane mają te same cechy czasoprzestrzenne i podlegają tym samym regułom motorycznym oraz ograniczeniom biomechanicznym. Co więcej, badania neurofizjologiczne wykazały, że symulowane umysłowo i fizycznie wykonywane ruchy wyzwalają podobne reprezentacje motoryczne i dzielą nakładające się podłoża neuronalne. Ponieważ wielokrotnie wykazano, że trening motoryczno-obrazowy poprawia sprawność motoryczną, trening umysłowy jest coraz częściej stosowany w sporcie i rehabilitacji ruchowej. Uczenie się motoryczne poprzez trening umysłowy wiąże się również ze zmianami w aktywacji mózgu. Trening mentalny może poprawić aktywację mięśni (synergię), a kinematyka ruchu zmniejsza zmienność ruchu²².

Badania z wykorzystaniem obrazowania mózgu pozwoliły zidentyfikować obszary, które przyczyniają się do uczenia się i wykonywania tańca²³. Regiony te obejmują korę ruchową, korę somatosensoryczną, zwoje podstawy mózgu i mózdzek. Kora ruchowa jest zaangażowana w planowanie, kontrolę i wykonywanie dowolnego ruchu. Kora somatosensoryczna, zlokalizowana bezpośrednio za korą ruchową kory mózgu, odpowiada za zgodność sensoryczną zaplanowanych i wykonywanych ruchów. Jądra podstawne, grupa struktur ulokowana głęboko w mózgu, współpracują z innymi regionami mózgu, aby płynnie koordynować ruch, podczas gdy mózdzek integruje dane z mózgu i rdzenia kręgowego oraz pomaga w realizacji złożonych sekwencji motorycznych.

Wykazano, że biegłość w tańcu w znacznym stopniu modyfikuje funkcje mózgu, zwłaszcza w obszarach przedruchowych, a jednocześnie moduluje interpersonalne zaangażowanie w ruch. Wykazano, że wieloletni trening taneczny kształtuje strukturę mózgu oraz procesy czuciowe, motoryczne, poznawcze i afektywne. W tańcu kluczowe znaczenie ma zarówno współpraca tancerzy, jak i rytmiczna interakcja wzrokowo-słuchowo-ruchowa. Umiejętności taneczne opierają się na złożonych umiejętnościach związanych z przetwarzaniem multimodalnym, świadomością przestrzenną, interakcją, synchronizacją i wykonaniem ruchu oraz przetwarzaniem mnemonicym i emocjonalnym. Obrazowanie metodą rezonansu magnetycznego wykazało, że w porównaniu z osobami nieszkolonymi w zakresie technik tanecznych, u tancerzy istota szara jest

grubsza w wyższych regionach płatów skroniowych²⁴. Struktura istoty szarej w tych obszarach koreluje z wykonywaniem zadań związanych z naśladowaniem tańca, synchronizacją rytmu i rozróżnianiem melodii. Dla tancerzy muzyka jest przeważnie strukturą wiodącą pozwalającą na ścisłą współpracę między partnerami scenicznymi. Muzyka tworzy scenerię, w której tancerze wykonują ruchy spójne z akompaniamentem pod względem rytmu i stylu.

Percepcja rytmu jest niezbędna, aby tancerz poruszał się w harmonii z muzyką. U tancerzy połączenia nerwowe, takie jak droga korowo-rdzeniowa i ciało modzelowate (spoidło wielkie łączące obie półkule mózgu), mają większą liczbę połączeń nerwowych. Stwierdzono również, że trening tańca zwiększa liczbę połączeń korowych, średnice aksonów i stopień ich mielinizacji (tworzenia aksonalnych osłonek gwałtownych), a także liczbę włókien łączących różne struktury mózgu²⁵. Wskazuje to, że prawidłowo zaplanowany trening ruchowy może skutkować poprawą połączeń nerwowych między strukturami związanymi z kontrolą i wykonaniem ruchu. Tancerze mają zwiększoną grubość kory mózgowej w porównaniu z grupą kontrolną w wyższych regionach skroniowych, odpowiedzialnych za integrację procesów słuchowo-ruchowych.

Funkcjonalna plastyczność mózgu związana z treningiem tanecznym została potwierdzona poprzez wzmocnienie sieci połączeń słuchowo-ruchowych u profesjonalnych tancerzy²⁶. Nauka tańca wymaga także integracji multisensorycznej: wzrokowo-ruchowej a także somatosensoryczno-ruchowej, dlatego wzmoczoną aktywność neuronów w obszarze zakrętu skroniowego górnego stwierdzono także podczas samej obserwacji tańca. Obecnie uważa się, że obszary skroniowe są związane z funkcjami istotnymi dla muzyki i tańca, takimi jak przetwarzanie melodyczne, integracja słuchowo-wzrokowa, zgodność dźwięków z ruchem, oraz percepcja ruchu.

Zarówno trening muzyczny, jak i taneczny są powiązane ze zmianą struktury kory mózgowej w obszarach sensorycznych i motorycznych. W badaniach naukowych ukierunkowanych na neuronalne korelaty tańca wykazano znaczenie obszarów kory motorycznej zaangażowanych w realizację ruchów, a zwłaszcza pierwszorzędowej kory motorycznej (MC BA4) ośrodków kory drugorzędowej: przedruchowej (PMC) i dodatkowej kory motorycznej (SMA)²⁷. Ponadto zasadnicze znaczenie dla ruchów

tancerza mają także obszary kory ciemieniowej (BA5 i BA7). Stwierdzono, że obszary te są aktywowane podczas wykonywania każdego zadania tanecznego. Zautomatyzowane programy ruchów tanecznych uruchamiane są za pomocą tak zwanych neuronów on/off (włącz/wyłącz) znajdujących się w polu siódmym kory ciemieniowej.

W trakcie tańca aktywowane są górne i środkowe obszary skroniowe związane z percepcją muzyki, oraz kora czołowa odpowiedzialna za realizację spójnej sekwencji ruchów²⁸. Powyższe badania wskazują na znaczenie słuchowych i ruchowych obszarów mózgu, w tym skroniowych i czołowych aktywizujących się nie tylko w trakcie obserwacji, ale także podczas tańca. Zauważono, że **zakręt skroniowy górny** (STG) jest uruchamiany podczas wykonywania zadań zarówno muzycznych, jak i tanecznych, co wskazuje na jego istotne znaczenie w artystycznym treningu słuchowo-ruchowym²⁹. Górny zakręt skroniowy, obejmujący pierwotną i wtórną korę słuchową, jest znany jako obszar przetwarzania dźwięków. Potwierdzają to badania z wykorzystaniem zadań muzycznych, w których zaobserwowano, że obszary skroniowe są aktywne w czasie percepcji linii melodycznej. Górne regiony skroniowe odgrywają również rolę w koordynacji słuchowo-ruchowej. Obszar zakrętu skroniowego górnego **planum temporale** STG jest ośrodkiem, który analizuje dźwięki, wybiera te istotne dla wykonywanych ruchów tanecznych i przekazuje je do kory przedczołowej oraz ośrodków kontrolujących ruch – obszarów motorycznych PMA i SMA. Sieć integracji słuchowo-ruchowej jest szczególnie istotna, kiedy tancerze muszą precyzyjnie synchronizować swoje ruchy z bodźcami słuchowymi. Także obszar dolnego zakrętu czołowego (IFG, BA44) jest ośrodkiem sieci percepcji słuchowej zależnej od repertuaru ruchowego oraz wybiera programy ruchów rąk na podstawie kontekstu. Obszar ten ma związek z przewidywaniem sekwencji ruchów oraz aktywnością systemu **neuronów lustrzanych**, które uruchamiane są pod wpływem obserwacji ruchów tancerza³⁰. Funkcje te są kluczowe w treningu tanecznym wymagającym obserwacji, naśladowania i wykonywania sekwencji ruchowych oraz synchronizacji ruchów z bodźcami słuchowymi. Przednie regiony dolnego zakrętu czołowego (obszary według klasyfikacji Brodmanna BA45–47) uczestniczą w percepcji muzycznej i związane są również z funkcjami poznawczymi istotnymi dla tańca: integracją wzrokowo-ruchową oraz tworzeniem sekwencji ruchów uruchamianymi bodźcami wzrokowymi. Funkcje te odgrywają istotną rolę

w tańcu poprzez uruchamianie w oparciu o bodźce słuchowe i wzrokowe ruchów tanecznych.

Płat ciemieniowy stanowi prawie dziewiętnaście procent całkowitej objętości kory mózgowej i rozciąga się do przodu od bruzdy centralnej, która oddziela go od płata czołowego, do tylnej szczeliny ciemieniowo-potylicznej. Są tu zlokalizowane ośrodki ważne dla przetwarzania i interpretacji sygnałów somatosensorycznych. Informują nas one na przykład o obiektach w naszym otoczeniu zewnętrznym poprzez zmysły somatyczne: wzrok, słuch, dotyk a nawet zapach. Ponadto ten obszar mózgu otrzymuje nieuświadamiane sygnały o położeniu i ruchu poszczególnych części naszego ciała rejestrowanych przez receptory czucia głębokiego, nazywanych proprioceptorami. Informacje z tych zmysłów pozwalają tancerzowi odczuwać i zapamiętywać w czasie procesu uczenia się motorycznego wrażenia fizyczne pochodzące z otoczenia. Aby pełnić tę funkcję, płat ciemieniowy otrzymuje informacje sensoryczne z całego ciała oraz ze środowiska. Odgrywa on również rolę w zdolności osoby do oceny rozmiaru, kształtu i odległości. Dodatkowo pomaga w interpretacji symboli. Słuch i percepcja wzrokowa, a także pamięć są również częścią funkcji płatów ciemieniowych, które są również odpowiedzialne za integrację bodźców czuciowych i budowę przestrzennego układu współrzędnych reprezentującego otaczający nas świat.

Płat ciemieniowy jest niezbędny do percepcji sensorycznej i integracji, w tym tak istotnych dla tańca sygnałów słuchowych, wzrokowych i dotykowych. Płat ten obejmuje obszar pierwotnej somatycznej kory czuciowej mózgu – obszaru, w którym zachodzi interpretacja sygnałów z różnych obszarów ciała. Przykładowo palce i dłonie są głównym źródłem sygnałów sensorycznych, a tym samym znaczna część płata ciemieniowego jest przeznaczona do przetwarzania sygnałów sensorycznych z tych części ciała. Uszkodzenie prawego płata ciemieniowego powoduje deficyt w orientacji przestrzennej i nawigacji.

Sterowanie korowe uczestniczy w wykonywaniu ruchów dowolnych oraz w nabywaniu (uczeniu się) nowych programów ruchowych. Nie jest to jednak jedyne, bezpośrednie wejście zstępujące z poziomu górnego³¹. Dodatkowe połączenia sterujące z pnia mózgu przesyłają między innymi sygnały związane ze zmianami położenia głowy w przestrzeni (sterowanie

przedsionkowo-rdzeniowe) lub koordynujące ruchy głowy i tułowia (drogi siatkowo-rdzeniowe i pokrywowo-rdzeniowe).

Bodźce napływające ze środowiska mogą podlegać świadomej ocenie lub być przetwarzane bez udziału świadomości. Ta pierwsza wymaga współdziałania procesów skupiania uwagi i percepcji, co powoduje znaczne spowolnienie procesu sterowania, dlatego bodźce istotne z punktu widzenia bieżącego ruchu są wpisane na trwałe do programu motorycznego w procesie treningu. Zagrożenie dla ruchów tancerza stanowią bodźce nieprzewidywalne, o niskim prawdopodobieństwie wystąpienia (na przykład potknięcie), które mogą w istotny sposób zakłócić wykonanie zadania i na które należy zareagować bezzwłocznie.

W mózgu, sprawna kontrola motoryczna organizmu jest budowana w oparciu o ośrodkową reprezentację własnego ciała oraz środowiska zewnętrznego³². Obydwie te reprezentacje są polimodalne, czyli utworzone na podstawie sygnałów pochodzących z różnych narządów zmysłów. Na przykład na reprezentację nerwową dowolnego przedmiotu z naszego otoczenia składają się doznania wzrokowe (położenie w przestrzeni, kształt, barwa, rozmiary), dotykowe (faktura powierzchni, temperatura), a nawet węchowe i smakowe. Każda z tych cech ma w mózgu osobną reprezentację, które wspólnie składają się na polimodalną reprezentację obiektu. Taka nadmiarowość może wprawdzie spowalniać działanie mózgu, ma jednak również dodatnie strony. Przede wszystkim mózg może w wielu przypadkach podejmować decyzje oparte na cząstkowych reprezentacjach.

Olbrzymia nadmiarowość układu wykonawczego pozwala na nabywanie i realizację prawie nieograniczonego repertuaru programów ruchów dowolnych. Jest to zarówno istotnym atutem, jak i wadą ośrodkowej kontroli. Dlatego w trakcie uczenia się nowego programu ruchowego często musimy korzystać z niezależnego sterowania poszczególnych łańcuchów kinematycznych, ale ruch będący jego wynikiem jest zazwyczaj niezgrabny i powolny. Dopiero w wyniku wielokrotnego – dochodzącego nawet do kilkuset powtórzeń – treningu w układzie nerwowym zapamiętywana jest nowa, w pełni zautomatyzowana sekwencja aktywności ruchowej³³.

Mózg w trakcie nabywania nowego programu ruchowego zapamiętuje nie tylko sekwencje pobudzeń mięśniowych (wzorce eferentne programu

ruchowego), ale również wzorce aktywności sensorycznej towarzyszącej wykonywaniu określonego ruchu. Wzorce te nazywane kopiami aferentnymi przekazywane są z pewnym opóźnieniem na wszystkie poziomy układu sterowania. Opóźnienia, których wartość jest porównywalna z czasem ruchu, mogą zakłócać stabilność kontroli ruchu, a w wielu przypadkach uniemożliwiają korekcję ich trajektorii. Problem taki pojawia się w przypadku ruchów zwanych balistycznymi – tak szybkich, że muszą być realizowane bez kontroli obwodowej. Co jest szczególnie interesujące, również podczas wykonywania szybkich i w pełni zautomatyzowanych ruchów dowolnych układ nerwowy wydaje się postugiwać tylko nabytym w trakcie uczenia się wzorcem aktywności mięśniowej, jakby drugi składnik programu ruchowego (wzorzec aferentny) był już zupełnie zbyteczny.

Jądra podstawne zaangażowane są w najważniejsze aspekty sterowania motorycznego, selekcję adekwatnych programów ruchowych na podstawie analizowanych wzorców środowiska zewnętrznego oraz sygnałów motywacyjno-emocjonalnych. Struktury podkorowe, a w szczególności wzgórze z wejściem do jąder podstawnych, odgrywają najważniejszą rolę w interpretacji sygnałów czuciowych.

Programy ruchów dowolnych są zapisywane w sieciach kory przedruchowej mózgu (PMA)³⁴. W przypadku braku aktywności ruchowej, wszystkie zapisane w mózgu programy utrzymywane są w stanie nie aktywnym poprzez ciągłe pobudzenie (z częstotliwością około dziewięćdziesięciu herców) neuronów gabaergicznym jąder podstawnych: części wewnętrznej **gałki bladej**, brzusznej **pallidum** i części siatkowatej **istoty czarnej**. Te trzy struktury nerwowe tworzą system wyjściowy jąder podstawnych oddziałujący na programy ruchowe poprzez jądra brzuszne wzgórza. System wyjściowy jąder podstawnych tworzą neurony kolczyste **prążkowiec**. Neurony te charakteryzuje dodatkowy stan funkcjonalny – całkowitej niewrażliwości na sygnały wejściowe. Dopiero dodatkowe sygnały dopaminergiczne z części zbitej **istoty czarnej** i z **jądra półleżącego** mogą zmienić ten stan, podnosząc próg pobudzenia neuronów kolczystych **prążkowiec**. Wówczas dopiero rozpoczyna się proces selekcji i implementacji programu ruchowego.

Ścieżki korowo-rdzeniowe i korowo-opuszkowe są bezpośrednią i najpotężniejszą drogą sterowania, dzięki której kora mózgowa może

kontrolować neurony ruchowe unerwiające mięśnie. Kora reguluje również pośrednio ruchowe neurony rdzenia kręgowego poprzez swój wpływ na różne układy zstępujące w mózgu³⁵. W przeciwieństwie do tego, jedyną drogą, którą kora może kontrolować mięśnie rąk i palców, jest bezpośrednia projekcja z pierwotnej kory ruchowej do rdzeniowych neuronów ruchowych. Taka organizacja pozwala na wykonywanie wszystkich wprawnych ruchów, których używamy do manipulowania małymi przedmiotami. Szczególnie ważne są trzy cechy hierarchii motorycznej. Po pierwsze, dane wejściowe do każdego składnika tworzą przybliżoną **somatotopową mapę ciała**, a ta somatotopowa organizacja jest zachowana w danych wyjściowych każdego składnika.

Narząd ruchu może wykonywać wytrenowane ruchy dowolne z dużą szybkością i dokładnością, co określamy mianem ogólnej sprawności motorycznej. Dodatkowo, czynnik emocjonalny powiązany z ruchem pozwala wykonawcy osiągnąć poziom wirtuozerii tanecznej. Osiągnięcie takiego poziomu wykonania możliwe jest dzięki szczególnej i zhierarchizowanej organizacji funkcjonalnej sterowania motorycznego. W tej hierarchii jako drugie istotną rolę odgrywają zwrotne sygnały sensoryczne wpisane w każdy program motoryczny. Składowa sensoryczna programu motorycznego tańca pozwala na bieżąco potwierdzać prawidłowe wykonanie ruchów i dokonywać ewentualną szybką korektę błędów. Przetwarzanie bodźców czuciowych i poleceń do neuronów ruchowych i mięśni jest rozłożone w hierarchicznie połączonych obszarach rdzenia kręgowego, pnia mózgu i przodomózgowia. Każdy poziom posiada obwody, które poprzez połączenia wejściowe i wyjściowe mogą organizować lub regulować złożone reakcje motoryczne. Informacje sensoryczne związane z ruchem są przetwarzane w różnych systemach, które działają równolegle. Rdzeń kręgowy jako trzeci poziom, jest najniższym poziomem tej hierarchicznej organizacji i zawiera sieci neuronalne, które pośredniczą w różnych odruchach i generują skoordynowane wzorce ruchowe kończyn. Podobne obwody rządzące niekontrolowanymi ruchami twarzy rozlokowane są w pniu mózgu.

W pniu mózgu znajduje się kolejny poziom hierarchii motorycznej. Tutaj dwa ośrodki: przyśrodkowy i boczny, odbierają sygnały wejściowe z kory mózgowej i jąder podkorowych przekazując je do rdzenia kręgowego. Przyśrodkowe układy zstępujące pnia mózgu są odpowiedzialne za kontrolę postawy tancerza poprzez integrację sygnałów wzrokowych,

przedsionkowych i somatosensorycznych. Boczne systemy zstępujące pnia mózgu kontrolują dystalne (dalsze) mięśnie kończyn i dlatego koordynują celowe ruchy ramion i dłoni, a także nóg i stóp.

Sprawne i bezkolizyjne wykonanie oczekiwanego ruchu tanecznego wymaga oszacowania przez mózg możliwości jego wykonania w przestrzeni sceny. To zadanie realizowane jest w obszarach kory ciemieniowej, a w szczególności w obszarach pól piątego i siódmego Brodmanna. Obszary te dokonują wstępnej oceny przestrzeni, w której ma być wykonany ruch. Aby skutecznie i bezpiecznie go zrealizować, konieczne jest zestawienie informacji wejściowych z głównych systemów sensorycznych oraz informacji o tak zwanej „egocentrycznej” reprezentacji środowiska. W przypadku tancerzy taka reprezentacja obejmuje obszar sceny, scenografię oraz pozycje partnerów scenicznych. Na tej podstawie mózg może zaprojektować trajektorię (ruch i pozycję), po której ciało może dotrzeć do wyznaczonego celu. W tym celu, obszar piąty płata ciemieniowego otrzymuje sygnały z kory somatosensorycznej i z układu przedsionkowego, podczas gdy obszar siódmy przetwarza informacje wzrokowe związane z lokalizacją obiektów w przestrzeni. Obydwa te obszary wysyłają projekcję do dodatkowej kory motorycznej (SMA) oraz kory przedruchowej (PMA), gdzie podejmowany jest ostateczny wybór określonego programu motorycznego.

Obszary przedruchowe są ważne dla koordynowania i planowania złożonych sekwencji ruchów tanecznych³⁶. Otrzymują one informacje z tylnej ciemieniowej i przedczołowej kory asocjacyjnej i przesyłają je do pierwotnej kory ruchowej, a także do rdzenia kręgowego. Ułatwiają niektóre obwody i hamując inne, wyższe poziomy mogą pozwolić bodźcom zmysłowym na niższych poziomach rządzić szczegółami czasowymi angażującego ruchu. Moment aktywacji mięśni agonistycznych i antagonistycznych jest nieodłącznie związany z obwodem rdzenia kręgowego, a zatem same zstępujące sygnały nie muszą być tak precyzyjnie określone w czasie. Wzorce koordynacji w obwodach rdzeniowych są stosunkowo stereotypowe. Zdolność do organizowania złożonych czynności ruchowych i precyzyjnego wykonywania ruchów zależy od sygnałów sterujących z obszarów ruchowych kory mózgowej. Korowe polecenia motoryczne przebiegają dwutorowo: włókna **korowo-opuszkowe** kontrolują **jądra motoryczne w pniu mózgu**, które poruszają mięśniami twarzy, podczas gdy włókna korowo-rdzeniowe kontrolują neurony ruchowe

rdzenia kręgowego unerwiający mięśnie tułowia i kończyn³⁷. Ponadto kora mózgowa pośrednio wpływa na aktywność motoryczną rdzenia kręgowego, działając na zstępujące ścieżki pnia mózgu. W każdej półkuli mózgu kora ruchowa jest zorganizowana somatotopowo. Oznacza to, że każda część ciała ma swoją indywidualną reprezentację w korze czuciowej i ruchowej, której rozmiar zależy od różnorodności i precyzji wykonywanych przez nią ruchów. Co ważne, każda z półkul kontroluje układ mięśniowy po przeciwnej stronie ciała. Dlatego u tancerzy, szczególnie we wczesnym etapie kształcenia, niezbędne jest wytworzenie symetrii półkulowej, która pozwoli na ukształtowanie idealnej symetrii ruchów.

Oprócz struktur trzech poziomów hierarchicznych, dwie inne części mózgu również regulują planowanie i wykonywanie ruchu. Mózdżek i jądra podstawne tworzą sieci sprzężeń zwrotnych, które modulują aktywność obszarów motorycznych kory mózgowej i pnia mózgu. W odpowiedzi na zintegrowane wejścia z różnych obszarów kory wysyłają, poprzez wzgórze, sygnały do obszarów motorycznych kory mózgowej. Obwody pętli mózdkowych i podstawnych obejmują oddzielne obszary wzgórze i aktywują różne obszary korowe. Mózdżek i jądra podstawne nie wysyłają bezpośrednio sygnałów do rdzenia kręgowego, ale oddziałują pośrednio poprzez neurony projekcyjne w pniu mózgu. Jądra podstawne są także zaangażowane w wybór odpowiednich programów ruchowych, natomiast obwody mózdkowe są zaangażowane w synchronizację i koordynację ruchów w trakcie ich wykonywania, a także biorą udział w nabywaniu umiejętności motorycznych³⁸.

Kontrola ruchów na poziomie wykonawczym rdzenia kręgowego

Grupy neuronów w rogach przednich rdzenia kręgowego, które unerwiają pojedynczy mięsień, tworzą tak zwaną pulę motoryczną. Liczebność neuronów w puli motorycznej waha się od kilkuset do tysiąca w zależności od wielkości i funkcji mięśnia³⁹. Neurony ruchowe w puli różnią się właściwościami bioelektrycznymi, a zwłaszcza częstotliwością sygnałów sterujących oraz właściwościami biomechanicznymi jak na przykład prędkość i siła skurczu oraz odporność na zmęczenie.

Poziom rdzeniowy posiada podwójne sterowanie: obwodowe i ośrodkowe. Oddziałują one bezpośrednio na motoneurony dolne lub na sieć

neuronów wstawkowych (interneuronów), która z kolei determinuje wzajemne relacje między sterowaniami poszczególnych zespołów mięśni. Mięśnie szkieletowe mają jedynie zdolność do aktywnego skurczu, a ich wydłużenie ma charakter bierny i jest możliwe tylko dzięki działaniu mięśni przeciwstawnych, czyli antagonistycznych, lub siły grawitacji. Na poziomie sieci nerwowej rdzenia kręgowego wzajemne relacje między mięśniami antagonistycznymi zapewniają tak zwane połączenia recyprokalne (przeciwstawne), pozwalające zarówno na łatwe naprzemienne sterowanie zespołami funkcjonalnymi mięśni, jak i całych kończyn; sterowanie recyprokalne ma istotne znaczenie dla szybkości i perfekcji wykonywanych ruchów. Dopóki tancerz nie przekroczy minimalnego poziomu wytrenowania zadanej sekwencji motorycznej, w jej realizacji będą występować cykle współpobudzenia mięśni przeciwstawnych (antagonistycznych). Zjawisko to upośledza szybkość i płynność ruchów i tym samym osłabia efekt wizualny tańca. Współpobudzenie nie tylko dotyczy niedostatecznie wytrenowanych i zautomatyzowanych ruchów. Taki sam negatywny efekt może wywoływać nadmierny stres, który u osób o podwyższonym poziomie lęku powoduje silne stałe napięcie (tonus) mięśni tułowia i kończyn dolnych. Wzmoczony tonus mięśniowy powoduje z kolei osłabienie ukrwienia zajętych mięśni, który odczuwany jest jako zespoły bólu regionalnego.

Na poziomie rdzenia kręgowego oraz pnia mózgu generowane są wzorce sygnałów sterujących aktywnością mięśni. Jednakże dostrojenie tych sygnałów do zmieniających się warunków otoczenia wymaga dodatkowo współdziałania systemu sterowania obwodowego i ośrodkowego. Szczególną rolę w sterowaniu mięśniami pełni system obwodowych sprzężeń zwrotnych, które generalnie można podzielić na dwie kategorie: sprzężenia dodatnie i ujemne.

Pierwsze z nich zwiększają aktywność własnych motoneuronów danego mięśnia, a drugie wykazują działanie przeciwne. Należy jednak pamiętać, że pętle sprzężeń zwrotnych zazwyczaj nie są ograniczone do pojedynczych mięśni. Te same czujniki (receptory mięśniowe) mogą pobudzać aktywność całego zespołu mięśni synergistycznych i jednocześnie hamować aktywność mięśni im przeciwstawnych (antagonistycznych). Doskonałym tego przykładem jest system sterowania **motoneuronami** poprzez wrzeciona mięśniowe, będące podstawowym czujnikiem aktywności mięśniowej oraz sterujące prostą reakcją ruchową – **odruchem na rozciąganie** (odruch

miotatyczny)⁴⁰. Ten prosty system sterowania obwodowego, z pętlą dodatniego sprzężenia zwrotnego z wrzecion mięśniowych, silnie moduluje aktywność mięśni, zmieniając parametry biomechaniczne całych łańcuchów kinematycznych realizujących ruch. Sterowanie tego typu stanowi podstawowy element obwodowej kontroli motorycznej pozwalającej na przystosowanie realizowanego programu ruchowego (wrodzonego lub nabytego) do bieżących warunków otoczenia. W warunkach fizjologicznych długość wrzecion mięśniowych zmienia się synchronicznie wraz ze skracaniem włókien mięśniowych. Zwiększone opory lub zakłócenia ruchu wywołują pobudzenie wrzecion mięśniowych, które poprzez połączenia monosynaptyczne powodują wzrost aktywności motoneuronów rdzenia kręgowego. Typowym przykładem sterowania obwodowego z ujemnym sprzężeniem zwrotnym jest łuk odwrotnego odruchu miotatycznego, zwanego również odruchem ścięgnistym⁴¹. Mechanoreceptory tego łuku rozlokowane są w ścięgnach mięśni, a ich włókna nerwowe hamują aktywność motoneuronów (komórek rogów przednich rdzenia kręgowego) danego mięśnia. To ujemne sprzężenie zwrotne odgrywa w sterowaniu mięśnia rolę zabezpieczenia przed uszkodzeniami jednostek ruchowych. Ujemne sprzężenie zwrotne odruchu ścięgnistego skutecznie przeciwdziała lokalnym przeciążeniom w mięśniu poprzez hamowanie aktywności najszybszych jednostek ruchowych. Mechanizm ten pozwala nawet całkowicie wyłączyć sygnały sterujące skurczem w przypadku, gdy niespodziewane nadmierne przeciążenie mięśnia mogłoby spowodować jego uszkodzenie. Takie traumatyczne sytuacje zdarzają się w trakcie niespodziewanego upadku czy gwałtownej i nieprzewidzianej zmiany obciążenia mięśnia.

Taniec i emocje

Ruchy taneczne są dedykowane osiągnięciu wyznaczonego celu. Umiejętność przejmowania kontroli nad własnymi działaniami i kierowania ich ku przyszłemu, przewidywanym celom nazywana jest kontrolą poznawczą⁴². Poznanie zależy od wyspecjalizowanych funkcji mózgu w zdobywaniu informacji oraz o celach i środkach do ich osiągnięcia. Funkcje te wywierają odgórny wpływ na procesy automatyczne niższego poziomu, które pośredniczą w analizie sensorycznej, przechowywaniu pamięci programów motorycznych pozwalających na realizację określonego celu. Wydaje się, że kora przedczołowa odgrywa kluczową rolę w kontroli poznawczej⁴³. Poprzez komunikację z głównymi układami przodomózgowia

może wpływać na przetwarzanie oraz integrację informacji związanych z osiągnięciem wyznaczonego celu. **Neurony kory przedczołowej** (PFC) wydają się mieć kluczową zdolność do kontroli poznawczej; integrują wiedzę i umiejętności zdobyte przez tancerza, tworząc wyabstrahowaną reprezentację tańca (ruchu tanecznego), która uwalnia mózg od konieczności szczegółowej kontroli bieżącej zautomatyzowanych programów motorycznych. Za podstawowy cel aktywności kory przedczołowej uważa się orkiestrację myśli i działań zgodnie z wyznaczonym celem. Ten obszar mózgu ma istotny wpływ na funkcje wykonawcze, takie jak planowanie, podejmowanie decyzji, pamięć krótkotrwała, ekspresja osobowości, moderowanie zachowań społecznych oraz integrację słuchowo-wzrokowo-ruchową.

Bardzo ważną rolę w funkcjonowaniu tego obszaru mózgu odgrywają ośrodki motywacyjne: układy nagrody i lęku. Podłoże motywacyjne tańca tworzone jest od najwcześniejszego okresu kształcenia tancerza, a później także w trakcie uczenia się nowej roli scenicznej. Sygnały związane z nagrodą sprzyjają tworzeniu nowych połączeń między neuronami kory przedczołowej. Źródłem nagrody jest uwalnianie neuroprzekazników nagradzających: dopaminy z **neuronów pola brzuszno nakrywki** (VTA) śródmózgowia, oraz oksytocyny w podwzgórzu. Wejścia do VTA obejmują również jądro półleżące związane z aktywacją ruchów poprzez **kompleks nigrostrialny**. Co ciekawe, układ nagrody związany z VTA jest również pobudzany przez obszar podwzgórza bocznego odpowiedzialnego za procesy żywieniowe i metaboliczne a także poprzez pozytywne relacje społeczne.

W miarę postępu uczenia się, sygnały związane z nagrodą z neuronów VTA pojawiają się stopniowo wcześniej, gdy są wywoływane przez zdarzenia, które jako pierwsze przewidują nagrodę. Przez powtarzające się iteracje tego procesu coraz więcej informacji istotnych dla zadania jest łączonych z reprezentacją PFC; przeskakuje od bezpośrednich skojarzeń z nagrodą do wielowymiarowej sieci skojarzeń, które mogą opisywać złożone, ukierunkowane na cel zadanie. Po ustaleniu reprezentacji PFC podzbiór informacji (takich jak wskazówki) może aktywować pozostałe elementy (takie jak prawidłowa odpowiedź). Gdy czynnik motywacyjno-wykonawczy zostaje wpisany w proces uczenia się motorycznego, staje się samo-wzmacniający. Przy wielokrotnym powtarzaniu ruchów ich programy są utrwalone na tyle, że są wykonywane i nagradzane niezależnie

od PFC. Gdy tak się dzieje, PFC staje się mniej zaangażowany, a zachowanie motoryczne realizowane jest automatycznie z jednoczesnym wzmocnieniem pozytywnym.

Wirtuozeria ruchów

Czasy reakcji ruchowych na bodźce proprioceptywne wahają się od osiemdziesięciu do stu dwudziestu milisekund. Najkrótsze opóźnienie reakcji odruchu monosynaptycznego na porównywalne rozciągnięcia mięśni wynosi tylko około czterdziestu milisekund. Reakcje na bodźce wzrokowe wymagają jeszcze więcej czasu, bo od stu pięćdziesięciu do stu osiemdziesięciu milisekund. Czas reakcji jest najkrótszy, jeśli tancerze wiedzą, jaki ruch będą musieli wykonać, gdy zostanie zaprezentowany sygnał dźwiękowy lub wizualny. Przedłuża się, gdy muszą wybierać spośród różnych odpowiedzi. Dodatkowy czas potrzebny do wybrania konkretnego ruchu nazywamy efektem wyboru. Czas reakcji rośnie systematycznie wraz z liczbą dostępnych wyborów, dlatego w przypadku złożonych zadań czas reakcji wynosi od pół sekundy do sekundy. Z tego powodu ważne jest, aby tancerz nauczył się i ćwiczył całą sekwencję ruchów tanecznych. Wiele bodźców i odpowiedzi można przetwarzać równoległymi ścieżkami, co pozwala przewyciężyć powolność szeregowego przetwarzania neuronowego. Dla osiągnięcia wirtuozerii ruchów tancerz powinien trenować w środowisku ustalonych bodźców sensorycznych. W szczególności dotyczy to kostiumu, scenografii, oświetlenia, akompaniamentu i tej samej grupy tancerzy.

Poprawa sprawności tanecznej często oznacza zmniejszenie zmienności ruchów, jednak bez względu na to, jak ciężko ćwiczymy, generowanie identycznych ruchów w kolejnych próbach jest praktycznie niemożliwe. Jednym z powodów jest to, że nasze działania są generowane przez ograniczony z natury układ nerwowo-mięśniowy. Najbardziej znaczącym problemem jest jednak zmienność ruchów spowodowana emocjami tancerza (patrz sterowanie emocjonalne). Dodatkowo zbyt intensywny i źle zaplanowany trening ruchowy powoduje zarówno kontuzje fizyczne, jak i spadek sterowania motywacyjno-emocjonalnego. Istnieje jednak komplementarny pogląd na zmienność motoryczną, który sugeruje, że może to być wynikiem działania i uczenia się obwodów sensomotorycznych. Pogląd ten najlepiej docenić z perspektywy nowicjusza, który musi nauczyć się nowego zadania i dla którego zmienność mocy motorycznej

może być rozumiana jako sposób eksploracji przestrzeni motorycznej. Poprzez proces prób i błędów taka eksploracja może, zgodnie z teorią wzmacniania uczenia się, skierować system motoryczny w kierunku nowych zasad kontroli i wzorców aktywności ruchowej poprawiających jakość ruchu. W tym ujęciu zmienność motoryczna to nauka konkretnych umiejętności, przy czym zasadniczym elementem procesu jest dobór tancerzy oraz ich nauczycieli kształtujących zachowania sceniczne. Nie można stwierdzić, czy zmienność motoryczna jest cechą dobrą, czy złą. W wielu sytuacjach i dla wielu aspektów kontroli motorycznej niepewność lub ograniczenia funkcjonalno-ruchowe tancerza oraz zmienność motoryczna są niepożądane. Z drugiej strony zamierzonym celem choreografii może być pokazanie tych ograniczeń. Często zbyt perfekcyjne pozbawione ułomności wykonanie może spowodować nawet negatywny odbiór widowni. Taniec narracyjny, w którym choreograf chciałby, aby widz utożsamiał się z wykonawcą, musi spełniać szereg warunków, wśród których umiejętność powtórzenia ruchów tancerza może mieć istotne znaczenie.

Oprócz wirtuozerii ruchu nie mniej istotne znaczenie ma sama dynamika wykonywanych ruchów. Płynne, jednostajne frazy motoryczne działają zazwyczaj wyciszająco – zarówno na tancerza, jak i na widza. Przeciwnie, nagłe zmiany tempa i nadmiar ruchów nieprzewidywalnych (nagły pad, wyskok a nawet zamieranie w bezruchu zazwyczaj wywołują niepokój i ogólnie zmieniają (modulują) nastrój widza. Niekiedy sporadyczne wykonywanie ekstremalnych sekwencji motorycznych może być sposobem pokazania ponadprzeciętnych umiejętności tancerza pozwalających na zakwalifikowanie wykonawcy do elitarnego grona wirtuozów tańca. Takie epizody sceniczne nie powinny jednak zaburzać całej koncepcji prezentacji scenicznej.

Błędy w prowadzeniu treningu tanecznego (lekcji tańca)

Ruchy taneczne są wynikiem ściśle zaplanowanych wzorców aktywności mięśni generowanych przez sieć hierarchicznie zorganizowanych kontrolerów motorycznych. W zasadzie zmienność motoryczna może powstać na każdym poziomie ścieżki motorycznej, od zmienności w planowaniu ruchu przez obwody centralne po nieprecyzyjne wytwarzanie siły przez mięśnie. Układ ruchowy mógłby wykorzystać taką zmienność, gdyby mógł odtworzyć wzorce aktywności nerwowej generujące pomyślne wyniki.

Niewiele jednak wiadomo na temat tego, czy i w jaki sposób wykorzystuje się zmienność na różnych poziomach planowania i kontroli motorycznej, aby stymulować poprawę zachowania. Wiadomo natomiast, że im bardziej zostaną zautomatyzowane ruchy w procesie uczenia się tańca, tym jego wykonanie może być bliższe ideałowi wzorca. Istotne znaczenie ma tutaj wiedza choreograficzna. Zautomatyzowanie ruchów tanecznych oznacza nabycie umiejętności odtworzenia całej sekwencji bez udziału świadomości, dlatego niedopuszczalne są jakiegokolwiek zmiany, nawet drobne, już po zakończeniu etapu uczenia się motorycznego i przejścia do etapu wykonawczego. Spowodowałyby to bowiem szereg niepożądanych skutków takich jak zaburzenia rytmu tańca, a nawet trwałe obniżenie walorów wykonawczych. Z tego względu po zakończeniu okresu prób scenicznych tylko sam wykonawca może wprowadzać subtelne zmiany poszczególnych ruchów.

W okresie wczesnego nabywania umiejętności motorycznych, jednym z najbardziej decydujących czynników jest status emocjonalno-motyacyjny ucznia. Osoby o podwyższonym poziomie lęku, a tym samym bardziej podatne na stres, uczą się wolniej i zazwyczaj pomimo wieloletniego treningu nie osiągają poziomu mistrzowskiego. Nie oznacza to, że nigdy nie będą mogli tańczyć, czy nawet zostać nauczycielami tańca. Przy tej okazji warto wspomnieć, że w rozwoju człowieka mogą występować okresowo zmiany nastroju, a nawet trwałe zmiany emocjonalno-motyacyjne. Procesy te stają się szczególnie widoczne chociażby w okresie dojrzewania czy w chwilach długotrwałego stresu. Szczególnie ten drugi upośledza procesy uczenia się motorycznego. Stres, przede wszystkim, poprzez niespecyficzne toniczne pobudzenie mięśni szkieletowych, obniża sprawność wykonywania ruchów. W stresie szczególnie trudno jest wykonywać szybkie ruchy wymagające sprawnej koordynacji. Chroniczne i niespecyficzne współpobudzenie mięśni przeciwstawnych kończyn powoduje, że wypadkowa siła niezbędna do wykonania szybkiego ruchu jest znacznie obniżona. W dodatku stres psychiczny i związany z nim wysoki poziom lęku hamuje wszelkie procesy poznawcze z uczeniem motorycznym włącznie. Dlatego proces uczenia tańca powinien zawsze odbywać się w oparciu o wzmocnienia pozytywne minimalizujące lęk. Uwaga ta dotyczy zwłaszcza momentu rozpoczęcia każdego treningu motorycznego. Wstępne obniżenie lęku i rozpoczęcie lekcji tańca zazwyczaj pozwala na dalsze redukcję lęku w wyniku skoncentrowania funkcji mózgu na wykonywanych ruchach z jednoczesnym wyłączeniem

lub ograniczeniem innych świadomych procesów. Stąd też wywodzi się sukces wszelkich terapii opierających się na ruchach tanecznych, czyli choreoterapii. Przy okazji należy wspomnieć, że wspólny grupowy taniec, czy nawet taniec z partnerem, dodatkowo redukuje lęk poprzez zwiększenie uwalniania oksytocyny w układzie nagrody.

Kontuzje i urazy narządu ruchu

Każdy intensywny trening powoduje zawsze mikrourazy włókien mięśniowych, co w konsekwencji aktywuje mięśniowe komórki progenitorowe (dedykowane komórki macierzyste rezydujące w mięśniach) zwane komórkami satelitarnymi. Komórki te potrafią łączyć się ze sobą, tworząc nowe włókna mięśniowe. Zostają one wbudowane do istniejących jednostek motorycznych, pozwalając na dostosowanie siły skurczu mięśnia do nowych obciążeń treningowych.

Ograniczenia anatomiczne, fizjologiczne czy metaboliczne wyznaczają zbiór naturalnych zachowań motorycznych. Tylko nieliczne osoby, uprawiające sport wyczynowy czy taniec, uczą się pokonywać ograniczenia naturalnie. Taniec jest przykładem takich nadzwyczajnych, wykraczających poza wrodzone zasoby, zachowań motorycznych. Tego rodzaju umiejętności nabywają tancerze w procesie uczenia się. Zachowania nabyte stanowią duże wyzwanie dla układu nerwowego oraz narządu ruchu, których możliwości są modyfikowane w trakcie długoletniego treningu. Niektóre wzorce wyczynowej aktywności ruchowej mogą nawet naruszać granice bezpieczeństwa wyznaczone wytrzymałością mechaniczną tkanek narządu ruchu⁴⁴. Z tego powodu układ nerwowy tworzy nie tylko „pamięć” wyuczonych wzorców zachowań motorycznych, ale również przewiduje ich skutki i możliwości skutecznej realizacji. Źle prowadzony trening motoryczny oraz wykonywanie ruchów ekstremalnych niosą niebezpieczeństwo trwałego uszkodzenia narządu ruchu. U tancerzy uszkodzenia takie mogą dotyczyć wszystkich elementów narządu ruchu: mięśni, ścięgien, kości i stawów.

Nieprawidłowe synergie lub źle skoordynowany ruch może również powodować lokalne przeciążenia, a nawet uszkodzenia całych zespołów mięśniowych. Do najczęściej występujących urazów należą przede wszystkim urazy mięśni. Tkanek mięśniową tworzą dwa elementy: aktywne czyli włókna mięśniowe oraz pasywne takie jak ścięgna czy zbudowane z tkanki

łącznej błony. Te dwa elementy decydują o jego wytrzymałości mechanicznej. Dysfunkcje mięśniowe u tancerzy mają istotny wpływ na ich aktywność motoryczną⁴⁵. Wśród nich dominuje przemęczenie mięśni prowadzące często do ich uszkodzenia. Nadmierny trening motoryczny, wymagający częstego i gwałtownego pobudzenia mięśni, prowadzi do kumulacji mikrourazów, a w dalszej perspektywie do uszkodzenia przy-czepów mięśniowych⁴⁶. W szczególności szybko narastające naprężenia wewnątrz mięśnia w fazie odbicia (lub lądowania) w czasie wykonywania skoku mogą doprowadzić do jego zerwania – zazwyczaj w obszarze złącza mięśniowo-ścięgienowego.

Taniec to szczególna forma aktywności ruchowej, wymagająca dużych nakładów energii. Jest ona pozyskiwana z pokarmów, których skład ma duże znaczenie dla funkcjonowania organizmu. Głównym paliwem energetycznym w organizmie człowieka jest glukoza magazynowana w mięśniach, wątrobie i tkance tłuszczowej. Podczas gdy mięśnie szkieletowe są w stanie zmagazynować do czterystu gramów glukozy, wątroba kontrolująca metabolizm energetyczny może przechowywać do stu gramów glukozy, która jest przeznaczona głównie do zapewnienia energii mózgowi. Ze względów estetycznych wymaga się, by ciało tancerza nie posiadało tkanki tłuszczowej, która w warunkach fizjologicznych gromadzi nadmiar paliwa energetycznego w postaci kwasów tłuszczowych. Ponadto tkanka tłuszczowa wydziela różne substancje o charakterze hormonalnym zwane adipokinami. Regulują one metabolizm glukozy w organizmie poprzez stymulujące lub hamujące oddziaływanie na wrażliwość tkanek na insulinę. Wysyłają też informacje do mózgu na temat odczucia głodu i sytości. Zła i uboga kalorycznie i jakościowo dieta powoduje zakłócenie całego metabolizmu energetycznego organizmu, które u tancerzy prowadzi do chronicznego stresu. Szczególnie u dzieci oraz młodzieży w okresach intensywnego rozwoju organizmu, niedożywienie oraz diety ubogie w substraty energetyczne, witaminy oraz niezbędne aminokwasy egzogenne powodują przewlekły stres, który u uczniów prowadzi do wzmożonego lęku, niskiej samooceny i depresji⁴⁷. Deficyt żywieniowy wywołuje zwiększone wydzielanie hormonu stresu – kortyzolu, który nie tylko zmienia psychikę dziecka, ale także zaburza sen oraz całą homeostazę organizmu. To z kolei może dodatkowo wpływać na ich wzrost i rozwój poprzez zmianę nawyków żywieniowych, interakcji społecznych, a przede wszystkim zubożenie aktywności ruchowej. Upośledzona zostaje gospodarka hormonalna, w wyniku czego zahamowany zostaje rozwój

plciowy dziecka. Deficyt energetyczny powoduje uczucie wzmożonego zmęczenia i niechęć do podejmowania jakiegokolwiek aktywności ruchowej. Lęk towarzyszący niedoborom żywieniowym wytwarza wzmożone napięcie mięśni, uniemożliwiając wykonywanie ruchów szybkich i płynnych, które są głównymi atutami wirtuozerii. Z tego powodu, w celu zminimalizowania u tancerzy skutków chronicznego deficytu energetycznego mogącego doprowadzić do rozwoju anoreksji i depresji, konieczna jest stała opieka dietetyka i psychologa.

Przedstawiony powyżej przegląd problematyki neurofizjologii tańca został z konieczności ograniczony do niezbędnego minimum. Jednakże nadmiar wiedzy i terminów, podany w bardzo skróconej formie może działać zniechęcająco. Dlatego dla pełnego zapoznania się z tematyką neurobiologii, odsyłam Czytelników do drugiego wydania podręcznika dla studentów medycyny, zatytułowanego „Biomechanika kliniczna”. Jestem przekonany, że ta wiedza pozwoli tancerzom na uniknięcie zbędnych kontuzji oraz urazów psychicznych, a tym samym poprawi ich jakości życia.

Słownik podstawowych terminów neurofizjologicznych

akson – włókno nerwowe, element neuronu odpowiedzialny za przekazywanie informacji z ciała komórki do kolejnych neuronów.

centralny układ nerwowy – część układu nerwowego obejmująca mózg i rdzeń kręgowy.

dendryt – wypustki neuronów tworzące system odbiorczy komórki nerwowej.

gałka biała (*globus pallidus*) – główny składnik jąder podstawy, z wejściami z prążkownia i głównymi bezpośrednimi wyjściami do wzgórza i istoty czarnej. Struktura związana z nabywaniem i koordynacją programów ruchowych.

hipokamp (*hippocampus*) – element układu limbicznego, czyli systemu struktur mózgowych związanych z regulacją emocji, zachowań, pamięci i motywacji, w którym hipokamp odpowiedzialny głównie za pamięć i orientację przestrzenną.

interneurony (neuron wstawkowy) – mała komórka nerwowa o krótkich wypustkach modulująca aktywność neuronów danej struktury nerwowej. Bierze udział w tworzeniu sieci nerwowych systemu motorycznego mózgu.

istota czarna (*substantia nigra*) – część śródmózgowia, której funkcją jest koordynacja ruchów.

jądra podstawy (*Anglia basales*) – grupa jąder podkorowych związanych z kontrolą ruchów, procesami poznawczymi, emocjami i uczeniem się.

kora mózgowia – najbardziej zewnętrzna struktura mózgu człowieka. Zbudowana jest z ciał komórek nerwowych i stanowi największą część istoty szarej układu nerwowego. Funkcjonalnie dzieli się na korę czuciową, ruchową i obszary asocjacyjne. Na podstawie sygnałów czuciowych, a zwłaszcza wzrokowych, słuchowych, dotykowych, przedsionkowych oraz czucia głębokiego wybierane są w korze przedruchowej i ruchowej odpowiednie programy motoryczne. W celu realizacji programy te wysyłane są do motoneuronów rdzenia kręgowego. Motoneurony kontrolują i koordynują skurcze mięśni szkieletowych.

mediator synaptyczny – substancja chemiczna służąca do przenoszenia specyficznych sygnałów pomiędzy neuronami oraz pomiędzy motoneuronami i włóknami mięśniowymi.

mielina (ostonka mielinowa) – glejowe ostonki otaczające aksony komórek nerwowych, zwiększając ich sprawność energetyczną oraz szybkość przewodzenia impulsów nerwowych.

mięśnie szkieletowe – wysoce zorganizowana tkanka złożona z wiązek włókien mięśniowych posiadających zdolność kurczenia się pod wpływem impulsów nerwowych. Siła skurczu mięśnia jest przekazywana na system kostno-stawowy, pozwalający na wykonanie ruchów dowolnych.

motoneurony (neurony ruchowe) – komórki nerwowe rozlokowane w przedniej części rdzenia kręgowego mające bezpośrednie połączenie synaptyczne z mięśniami szkieletowymi. Każdy motoneuron steruje aktywnością od kilku do kilkuset włókien mięśniowych, które tworzą wspólnie tak zwane jednostki ruchowe.

móżdżek (*cerebellum*) – struktura tyłomózgowia odgrywająca ważną rolę w kontroli motorycznej i funkcjach poznawczych, takich jak uwaga i język, a także kontroli emocjonalnej, takiej jak regulacja reakcji strachu i przyjemności. Móżdżek przyczynia się do koordynacji, precyzji i dokładnego wycucia czasu. Otrzymuje dane wejściowe z układów sensorycznych rdzenia kręgowego i z innych części mózgu i integruje te dane wejściowe, aby precyzyjnie dostroić aktywność motoryczną.

narząd przedsionkowy (inaczej błędnik) – niewielka struktura ucha wewnętrznego, która pełni kluczową rolę w utrzymaniu równowagi, orientacji w przestrzeni i koordynacji ruchów ciała.

narządy ścięgna Golgiego – typ receptorów miotatycznych zlokalizowanych w ścięgnie w pobliżu jego przejścia w tkankę mięśniową. Ich zadaniem jest ochrona mięśnia przed przeciążeniem.

neuron (komórka nerwowa) – rodzaj elektrycznie pobudliwej komórki zdolnej do przetwarzania i przewodzenia informacji w postaci sygnałów elektrycznych i chemicznych.

neuron lustrzany – komórka nerwowa aktywowana skutkiem obserwacji ruchów innej osoby.

obwodowy układ nerwowy – część układu nerwowego przekazująca informacje pomiędzy ośrodkowym układem nerwowym a poszczególnymi narządami. W układzie motorycznym, obwodowy układ nerwowy przekazuje sygnały do mięśni.

odruch – automatyczna reakcja fizjologiczna na bodziec zewnętrzny lub wewnętrzny, zachodząca bez udziału świadomości. W układzie mięśniowym, odruch bólowy zabezpiecza mięsień i cały organizm przed uszkodzeniami.

pola Brodmanna – wyróżnione na podstawie badań cytoarchitektonicznych obszary kory mózgu u człowieka.

propriocepcja (czucie głębokie) – zmysł, który umożliwia czucie położenia ciała w przestrzeni; pozwala dostosować postawę i ruchy ciała do czynników środowiskowych.

rdzeń kręgowy (*medulla spinalis*) – jeden z głównych elementów ośrodkowego układu nerwowego, którego zadaniem jest przewodzenie impulsów nerwowych między mózgiem, a obwodowym układem nerwowym. Dzięki niemu możliwe jest wykonywanie wszystkich czynności ruchowych.

somatotopowa mapa ciała – pierwszorzędowa kora ruchowa cechuje się organizacją somatotopową, tzn. jest podzielona na obszary odpowiadające poszczególnym częściom ciała. Neurony zgrupowane w danym obszarze tworzą połączenie z motoneuronami w rdzeniu kręgowym unerwiającymi daną część ciała. Pobudzenie neuronów w określonym obszarze pierwszorzędowej kory ruchowej generuje ruch części ciała odpowiadającej temu obszarowi.

synapsa – wyspecjalizowane połączenia elektryczne i chemiczne pomiędzy komórkami nerwowymi umożliwiające przesyłanie sygnałów do narządów wykonawczych, w tym do mięśni szkieletowych.

ścięgno – anatomiczne struktury łącznotkankowe przenoszące siły skurczy mięśni na układ szkieletowy.

wrzeciono mięśniowe – rozmieszczone w mięśniach szkieletowych receptory czucia głębokiego (proprioceptory), które reagują na rozciąganie mięśni.

wzgórze (*thalamus*) – parzysta struktura czuciowa ośrodkowego układu nerwowego nazywana „wrotami mózgu”. Pośredniczy w przekazywaniu sygnałów czuciowych (sensorycznych) z ośrodków rdzenia kręgowego do kory mózgowej.

Bibliografia

- Asbury Carolyn, Rich Barbara (eds.), *Learning, Arts, and the Brain. The Dana Consortium Report on Arts and Cognition*, Dana Press, New York/Washington 2008.
- Bar Rachel J., DeSouza Joseph F.X., *Tracking Plasticity: Effects of Long-Term Rehearsal in Expert Dancers Encoding Music to Movement*, „PLoS One” 2016, vol. 11, no. 1, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0147731> (dostęp: 15.09.2024).
- Basso Julia C., Satyal Medha K., Rugh Rachel, *Dance on the Brain: Enhancing Intra- and Inter-Brain Synchrony*, „Frontiers in Human Neuroscience” 2021, vol. 14, <https://doi.org/10.3389/fnhum.2020.584312> (dostęp: 15.09.2024).
- Błaszczuk Janusz W., *Biomechanika kliniczna. Podręcznik dla studentów medycyny i fizjoterapii*, wydanie II, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2024.
- Błaszczuk Janusz W., Fredyk Artur, *Impact of professional dance training on characteristics of postural sway*, „Acta Neurobiologia Experimental” 2024, vol. 84, no. 2, s. 128-135.
- Błaszczuk Janusz W., Fredyk Artur, *Maturation of the postural control in adolescent girls: A 3-year follow-up study*, „Gait & Posture” 2021, vol. 83, s. 300-305, <https://doi.org/10.1016/j.gaitpost.2020.10.036> (dostęp: 15.09.2024).
- Brown Steven, Martinez Michael J., Parsons Lawrence M., *The neural basis of human dance*, „Cerebral Cortex” 2006, vol. 16, no. 8, <https://doi.org/10.1093/cercor/bhj057> (dostęp: 15.09.2024).
- Cross Emily S., Kraemer David J.M., Hamilton Antonia F. de C., Kelley William M., Grafton Scott T., *Sensitivity of the Action Observation Network to Physical and Observational Learning*, „Cerebral Cortex” 2009, vol. 19, no. 2, s. 315-326. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhn083> (dostęp: 15.09.2024).
- Demarin Vida, Bedeković Marina Roje, Purić Marijana Bosnar, Pašić Marija Bošnjak, *Arts, Brain and Cognition*, „Psychiatria Danubina” 2016, vol. 28, no. 4, s. 343-348.
- Giacosa Chiara, Karpati Falisha J., Foster Nicholas E.V., Hyde Krista L., Penhune Virginia B., *Sensorimotor integration is enhanced in dancers and musicians*, „Experimental Brain Research” 2016, vol. 234, no. 3, s. 893-903, <https://doi.org/10.1007/s00221-015-4524-1> (dostęp: 15.09.2024).
- Giacosa Chiara, Karpati Falisha J., Foster Nicholas E.V., Hyde Krista L., Penhune Virginia B., *The descending motor tracts are different in dancers and musicians*, „Brain Structure & Function” 2019, vol. 224, no. 9, s. 3229-3246, <https://doi.org/10.1007/s00429-019-01963-0> (dostęp: 15.09.2024).
- Karpati Falisha J., Giacosa Chiara, Foster Nicholas E.V., Penhune Virginia B., Hyde Krista L., *Dance and music share gray matter structural correlates*,

„Brain Research” 2017, vol. 1657, s. 62-73, <https://doi.org/10.1016/j.brain-res.2016.11.029> (dostęp: 15.09.2024).

Karpati Falisha J., Giacosa Chiara, Foster Nicholas E.V., Penhune Virginia B., Hyde Krista L., *Dance and the brain: a review*, „Annals of the New York Academy of Sciences” 2015, vol. 1337, s. 140-146, <https://doi.org/10.1111/nyas.12632> (dostęp: 15.09.2024).

Karpati Falisha J., Giacosa Chiara, Foster Nicholas E.V., Penhune Virginia B., Hyde Krista L., *Sensorimotor integration is enhanced in dancers and musicians*, „Experimental Brain Research” 2016, vol.234, no. 3, s. 893-903, <https://doi.org/10.1007/s00221-015-4524-1> (dostęp: 15.09.2024).

Krasnow Donna, Wilmerding M. Virginia, Stecyk Shane, Wyon Matthew, Koutedakis Yiannis, *Biomechanical research in dance: a literature review*, „Medical Problems of Performing Artist” 2011, vol. 26, no. 1, s. 3-23.

Wargo Anne C., *The Psychology of Dance*, „The Graduate Review” 2021, vol. 6, s. 35-40, https://vc.bridgew.edu/grad_rev/vol6/iss1/11 (dostęp: 15.09.2024).

Zardi A, Carlotti EG, Pontremoli A, Morese R., *Dancing in Your Head: An Interdisciplinary Review*, „Frontiers in Psychology” 2021, vol. 12, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.649121> (dostęp: 15.09.2024).

- 1 J.F. Karpati i in., *Dance and the brain: a review*, „Annals of the New York Academy of Sciences” 2015, Vol. 1337, s. 140–146, <https://doi.org/10.1111/nyas.12632> (dostęp: 15.09.2024).
- 2 Ciż, *Dance and music share gray matter structural correlates*, „Brain Research” 2017, Vol. 1657, s. 62–73, <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2016.11.029> (dostęp: 15.09.2024).
- 3 C. Giacosa i in., *The descending motor tracts are different in dancers and musicians*, „Brain Structure & Function” 2019, Vol. 224, No. 9, s. 3229–3246, <https://doi.org/10.1007/s00429-019-01963-0> (dostęp: 15.09.2024); *Sensorimotor integration is enhanced in dancers and musicians*, „Experimental Brain Research” 2016, Vol. 234, No. 3, s. 893–903, <https://doi.org/10.1007/s00221-015-4524-1> (dostęp: 15.09.2024).
- 4 J.F. Karpati i in., *Dance and the brain*, dz. cyt.
- 5 Tamże, S. Brown, M.J. Martinez, L.M. Parsons, *The neural basis of human dance*, „Cerebral Cortex” 2006, Vol. 16, No. 8, <https://doi.org/10.1093/cercor/bhj057> (dostęp: 15.09.2024); por. J.W. Błaszczuk, *Biomechanika kliniczna. Podręcznik dla studentów medycyny i fizjoterapii*, wyd. 2, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2024.
- 6 Tamże.
- 7 Tamże.
- 8 Por. *Learning, Arts, and the Brain: The Dana Consortium Report on Arts and Cognition*, ed. by C. Asbury, B. Rich Dana Press, New York–Washington 2008.
- 9 Por. J.W. Błaszczuk, *Biomechanika kliniczna*, dz. cyt.
- 10 Tamże.
- 11 Tamże.
- 12 Tamże.
- 13 J.W. Błaszczuk, A. Fredyk, *Maturation of the postural control in adolescent girls: A 3-year follow-up study*, „Gait & Posture” 2021, Vol. 83, s. 300–305, <https://doi.org/10.1016/j.gaitpost.2020.10.036> (dostęp: 15.09.2024); ciż, *Impact of professional dance training on characteristics of postural sway*, „Acta Neurobiologia Experimental” 2024, Vol. 84, No. 2, s. 128–135.
- 14 Por. J.W. Błaszczuk, *Biomechanika kliniczna*, dz. cyt.
- 15 Tamże; J.C. Basso, M.K. Satya, R. Rugh, *Dance on the Brain: Enhancing Intra- and Inter-Brain Synchrony*, „Frontiers in Human Neuroscience” 2021, Vol. 14, <https://doi.org/10.3389/fnhum.2020.584312> (dostęp: 15.09.2024).
- 16 J.W. Błaszczuk, A. Fredyk, *Maturation of the postural control...*, dz. cyt., ciż, *Impact of professional dance training...*, dz. cyt.
- 17 J.R. Bar, J.F.X. DeSouza, *Tracking Plasticity: Effects of Long-Term Rehearsal in Expert Dancers Encoding Music to Movement*, „PLoS One” 2016, Vol. 11, No. 1,

- <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0147731> (dostęp: 15.09.2024); E.S. Cross i in., *Sensitivity of the Action Observation Network to Physical and Observational Learning*, „Cerebral Cortex” 2009, Vol. 19, No. 2, s. 315–326, <https://doi.org/10.1093/cercor/bhn083> (dostęp: 15.09.2024).
- 18 Tamże; *Learning, Arts, and the Brain*, dz. cyt.; V. Demarin i in., *Brain and Cognition*, „Psychiatria Danubina” 2016, Vol. 28, No. 4, s. 343–348.
- 19 E.S. Cross i in., *Sensitivity of the Action...*, dz. cyt.
- 20 A. Zardi i in., *Dancing in Your Head: An Interdisciplinary Review*, „Frontiers in Psychology” 2021, Vol. 12, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.649121> (dostęp: 15.09.2024).
- 21 E.S. Cross i in., *Sensitivity of the Action...*, dz. cyt.
- 22 V. Demarin i in., *Arts, Brain and Cognition*, dz. cyt., A. Zardi i in., *Dancing in Your Head*, dz. cyt.; A.C. Wargo, *The Psychology of Dance*, „The Graduate Review” 2021, Vol. 6, s. 35–40, https://vc.bridgew.edu/grad_rev/vol6/iss1/11 (dostęp: 15.09.2024).
- 23 E.S. Cross i in., *Sensitivity of the Action...*, dz. cyt.
- 24 J.F. Karpati, *Dance and music*, dz. cyt.
- 25 C. Giacosa, *The descending motor...*, dz. cyt., *ciż, Sensorimotor integration is enhanced*, dz. cyt.
- 26 S. Brown Steven, J.M. Martinez, L.M. Parsons, *The neural basis of human dance*, dz. cyt., J.W. Błaszczuk, *Biomechanika kliniczna*, dz. cyt.
- 27 J.F. Karpati i in., *Sensorimotor integration*, dz. cyt.
- 28 A. Zardi i in., *Dancing in Your Head*, dz. cyt.
- 29 J.F. Karpati, *Dance and music*, dz. cyt.
- 30 E.S. Cross i in., *Sensitivity of the Action...*, dz. cyt.
- 31 S. Brown Steven, J.M. Martinez, L.M. Parsons, *The neural basis of human dance*, dz. cyt., J.W. Błaszczuk, *Biomechanika kliniczna*, dz. cyt.
- 32 J. Błaszczuk, *Biomechanika kliniczna*, dz. cyt.
- 33 J.R. Bar, J.F.X. DeSouza, *Tracking Plasticity*, dz. cyt.; E.S. Cross i in., *Sensitivity of the Action...*, dz. cyt.; V. Demarin i in., *Arts, Brain and Cognition*, dz. cyt.
- 34 Por. J. Błaszczuk, *Biomechanika kliniczna*, dz. cyt.
- 35 Tamże.
- 36 J.F. Karpati i in., *Dance and the brain*, dz. cyt., *ciż, Dance and music*, dz. cyt.
- 37 Por. J. Błaszczuk, *Biomechanika kliniczna*, dz. cyt.
- 38 Tamże.
- 39 Tamże.
- 40 Tamże.
- 41 Tamże.

- 42 V. Demarin i in., *Arts, Brain and Cognition*, dz. cyt.
- 43 A.C. Wargo, *The Psychology of Dance*, dz. cyt.
- 44 D. Krasnow i in., *Biomechanical research in dance: a literature review*, „Medical Problems of Performing Artist” 2011, Vol. 26, No. 1, s. 3-23.
- 45 D. Krasnow i in., *Biomechanical research...*, dz. cyt.
- 46 J. Błaszczuk, *Biomechnika kliniczna*, dz. cyt.
- 47 Tamże.

Wpływ wysiłku fizycznego i treningu tanecznego na funkcjonowanie układu nerwowego oraz na procesy poznawcze w grupie dzieci

Natalia Grzebisz-Zatońska

Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie

Streszczenie:

Aktywność fizyczna wpływa pozytywnie na organizm: wspiera homeostazę i utrzymanie zdrowia, rozwija strukturę mózgu i poprawia jego funkcjonowanie. Korzyści w zakresie uczenia się i pamięci, a także ochrony przed neurodegeneracją i łagodzenia objawów depresji omawiano już szczególnie w grupie osób starszych, jednak pozytywne zmiany są również zauważalne wśród dzieci. Wysiłek fizyczny u najmłodszych poprawia rozwój motoryczny i poznawczy, wspiera zdrowie psychiczne oraz pozytywnie wpływa na mózg. Taniec, ze względu na jego specyficzny charakter, może dodatkowo stymulować mózg, bardziej niż inne rodzaje wysiłku. Zapewnia to dodatkowe korzyści, co jest głównym tematem tego tekstu.

Słowa kluczowe:

wysiłek fizyczny, taniec, układ nerwowy, mózg, procesy poznawcze

Wstęp

Aktywność fizyczna przynosi wiele korzyści. Wpływa pozytywnie na homeostazę i zdrowie, oddziałuje dodatnio na strukturę i funkcjonowanie mózgu. Mimo że dotychczas zalety ruchu (takie jak wspomaganie pamięci, ochrona przed neurodegeneracją, łagodzenie depresji) opisywano głównie na przykładzie seniorów, można je zaobserwować także w grupie najmłodszych¹. Dzięki wysiłkowi fizycznemu dzieci rozwijają się motorycznie i poznawczo, kształtuje się w ich mózgach percepcja działania oraz implementacja neuronowa². Aktywność wspiera również zdrowie psychiczne i fizyczne, poprzez oddziaływanie na mózg³. Taniec, który jest wyjątkowym rodzajem wysiłku, może dodatkowo stymulować różne obszary tego organu (inne niż w przypadku pozostałych aktywności fizycznych). Korzyści wynikające z regularnego ruchu, rekomendowanego przez czołowe światowe organizacje, są tematem tego przeglądu.

Zalecenia aktywności fizycznej dla dzieci

Światowa Organizacja Zdrowia (World Health Organization) zaleca dzieciom w wieku od trzech do czterech lat wykonywanie codziennie co najmniej stu osiemdziesięciu minut różnego typu aktywności fizycznej o dowolnej intensywności, z czego co najmniej sześćdziesiąt minut powinno wykazywać intensywność umiarkowaną lub dużą. Czas, który dzieci spędzają przed ekranami, nie powinien przekraczać jednej godziny, przy czym im mniej go będzie, tym lepiej dla ich zdrowia. W przypadku regeneracji i snu wskazuje się na pożądany zakres od dziesięciu do trzynastu godzin dobrej jakości snu, który może obejmować zarówno drzemki, jak i regularne pory spoczynku. W grupie powyżej piątego roku życia (czyli od piątego do siedemnastego) rekomenduje się wykonywanie ruchu fizycznego o umiarkowanej lub wysokiej intensywności przez co najmniej sześćdziesiąt minut dziennie, przy czym każda ilość dodatkowej aktywności fizycznej, przekraczająca zalecaną godzinę, zapewnia dodatkowe korzyści zdrowotne. Ponadto minimum trzy razy w tygodniu dzieci powinny wykonywać wysiłki wzmacniające i kształtujące ich mięśnie i kości przy wykorzystaniu gier i zabaw grupowych lub ćwiczeń oporowych wykonywanych indywidualnie⁴. Zalecenia te są zbliżone do rekomendacji Instytutu Żywności i Żywienia przedstawionych w postaci piramidy zdrowego żywienia i stylu życia dzieci i młodzieży w wieku od czterech do osiemnastu lat. Instytut Żywności i Żywienia rekomenduje co

najmniej godzinny wysiłek fizyczny dziennie oraz ograniczenie oglądania telewizji, korzystania z komputera i innych urządzeń elektronicznych do dwóch godzin⁵. Przestrzeganie zaleceń wiąże się z lepszym rozwojem motorycznym i poznawczym, z poprawą zdrowia psychospołecznego (regulacja emocjonalna) i kardiometabolicznego, z lepszym zdrowiem kości i szkieletu oraz ze zmniejszonym ryzykiem urazów i większą odpornością⁶.

Wpływ aktywności fizycznej na mózg

Adaptacje organizmu, mające na celu poprawę jego wydajności, korzystnie oddziałują na mózg i przyczyniają się do poprawy funkcji poznawczych oraz chronią przed zaburzeniami układu nerwowego. Wśród ich zalet wymienia się wpływ bezpośredni i wpływ pośredni na ten organ⁷. W pierwszej grupie notuje się zmiany molekularne, takie jak zwiększenie wydzielania czynników wzrostu, które są niezbędne do rozwoju i wzrostu neuronów oraz neurogenezy i angiogenezy, na przykład insulinopodobnego czynnika wzrostu (IGF-1), neurotroficznego czynnika pochodzenia mózgowego (BDNF) czy neurotransmiterów – acetylocholino, dopaminy, kwasu gamma-aminomastowego (GABA), glutamianu, histaminy, noradrenaliny i serotoniny⁸. Aktywność fizyczna pobudza mechanizmy supramolekularne: angiogenezę, neurogenezę i synaptogenezę. Uwalnianie neuroprzekaźników, takich jak dopamina i receptory serotoninowe (5-HT), wpływa na regulację neurogenezy i poprawia funkcje poznawcze. Notuje się również wzrost biogenezy mitochondriów i wzrost aktywności enzymów antyoksydacyjnych, które redukują stres oksydacyjny, oraz zwiększenie uwalniania cytokin przeciwzapalnych, które zmniejszają zapalenie nerwów⁹. W mechanizmach pośrednich aktywność fizyczna chroni przed przedłużonym działaniem hormonów stresu, powodujących zanik dendrytów i zmiany w morfologii neuronów w hipokampie, oraz poprawia sprawność układu krążeniowo-oddechowego. Zwiększone wydzielanie dopaminy i endorfin redukuje odczucie bólu, stresu i zmęczenia, a połączenie białka BDNF i endorfin działa na organizm uzależniająco¹⁰.

Aktywność fizyczna wpływa również na neuromechanikę emocji i ich przeżywanie oraz na obszary w mózgu, które są za to odpowiedzialne. Wśród tych obszarów najważniejsze są: wzgórze (które przetwarza informacje uzyskane ze środowiska zewnętrznego), kora przedczołowa (która łączy procesy poznawcze i emocjonalne), ciało migdałowe (odpowiedzialne za funkcje obronne, lęk i strach), hipokamp (odpowiedzialny

za proces zapamiętywania), pęczek przyśrodkowy przodomózgowia (w którym znajduje się dopaminergiczny układ nagrody)¹¹.

Aktywność fizyczna – w tym również taniec, niezależnie od jego stylu – może znacząco poprawić siłę i wytrzymałość mięśni, równowagę i inne aspekty sprawności funkcjonalnej¹².

Prozdrowotne skutki podejmowania aktywności fizycznej przez dzieci

W pierwszych latach życia w mózgach dzieci tworzy się ponad milion nowych połączeń w ciągu jednej sekundy, co wspierać może aktywność fizyczna. Za rozwój sensomotorycznych umiejętności odpowiedzialne są głównie obszary kory w tylnej połowie mózgu, w płacie potylicznym i skroniowym, a za koordynację ruchów odpowiada kora w przedniej części mózgu, w płacie czołowym i w dość płytko leżących ośrodkach podkorowych. Wymaga to synchronizacji odległych od siebie obszarów kory, co koreluje z inteligencją ruchową. Zachętą do trenowania sensomotorycznych umiejętności i tworzenia się nowych połączeń w mózgu jest pobudzanie układu nagrody, wydzielanie się neurotransmiterów, takich jak dopamina, oraz endorfin redukujących stres i sprzyjających powstawaniu przyjemnych odczuć. Stąd wynika skuteczność wykorzystania stymulacji zmysłów podczas zabaw ruchowych w pobudzeniu i zagwarantowaniu przyjemności niemowlakom, czym zajmuje się neuropsychologia ewolucyjna¹³. W odpowiedzi na taniec zwiększa się również wydzielanie oksytocyny, nonapeptydu podwzgórza, którego stężenie powiązane jest z interakcjami społecznymi, dobrym samopoczuciem i działaniem antystresowym. W artykule Kerstin Uvnäs-Moberg i współpracowników wskazano, że oksytocyna uwalniana w mózgu w odpowiedzi na stymulację sensoryczną (na przykład taniec) przyczynia się do dobrego samopoczucia na co dzień i lepszego radzenia sobie ze stresem¹⁴. Udział w zajęciach tanecznych poprawiał też samodyscyplinę i samokontrolę.

Aktywność fizyczna pomaga również w koncentracji, poprawia sen i samopoczucie. Badania wskazują, że zmniejsza także objawy lęku i depresji, co zauważalne jest w wielkości ciała migdałowatego¹⁵.

W związku z powyższym dostrzegalny jest również pozytywny wpływ aktywności fizycznej na zmniejszenie lęków (zmiany aksjologiczne).

Naukowcy podkreślają tu możliwość oderwania się od negatywnego bodźca, poprawę skupienia czy koncentracji na wykonywanym działaniu w trakcie ćwiczeń, wzmocnienie poczucia kontroli nad własnym ciałem i poczucia własnej skuteczności, co przenosi się także na inne sfery życia. Nie bez znaczenia pozostają społeczne aspekty aktywności fizycznej, wpływające na wzmocnienie relacji społecznych, wzajemne wsparcie między członkami zespołu, pozytywnie oddziałujące na zdrowie psychiczne jednostki¹⁶. W przypadku mechanizmów fizjologicznych chroniących przed stresem i redukujących go wymienia się pozytywny wpływ zwiększonego wydzielania monoamin i endorfin w odpowiedzi na wysiłek fizyczny oraz wzrost temperatury ciała, który powoduje relaksację i zwrotny wpływ na mózg¹⁷.

Wpływ tańca na mózg

W latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku Edgar Dale wysunął teorię, że więcej informacji zapamiętuje się dzięki wykonywaniu czynności, w przeciwieństwie do wyłącznie obserwowania ich, słuchania czy czytania¹⁸. Doprowadziło to do stworzeniu modelu obejmującego kilka teorii związanych z projektowaniem nauczania i procesu uczenia się, nazwanego stożkiem doświadczenia Dale'a. Obecnie teorię Dale'a określa się jako uczenie się przez działanie, a taniec umożliwia połączenie wszystkich wykorzystywanych metod nauczania: od czytania, słuchania, widzenia i pisania, przez powiedzenie nowo przyswojonej rzeczy, po zastosowanie tej wiedzy w praktyce. Potwierdzają to wyniki zastosowania terapii DMT (Dance Motor Therapy), która opiera się na założeniu, że ciało i umysł są nierozłączne, a równoczesne ich kształtowanie może stworzyć dobre środowisko dla rozwoju poznawczego¹⁹. Metaanaliza badań dotyczących terapii ruchowej tańcem wykazała, że uczestnictwo w tego typu aktywnościach jest czynnikiem ułatwiającym rozwój poznawczy dzieci²⁰. Kontrola ruchów całego ciała podczas tańca wymaga bowiem aktywacji kory czołowej i intensywniejszej pracy mózdzku, który zawiera większość wszystkich neuronów mózgu i specjalizuje się w precyzyjnej koordynacji ruchu ciała. Oznacza to pełną integrację wszystkich obszarów w części skroniowej i tylnej części czołowej, co wpływa na poprawę pracy mózgu²¹. Nauczanie nowych ruchów aktywuje również neurony lustrzane. Badania Daniela Grahama przy użyciu fMRI (functional magnetic resonance imaging) wykazały wzmoczoną aktywność mózgu głównie w rejonach kory ruchowej i płata ciemieniowego²². Skala wzrostu aktywności zależna

była od tego, jak bardzo uczestnicy byli doświadczeni w danych krokach tanecznych i jak wysoko oceniali swoją zdolność do ich wykonywania. Złożone ruchy taneczne angażują różne obszary mózgu: motoryczne, somatosensoryczne i poznawcze. Dzięki integrowaniu tych sfer w mózgu poprawia się jego neuroplastyczność w reakcji na taniec²³.

Wyniki badań wskazują też, że długotrwała praktyka taneczna pozytywnie wpływa na aktywność mózgu: poprawia pamięć i koncentrację. Możliwe są zmiany strukturalne obejmujące zwiększoną objętość hipokampu, istoty szarej w lewym zakręcie przedśrodkowym i przyhipokampowym oraz integralność istoty białej. Taniec może również poprawiać komunikację pomiędzy półkulami mózgowymi, co jest istotne w aspekcie synaptogenezy. Dzięki regularnemu tańczeniu możliwe jest też podniesienie stężenia BDNF sprzyjającego neuroplastyczności mózgu²⁴.

Badania wykazały także istotne różnice w aktywności mózgu tancerzy i w zakresie ich umiejętności wzrokowo-ruchowych²⁵. Zaobserwowano aktywację w obszarach czołowo-centralnych i zwiększoną wrażliwość kory skroniowej i kory potylicznej podczas tego typu wysiłku. Wykazano większą częstotliwość szczytową pasma alfa, silniejszą synchronizację w pasmach theta, beta i gamma podczas bodźców audiowizualnych oraz zdolność do szybszego kodowania informacji wizualnej. Tancerze mieli też lepsze umiejętności wzrokowo-ruchowe, co sugeruje lepszą neuroplastyczność wynikającą z tańca. Wysiłek tego typu może pomóc w profilaktyce, terapii i rehabilitacji chorób neurodegeneracyjnych czy w leczeniu zaburzeń ruchu. Trening taneczny poprawia koordynację ruchową i równowagę, może zmienić mikrostrukturę przewodu korowo-rdzeniowego i zaktywizować korę ruchową, przedruchową, czuciową i wielomysłową²⁶.

Badania wskazują też, że taniec rekreacyjny może poprawić wydolność układu krążenia i zdrowie kości dzieci i młodzieży, a także może przyczynić się do zapobiegania otyłości lub jej ograniczania²⁷.

Istnieją również bardziej ograniczone dowody sugerujące, że udział w tańcu może poprawić samoświadomość i obraz ciała oraz zmniejszyć lęk. Przegląd badań dotyczących rekreacyjnych zajęć tanecznych wśród dzieci i młodzieży ujawnił, że uczestnictwo w tańcu może potencjalnie złagodzić lęk i poprawić dobrostan psychospołeczny, jednak zaleca się

dalsze zgłębianie tego obszaru w celu potwierdzenia hipotez i uzyskanych dotychczas danych²⁸. Najnowsze wyniki wskazały, że w grupie tancerzy odnotowano znacznie lepsze samopoczucie fizyczne i psychiczne niż w grupie nietańczącej, a odporność psychiczna wiąże się z tańcem i jego wpływem na dobrostan fizyczny i psychiczny²⁹. To może przekładać się na zdolności uczenia się i na kompetencje miękkie, co zostało zbadane w grupie nastolatków³⁰. Uczniowie, którzy tańczyli, w wieku czterech lat wykazali się lepszymi początkowymi umiejętnościami społecznymi i lepszymi wynikami w nauce w szkole podstawowej w porównaniu z uczniami, którzy nie tańczyli. Zaangażowanie w taniec w późniejszych latach edukacji wiązało się z wyższą średnią ocen, z wyższymi wynikami w standardowych testach oraz z lepszą frekwencją. Wzrost kompetencji społecznych zauważono również w innych badaniach oceniających tańczących przedszkolaków³¹.

Przyszłe kierunki badań

Powyższy artykuł omawia pozytywny wpływ wysiłku fizycznego i treningu tanecznego na funkcjonowanie układu nerwowego oraz na procesy poznawcze w grupie dzieci. Nie podejmuje tematu negatywnego oddziaływania tańca, które ma miejsce w przypadku przemęczenia lub przetrenowania. U osób uprawiających sport profesjonalnie występuje również, poza obciążeniem fizycznym, obciążenie emocjonalne, które wpływa na procesy zachodzące w organizmie. Przyszłe kierunki badań mogą dotyczyć więc oceny negatywnego oddziaływania tańca na zdrowie w różnych grupach społecznych, szczególnie w sporcie wyczynowym, jak również wpływu pojedynczego wysiłku i wieloletniego treningu na strukturę i funkcje mózgu. Brakuje również badań w innych grupach społecznych, jak na przykład w konkretnych dyscyplinach sportu lub w grupie dzieci w określonych przedziałach wiekowych. Potrzebna jest również ocena zależności pomiędzy zdrowiem organizmu, możliwościami wysiłkowymi a sprawnością i strukturą mózgu.

Podsumowanie

Jak zauważono, regularna aktywność fizyczna przynosi organizmowi wiele korzyści. W grupie najmłodszych wysiłek fizyczny, a szczególnie taniec, poprawia rozwój motoryczny i poznawczy, wspiera zdrowie psychiczne, przyczynia się do poprawy kompetencji miękkich oraz wywiera

pozytywny wpływ na strukturę i funkcjonowanie mózgu. U tańczących dzieci zauważa się też poprawę wyników w nauce, większą samokontrolę, lepsze radzenie sobie ze stresem, lękami i innymi emocjami (należy to jednak potwierdzić w kolejnych badaniach). Taniec, ze względu na swoją specyfikę i pozytywny wpływ na organizm oraz mózg, może mimo wszystko odgrywać istotną rolę w kształtowaniu i rozwoju dzieci i młodzieży.

- 1 S.J. Howard, E. Melhuish, *An Early Years Toolbox for Assessing Early Executive Function, Language, Self-Regulation, and Social Development: Validity, Reliability, and Preliminary Norms*, „Journal of Psychoeducational Assessment” 2017, Vol. 35(3), s. 255-275; D.B. Headley, D. Paré, *Common oscillatory mechanisms across multiple memory systems*, „NPJ Science of Learning” 2017, Vol. 2.; K. Rehfeld, A. Lüders, A. Hökelmann, V. Lessmann, J. Kaufmann, T. Brigadski, P. Müller, N.G. Müller, *Dance training is superior to repetitive physical exercise in inducing brain plasticity in the elderly*, „PLoS One” 2018, Vol. 13(7).
- 2 E. Siti Syarah, M.S. Sumantri, Y. Rahmawati, F. Jalal, E. Yetti, *Dancing is Thinking for Children: Working Memory, Inhibition, and Mental Flexibility*, „International Electronic Journal of Elementary Education” 2022, Vol. 14 (2), s. 135-146.
- 3 F.J. Karpati, Ch. Giacosa, N.E.V. Foster, V.B. Penhune, K.L. Hyde, *Dance and the brain: A review*, „Annals of the New York Academy of Sciences” 2015, Vol. 1337, s. 140-146; S.E. Trehub, L.K. Cirelli, *Precursors to the performing arts in infancy and early childhood*, „Progress in Brain Research” 2018, Vol. 237, s. 225-242; M.J.F. Robinson, A.M. Fischer, A. Ahuja, E.N. Lesser, H. Maniates, *Roles of „Wanting” and „Liking” in Motivating Behavior: Gambling, Food, and Drug Addictions*, „Current Topics in Behavioral Neurosciences” 2016, Vol. 27, s. 105-136.
- 4 World Health Organization, *Guidelines on Physical Activity, Sedentary Behaviour and Sleep for Children under 5 Years of Age*, World Health Organization, Geneva 2019.
- 5 M. Jarosz, E. Rychlik, K. Stoś, J. Charzewska (red.), *Normy żywienia dla populacji Polski i ich zastosowanie*, Narodowy Instytut Zdrowia Publicznego – Państwowy Zakład Higieny, Warszawa 2020.
- 6 A. de Jesus, L. Pitacho, A. Moreira, *Burnout and Suicidal Behaviours in Health Professionals in Portugal: The Moderating Effect of Self-Esteem*, „International Journal of Environmental Research and Public Health” 2023, Vol. 20(5); Y. Zhang, Hasibagen, Ch. Zhang, *The influence of social support on the physical exercise behavior of college students: The mediating role of self-efficacy*, „Frontiers in Psychology” 2022, Vol. 13.
- 7 P.D. Neufer, M.M. Bamman, D.M. Muoio, C. Bouchard, D. Cooper, B.H. Goodpaster i in., *Understanding the Cellular and Molecular Mechanisms of Physical Activity-Induced Health Benefits*, „Cell metabolism” 2015, Vol. 22(1).
- 8 I. Lista, G. Sorrentino, *Biological Mechanisms of Physical Activity in Preventing Cognitive Decline*, „Cellular and molecular neurobiology” 2010, Vol. 30(4).
- 9 L.R.S. de Oliveira, F.S.M. Machado, I. Rocha-Dias, C.O.D.E. Magalhães, R.A.L. De Sousa, R.C. Cassilhas, *An overview of the molecular and physiological antidepressant mechanisms of physical exercise in animal models of depression*,

„Molecular Biology Reports” 2022, Vol. 49(2), s. 4965–4975; G. Kojda, R. Hambrecht, *Molecular mechanisms of vascular adaptations to exercise. Physical activity as an effective antioxidant therapy?*, „Cardiovascular Research” 2005, Vol. 67(2), s. 187–197; H.J. Lee, S.S. Baek, *Role of exercise on molecular mechanisms in the regulation of antidepressant effects*, „Journal of Exercise Rehabilitation” 2017, Vol. 13(6), s. 617–620.

10 S. Gielen, G. Schuler, V. Adams, *Cardiovascular Effects of Exercise Training Molecular Mechanisms*, „Circulation” 2010, Vol. 122(12), s. 1221–1238.

11 B.S. McEwen, *The Ever-Changing Brain: Cellular and Molecular Mechanisms for the Effects of Stressful Experiences*, „Developmental Neurobiology” 2012, Vol. 72(6), s. 878–890; P.D. Neuffer i in., *Understanding the cellular...*, dz. cyt.

12 P.W.N. Hwang, K.L. Braun, *The Effectiveness of Dance Interventions to Improve Older Adults’ Health: A Systematic Literature Review*, „Alternative Therapies in Health and Medicine” 2015, Vol. 21(5), s. 64–70.

13 F.J. Karpati i in., *Dance and the brain...*, dz. cyt.

14 K. Uvnäs-Moberg, L. Handlin, M. Petersson, *Self-soothing behaviors with particular reference to oxytocin release induced by non-noxious sensory stimulation*, „Frontiers in Psychology” 2015, Vol. 5.

15 World Health Organization, Regional Office for Europe, *Motion for your mind: physical activity for mental health promotion, protection and care*, World Health Organization, Copenhagen 2019; C.W. Cotman, N.C. Berchtold, L.A. Christie, *Exercise Builds Brain Health: Key Roles of Growth Factor Cascades and Inflammation*, „Trends in Neurosciences” 2007, Vol. 30(9), s. 464–472.

16 Y. Zhang i in., *The influence of social support...*, dz. cyt.; A. de Jesus, *Burnout and Suicidal Behaviors...*, dz. cyt.; A. Kandola, G. Ashdown-Franks, J. Hendrikse, C.M. Sabiston, B. Stubbs, *Physical activity and depression: Towards understanding the antidepressant mechanisms of physical activity*, „Neuroscience and Biobehavioral Review” 2019, Vol. 107, s. 525–539.

17 C.M. Di Liegro, G. Schiera, P. Proia, I. Di Liegro, *Physical Activity and Brain Health*, „Genes (Basel)” 2019, Vol. 10(9); E. Anderson, G. Shivakumar, *Effects of Exercise and Physical Activity on Anxiety*, „Frontiers in Psychiatry” 2013, Vol. 4.

18 E. Dale, *Audio-Visual Methods in Teaching*, 3rd ed., Holt, Rinehart & Winston, Dryden Press, New York 1969.

19 A.V. Balgaonkar, *Effect of Dance/Motor Therapy on the Cognitive Development of Children*, „International Journal of Arts and Sciences” 2010, Vol. 3(11), s. 54–72.

20 Tamże.

21 Tamże.

- 22 D.J. Graham, *Routing in the brain*, „Frontiers in Computational Neuroscience” 2014, Vol. 8.
- 23 F.J. Karpati i in., *Dance and the brain...*, dz. cyt.
- 24 L. Teixeira-Machado, R.M. Arida, J. de Jesus Mari, *Dance for neuroplasticity: A descriptive systematic review*, „Neuroscience and Biobehavioral Reviews” 2019, Vol. 96, s. 232-240.
- 25 K. Angelopoulou, D. Vlachakis, Ch. Darviri, G.P. Chrousos, Ch. Kanaka-Gantenbein, F. Bacopoulou, *Brain Activity of Professional Dancers During Audiovisual Stimuli Exposure: A Systematic Review*, „Advances in Experimental Medicine and Biology GeNeDis 2022” 2023, s. 457-467.
- 26 A.Z. Burzynska, K. Finc, B.K. Taylor, A.M. Knecht, A.F. Kramer, *The Dancing Brain: Structural and Functional Signatures of Expert Dance Training*, „Frontiers in Human Neuroscience” 2017, Vol. 11.
- 27 G.C. Dos Santos, J. Queiroz, Á. Reischak-Oliveira, J. Rodrigues-Krause, *Effects of dancing on physical activity levels of children and adolescents: a systematic review*, „Complementary Therapies in Medicine” 2021, Vol. 56.
- 28 J. Burkhardt, C. Brennan, *The effects of recreational dance interventions on the health and well-being of children and young people: A systematic review*, „Arts & Health” 2012, Vol. 4, s. 148-161.
- 29 P. Lanke, P. Nath, *The relationship between dance and well-being: examining the underlying mechanism and outcomes*, „World Leisure Journal” 2023, Vol. 66(1), s. 134-150.
- 30 T.V. Gara, A. Winsler, *Selection Into, and Academic Benefits From, Middle School Dance Elective Courses Among Urban Youth*, „Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts” 2020, Vol. 14(4), s. 433-450.
- 31 L.L. Riolama, R. Ideishi, S.K. Ideishi, *Facilitating Preschool Learning and Movement through Dance*, „Early Childhood Education Journal” 2007, Vol. 35(1), s. 25-31.

Bibliografia

- Anderson Elizabeth, Shivakumar Geetha, *Effects of Exercise and Physical Activity on Anxiety*, „Frontiers in Psychiatry” 2013, Vol. 4.
- Angelopoulou Kyriaki, Vlachakis Dimitrios, Darviri Christina, Chrousos George P., Kanaka-Gantenbein Christina, Bacopoulou Flora, *Brain Activity of Professional Dancers During Audiovisual Stimuli Exposure: A Systematic Review*, „Advances in Experimental Medicine and Biology GeNeDis 2022” 2023, s. 457-467.
- Balgaonkar Asmita Vilas, *Effect of Dance/Motor Therapy on the Cognitive Development of Children*, „International Journal of Arts and Sciences” 2010, Vol. 3(11), s. 54-72.
- Burkhardt Jan, Brennan Cathy, *The effects of recreational dance interventions on the health and well-being of children and young people: A systematic review*, „Arts & Health” 2012, Vol. 4, s. 148-161.
- Burzynska Agnieszka Z., Finc Karolina, Taylor Brittany K., Knecht Anya M., Kramer Arthur F., *The Dancing Brain: Structural and Functional Signatures of Expert Dance Training*, „Frontiers in Human Neuroscience” 2017, Vol. 11.
- Cotman Carl W., Berchtold Nicole C., Christie Lori-Ann, *Exercise Builds Brain Health: Key Roles of Growth Factor Cascades and Inflammation*, „Trends in Neurosciences” 2007, Vol. 30 (9), s. 464-472.
- Dale Edgar, *Audio-Visual Methods in Teaching*, 3rd ed., Holt, Rinehart & Winston, Dryden Press, New York 1969.
- de Jesus Alexandra, Pitacho Liliana, Moreira Ana, *Burnout and Suicidal Behaviours in Health Professionals in Portugal: The Moderating Effect of Self-Esteem*, „International Journal of Environmental Research and Public Health” 2023, Vol. 20 (5).
- de Oliveira Lucas Renan Sena, Machado Frederico Sander Mansur, Rocha-Dias Isabella, E Magalhães Caíque Olegário Diniz, De Sousa Ricardo Augusto Leoni, Cassilhas Ricardo Cardoso, *An overview of the molecular and physiological antidepressant mechanisms of physical exercise in animal models of depression*, „Molecular Biology Reports” 2022, Vol. 49 (2), s. 4965-4975.
- Di Liegro Carlo Maria, Schiera Gabriella, Proia Patrizia, Di Liegro Italia, *Physical Activity and Brain Health*, „Genes (Basel)” 2019, Vol. 10 (9).
- Dos Santos Gabriela Cristina, Queiroz Jéssica do Nascimento, Reischak-Oliveira Álvaro, Rodrigues-Krause Josianne, *Effects of dancing on physical activity levels of children and adolescents: a systematic review*, „Complementary Therapies in Medicine” 2021, Vol. 56.
- Gara Taylor V., Winsler Adam, *Selection Into, and Academic Benefits From, Middle School Dance Elective Courses Among Urban Youth*, „Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts” 2020, Vol. 14 (4), s. 433-450.

- Gielen Stephan, Schuler Gerhard, Adams Volker, *Cardiovascular Effects of Exercise Training Molecular Mechanisms*, „Circulation” 2010, Vol. 122 (12), s. 1221-1238.
- Graham Daniel J., *Routing in the brain*, „Frontiers in Computational Neuroscience” 2014, Vol. 8.
- Headley Drew B., Paré Denis, *Common oscillatory mechanisms across multiple memory systems*, „NPJ Science of Learning” 2017, Vol. 2.
- Howard Steven J., Melhuish Edward, *An Early Years Toolbox for Assessing Early Executive Function, Language, Self-Regulation, and Social Development: Validity, Reliability, and Preliminary Norms*, „Journal of Psychoeducational Assessment” 2017, Vol. 35 (3), s. 255-275.
- Hwang Phoebe Woei-Ni, Braun Kathryn L., *The Effectiveness of Dance Interventions to Improve Older Adults’ Health: A Systematic Literature Review*, „Alternative Therapies in Health and Medicine” 2015, Vol. 21 (5), s. 64-70.
- Jarosz Mirosław, Rychlik Ewa, Stoś Katarzyna, Charzewska Jadwiga (red.), *Norma żywienia dla populacji Polski i ich zastosowanie*, Narodowy Instytut Zdrowia Publicznego – Państwowy Zakład Higieny, Warszawa 2020.
- Kandola Aaron, Ashdown-Franks Garcia, Hendrikse Joshua, Sabiston Catherine M., Stubbs Brendon, *Physical activity and depression: Towards understanding the antidepressant mechanisms of physical activity*, „Neuroscience and Biobehavioral Review” 2019, Vol. 107, s. 525-539.
- Karpati Falisha J., Giacosa Chiara, Foster Nicholas E.V., Penhune Virginia B., Hyde Krista L., *Dance and the brain: A review*, „Annals of the New York Academy of Sciences” 2015, Vol. 1337, s. 140-146.
- Kojda Georg, Hambrecht Rainer, *Molecular mechanisms of vascular adaptations to exercise. Physical activity as an effective antioxidant therapy?*, „Cardiovascular Research” 2005, Vol. 67 (2), s. 187-197.
- Lanke Parijat, Nath Papri, *The relationship between dance and well-being: examining the underlying mechanism and outcomes*, „World Leisure Journal” 2023, Vol. 66 (1), s. 134-150.
- Lee Hyo-Jun, Baek Seung-Soo, *Role of exercise on molecular mechanisms in the regulation of antidepressant effects*, „Journal of Exercise Rehabilitation” 2017, Vol. 13 (6), s. 617-620.
- Lista Ilaria, Sorrentino Giuseppe, *Biological Mechanisms of Physical Activity in Preventing Cognitive Decline*, „Cellular and molecular neurobiology” 2010, Vol. 30 (4), s. 493-503.
- McEwen Bruce S., *The Ever-Changing Brain: Cellular and Molecular Mechanisms for the Effects of Stressful Experiences*, „Developmental Neurobiology” 2012, Vol. 72 (6), s. 878-890.

Neufer P. Darrell, Bamman Marcos M., Muoio Deborah M., Bouchard Claude, Cooper Dan, Goodpaster Bret H. i in., *Understanding the Cellular and Molecular Mechanisms of Physical Activity-Induced Health Benefits*, „Cell metabolism” 2015, Vol. 22 (1).

Rehfeld Kathrin, Lüders Angie, Hökelmann Anita, Lessmann Volkmar, Kaufmann Jörn, Brigadski Tanja, Müller Patrick, Müller Notger G., *Dance training is superior to repetitive physical exercise in inducing brain plasticity in the elderly*, „PLoS One” 2018, Vol. 13 (7).

Riolama Lorenzo-Lasa, Ideishi Roger, Ideishi Siobhan K., *Facilitating Preschool Learning and Movement through Dance*, „Early Childhood Education Journal” 2007, Vol. 35 (1), s. 25-31.

Robinson Mike James F., Fischer Agneta M., Ahuja Aarit, Lesser Ellen N., Maniates Hannah, *Roles of „Wanting” and „Liking” in Motivating Behavior: Gambling, Food, and Drug Addictions*, „Current Topics in Behavioral Neurosciences” 2016, Vol. 27, s. 105-136.

Siti Syarah Erie, Sumantri Mohamad Syarif, Rahmawati Yuli, Jalal Fasil, Yetti Elindra, *Dancing is Thinking for Children: Working Memory, Inhibition, and Mental Flexibility*, „International Electronic Journal of Elementary Education” 2022, Vol. 14 (2), s. 135-146.

Teixeira-Machado Lavinia, Arida Ricardo Mario, de Jesus Mari Jair, *Dance for neuroplasticity: A descriptive systematic review*, „Neuroscience and Biobehavioral Reviews” 2019, Vol. 96, s. 232-240.

Trehub Sandra E., Cirelli Laura K., *Precursors to the performing arts in infancy and early childhood*, „Progress in Brain Research” 2018, Vol. 237, s. 225-242.

Uvnäs-Moberg Kerstin, Handlin Linda, Petersson Maria, *Self-soothing behaviors with particular reference to oxytocin release induced by non-noxious sensory stimulation*, „Frontiers in Psychology” 2015, Vol. 5.

World Health Organization, *Guidelines on Physical Activity, Sedentary Behaviour and Sleep for Children under 5 Years of Age*, World Health Organization, Geneva 2019.

World Health Organization, Regional Office for Europe, *Motion for your mind: physical activity for mental health promotion, protection and care*, World Health Organization, Copenhagen 2019.

Zhang Yan, Hasibagen, Zhang Chang, *The influence of social support on the physical exercise behavior of college students: The mediating role of self-efficacy*, „Frontiers in Psychology” 2022, Vol. 13.

Zaburzenia odżywiania u osób aktywnych fizycznie

Natalia Grzebisz-Zatońska

Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie

Streszczenie:

Uczestnictwo w rywalizacji sportowej oraz wywierana presja mogą przyczynić się do pojawienia się zaburzonych zachowań żywieniowych, które następnie mogą przekształcić się w pełnoobjawowe kliniczne zaburzenia odżywiania. W tej grupie wymienia się między innymi: anoreksję, bulimię, anoreksję sportowców, ortoreksję, triadę sportsmenek oraz względny niedobór energii w sporcie (RED-S). Wpływają one negatywnie na przejawiane możliwości wysiłkowe, jak również na funkcjonowanie organizmu. Leczenie chorych powinno obejmować współpracę lekarzy, dietetyków, fizjologów, psychologów i psychiatrów. Skuteczną w ochronie zdrowia sportowców i w zapobieganiu zaburzeniom odżywiania jest odpowiednia edukacja żywieniowa samych sportowców, sztabu szkoleniowego i ich najbliższego otoczenia.

Słowa kluczowe:

zaburzenia odżywiania, triada, RED-S, anoreksja, sportowcy

Wstęp

Właściwe odżywianie, szczególnie sportowców, wpływa na możliwości wysiłkowe. Rywalizacja sportowa i związana z nią presja mogą powodować pojawienie się niewłaściwych zachowań żywieniowych, które z czasem mogą przekształcić się w pełnoobjawowe kliniczne zaburzenia odżywiania. Większość badań wskazuje, że problemy z prawidłowym odżywianiem są bardziej powszechne w grupie osób aktywnych fizycznie niż w ogólnej populacji (cierpi na nie od 6 do 45% kobiet oraz od 0 do 19% mężczyzn), choć wyniki te zależne są między innymi od diagnostyki i w rzeczywistości mogą być wyższe¹. Jednakże badania Leonarda de Sousy Fortesa i jego współpracowników z Federal University of Pernambuco w Brazylii, wykorzystujące kwestionariusz EAT-26, przeprowadzone w grupie pięciuset osiemdziesięciorga sportowców obu płci ze szkół średnich wykazały, że 18% zawodniczek i 14% zawodników przejawia objawy zaburzeń odżywiania, a te wartości były niższe niż w grupie osób nieuczestniczących w rywalizacji sportowej². Podobne wyniki uzyskano w innych badaniach³, których autorzy wskazywali, że przyczyny niższej liczby sportowców z zaburzeniami odżywiania dopatrywać się można w lepszej edukacji żywieniowej i w opiece sztabu szkoleniowego. Zwraca uwagę również na to, że także płeć (żeńską), obok posiadania wiedzy o odżywianiu, może stanowić czynnik wyzwalający zaburzenia.

Sugeruje się, że problem ten w ostatnich dekadach zwiększał swój zasięg w obu grupach, co wymaga dalszych badań. Dokładne szacowanie jest jednak trudne ze względu na różnice w stosowanych narzędziach diagnostycznych⁴. Obecnie wykorzystywanymi kwestionariuszami są między innymi: DSM-IV zastępowany DSM-V, EAT-26, BSQ (Bulimic Investigatory Test), Q-EDD (Questionnaire for Eating Disorder Diagnosis) lub wywiad kliniczny i ich polskie odpowiedniki⁵.

Zaburzenia odżywiania najczęściej dotyczą zawodników sportów estetycznych (takich jak tyżwiarstwo figurowe, gimnastyka, taniec), sportowców, w przypadku których niska masa ciała i tkanki tłuszczowej wpływa na decydujący o sukcesie parametr, czyli maksymalny pobór tlenu (na przykład biegaczy długodystansowych, kolarzy) oraz sportowców z kategoriami wagowymi (między innymi uprawiających wioślarstwo, sporty walki). W profilaktyce zaburzeń odżywiania istotne jest, aby sportowcy oraz wspierający ich sztab szkoleniowy dobrze poznali

charakter zmian, ich przyczyny, przebieg oraz negatywne konsekwencje. Właściwe i szybkie rozpoznanie może ochronić osoby aktywne fizycznie przed konsekwencjami niedożywienia: chorobami, kontuzjami, a nawet śmiercią. Celem poniższej pracy jest charakterystyka zaburzeń odżywiania występujących w grupie osób aktywnych fizycznie i sportowców oraz sposobów zapobiegania im.

Kliniczne zaburzenia odżywiania

Zaburzenia odżywiania są jednostką chorobową, która według Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób (International Classification of Diseases – ICD) zalicza się zarówno do zaburzeń psychicznych, jak i do zaburzeń zachowania. Zaburzenia odżywiania charakteryzują się długotrwałym stosowaniem deficytu kalorycznego, odwodnieniem organizmu, niewłaściwymi wzorcami żywieniowymi oraz zaburzeniem obrazu własnego ciała⁶. Towarzyszyć mogą im zaburzenia lękowe, depresja oraz zaburzenia kompulsyjno-obsesyjne, jak również obniżona samoocena i zanizone poczucie skuteczności własnych działań. U sportowców z tego typu dysfunkcjami zauważa się dodatkowo takie cechy behawioralne jak: perfekcjonizm, obsesyjność, dyscyplina, emocjonalność, potrzeba kontroli. Zaburzenia odżywiania mogą być klasyfikowane według różnych systemów, co wpływa na trudności diagnostyczne w praktyce klinicznej. Najogólniej można podzielić je na zaburzenia specyficzne (anoreksja psychiczna oraz żartoczność psychiczna klasyfikowane w ICD i DSM – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego) i niespecyficzne (zespół nocnego jedzenia, ortoreksja, bigoreksja oraz zespół napadowego objadania się)⁷. Obraz zaburzeń odżywiania wykracza jednak często poza te kryteria⁸. Alarmującymi objawami mogą być: odosobnienie osób z problemami podczas spożywania posiłków, wizyty w toalecie po posiłkach, obniżenia nastroju z epizodami depresyjnymi, wyraźne wahania masy ciała, duże zainteresowanie tematem żywienia, nadmierne podejmowanie aktywności fizycznej, noszenie obszernej odzieży, zwiększona krytyka własnej osoby i ciała oraz impulsywne objadanie się. Parametry biochemiczne zmieniają się dopiero w sytuacji, gdy choroba jest już zaawansowana. Notuje się wtedy obniżenie stężenia białek trzewnych (białka całkowitego, albuminy, prealbuminy, transferryny) i podwyższenie całkowitego cholesterolu, frakcji LDL i HDL oraz hipoglikemię, która – pomimo stosowania diety niskotłuszczowej – wynika z niedoboru prekursorów potrzebnych

do glukoneogenezy i produkcji glukozy⁹. Różnice związane są z czasem trwania zaburzeń u danej osoby, z dynamiką ich rozwoju oraz z nasileniem objawów i wzajemnych interakcji, a także z obecnością innych zaburzeń¹⁰.

Przyczyny

Czynniki ryzyka zaburzeń odżywiania klasyfikowane są jako predysponujące (na przykład czynniki biologiczne, osobowościowe i środowiskowe) i wyzwalające (sytuacje stresogenne, traumy, okres dojrzewania, stosowanie diet redukcyjnych)¹¹. Barbara Raczyńska wskazała w swoich badaniach, że stosowanie różnych diet, komentarze słowne, pojawienie się nowego trenera i kontuzje to czynniki, które mogą potęgować zaburzenia¹². Kobiety częściej obarczone są ryzykiem zachorowania na zaburzenia odżywiania. Podobnie ryzyko zwiększa się u osób uprawiających sporty, w których ważna jest sylwetka i masa ciała (takie jak taniec, biegi, kolarstwo, balet¹³). Stosowanie diet redukcyjnych po kontuzji lub w okresie roztrenowania może również wpływać na pojawienie się zaburzeń odżywiania u sportowców. Jednoczesna nadmierna aktywność fizyczna wpływa na jakościowe i ilościowe niedożywienie, co skutkuje zmniejszonymi możliwościami wysiłkowymi. Szansa pojawienia się niewłaściwych zachowań żywieniowych zwiększa się również u osób o wysokim stopniu samokrytyki, zmagających się z niską samooceną i perfekcjonizmem, w wysokim stopniu poświęconych sportowi¹⁴.

Typy

W grupie sportowców wymienia się kilka rodzajów zaburzeń zachowań żywieniowych, takich jak obsesyjne zainteresowanie sylwetką i masą ciała, stosowanie diet, napadowe objadanie się, a następnie wymuszenie wymiotów, stosowanie leków moczopędnych i przeczyszczających. W przypadku nasileń tych stanów i jednoczesnego zwiększenia aktywności fizycznej osoba może być klasyfikowana według klinicznych zaburzeń odżywiania. Główne sklasyfikowane zaburzenia odżywiania to: *anorexia nervosa*, *bulimia nervosa*, zaburzenia odżywiania nieokreślone inaczej (Eating Disorder Not Otherwise Specified – EDNOS – czyli na przykład *anorexia athletica*), zespół triady sportsmenek oraz względny niedobór energii w sporcie (RED-S).

***Anorexia nervosa* (jadłowstręt psychiczny)**

Wśród kryteriów diagnostycznych tego zaburzenia Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne wymienia: ograniczenie poboru energii poniżej należnej masy ciała (na przykład poniżej wskaźnika masy ciała mierzonego za pomocą BMI – Body Mass Index), lęk przed utratą posiadanej sylwetki, zniekształconą samoocenę postrzegania własnego ciała, zaburzenia miesiączkowania, celową i wyraźną redukcję masy ciała. W przypadku odmiany tego zaburzenia – formy atypowej anoreksji – nie notuje się nieprawidłowości w masie ciała. Inny podtyp tego zaburzenia – *anorexia athletica* – nie powoduje u chorujących jadłowstrętu. Zaburzenia psychiczne nie muszą też występować w przypadku niesklasyfikowanych zaburzeń zachowań żywieniowych (FED-NEC – Feeding or Eating Disorders Not Elsewhere Classified)¹⁵.

W przypadku anoreksji zauważa się: utratę masy ciała poniżej norm, brak cyklu menstruacyjnego, odwodnienie, zmęczenie, przemęczenie, przetrenowanie, nadpobudliwość, niepokój (szczególnie po spożyciu posiłków), niskie tętno spoczynkowe, hipotermię, problemy żołądkowo-jelitowe, zmniejszoną gęstość mineralną kości oraz ich podatność na zmęczeniowe złamania, osłabienie siły mięśni, częste infekcje, owrzodzenia, niskie stężenia hemoglobiny, hematokrytu, albuminy, ferrytyny, glukozy, cholesterolu HDL i estradiolu¹⁶.

W zakresie zachowań i psychiki osób z różnymi typami anoreksji notuje się ogólny niepokój, zaburzenie obrazu własnego ciała, nietypowe zachowania związane z pomiarem ciała (nadmierne ważenie, unikanie go, odmowa ważenia), wprowadzenie nadmiernego wysiłku fizycznego, wycofanie społeczne, depresję, niechęć do odpoczynku, zmęczenie, drażliwość i bezsensowność¹⁷.

***Bulimia nervosa* (żarłoczność psychiczna)**

Nawracające epizody objadania się, podczas których spożywa się wyraźnie nadmierne ilości pokarmu, poczucie braku kontroli nad jedzeniem oraz zachowania kompensacyjne chroniące przed przybieraniem na wadze (takie jak wymuszanie wymiotów) to cechy charakterystyczne tego zaburzenia. Jednocześnie chorzy przykuwają nadmierną uwagę do samooceny ciała. Niespecyficzną odmianą bulimii jest ta o niskiej

częstotliwości występowania wymuszeń wymiotów lub przeczyszczania organizmu (za pomocą na przykład diuretyków), które pojawiać się mogą raz na kilka dni i trwać przez ograniczony czas (na przykład przez kilka miesięcy). Mogą one pojawiać się wraz z napadami objadania się, ale również bez nich¹⁸.

W grupie sportowców cierpiących na bulimię zauważa się również inne zachowania kompensacyjne, takie jak przedłużone posty, nadmierny wysiłek fizyczny oraz stosowanie leków przeczyszczających, moczopędnych i lewatywy. Różnica między bulimią i anoreksją zawiera się w codziennej podaży kalorycznej. W przypadku bulimii osoby spożywają odpowiednią ilość kalorii, a wymuszenia wymiotów i usuwania pokarmu są ciągłe, podczas gdy w przypadku anoreksji spożycie kalorii jest niewystarczające, a zachowania kompensacyjne są incydentalne. Dodatkowo chorujący na bulimię częściej przyznają się do problemu ze względu na brak kontroli nad jedzeniem. Osoby cierpiące na anoreksję skrupulatnie kontrolują spożywane kalorie i porcje, dlatego trudniej jest je zdiagnozować.

Objawami bulimii są: problemy z zębami lub dziąsłami, odwodnienie, modzele, rany, otarcia na palcach i grzbiecie dłoni, których przyczyną jest wymuszanie wymiotów. Zauważa się także obrzęki (ciała i na przykład ślinianek przyusznych), wzdęcia, problemy żołądkowo-jelitowe, niską masę ciała nieadekwatną do ilości spożywanych posiłków, wahania masy ciała, zaburzenia miesiączkowania oraz osłabienie mięśni. W zakresie zmian psychologicznych notuje się potajemne jedzenie i osamotnienie tuż po spożyciu posiłków, samokrytykę, stany obniżonego nastroju lub objawy depresji¹⁹.

Osoby niespełniające wszystkich kryteriów anoreksji lub bulimii cierpią na EDNOS. Podobnie klasyfikowana jest ortoreksja, która charakteryzuje się spożywaniem dużych posiłków, niepokojem i wyrzutami sumienia z tym związanymi, ale przede wszystkim obsesyjnym skupianiem się na jakości spożywanych posiłków oraz sposobie ich przygotowania²⁰. U osób z tym zaburzeniem zauważa się eliminację całych grup produktów, co prowadzi do jakościowego niedożywienia (na przykład w związku z eliminacją tłuszczów). Osoby z ortoreksją często wybierają weganizm jako sposób żywienia, który sam w sobie nie jest determinantem tego schorzenia, jednak może maskować niewłaściwe wzorce żywieniowe²¹.

Triada sportswomenek i zespół RED-S

Triada sportswomenek to zaburzenie opisujące współzależność między ograniczoną dostępnością energii, zanikiem menstruacji i zmianami w obrębie kości (odwapnienie kości)²². Rozwój osteoporozy przyspiesza jednocześnie niedostateczne spożycie witaminy D oraz zbyt mała ilość wapnia w diecie. Przy zaniku menstruacji rekomenduje się spożycie wapnia w ilości 120% dziennej normy, co powinno uchronić kości przed nieprawidłowym rozwojem i utrzymać ich gęstość²³. Grupa ekspertów z Międzynarodowego Komitetu Olimpijskiego wprowadziła dodatkowy termin określający schorzenie znane wcześniej jako triada sportswomenek – względny niedobór energii w sporcie (Relative Energy Deficiency in Sport – RED-S). Termin szerzej opisuje problem zaburzeń odżywiania w grupie osób aktywnych fizycznie, ponieważ uwzględnia również sportowców płci męskiej. Zespół RED-S odnosi się do spowolnienia metabolizmu, zaburzeń funkcji menstruacyjnych, zaburzeń zdrowia kości, spadku odporności, obniżenia możliwości syntezy białek, dysfunkcji układu sercowo-naczyniowego spowodowanego względnym niedoborem energii.

Konsekwencje

Skutki zaburzeń odżywiania zależą od ich typu, czasu trwania, intensywności, prezentowanego poziomu sportowego, a także na przykład od płci. Podobnie jak w przypadku niespecyficznych i zróżnicowanych przyczyn i przebiegu, odnotowuje się różnice w ich wpływie na organizm. Należy jednak zaznaczyć, że wszystkie zaburzenia z tej grupy mogą prowadzić do śmierci²⁴. Do ogólnych skutków w zakresie fizjologii organizmu i przejawianych możliwości wysiłkowych zalicza się: zmniejszenie szybkości skurczów mięśni, ich siły i wytrzymałości, zanik lub utratę beztuszczowej masy ciała, zmniejszony czas reakcji, słabszą koncentrację, zmniejszony przepływ krwi do mięśni, szybsze męczenie się, zwiększoną absencję na treningach ze względu na urazy oraz odwapnienie kości (co powoduje zwiększenie ich łamliwości). W przypadku dojrzewania płciowego u młodych sportowców notuje się jego zahamowanie, a u dorosłych osób negatywny wpływ na funkcje rozrodcze, w tym niepłodność²⁵.

W badaniach Jona Arcelusa i współautorów z Loughborough University współczynnik umieralności standaryzowany względem wieku (Standardized Mortality Ratios – SMR) wynosił 5,1 dla anoreksji, 17 dla bulimii,

a dla niespecyficzných zaburzeń 3,3²⁶. We wcześniejszych wynikach wskazywano, że łączna roczna śmiertelność związana z anoreksją była ponad dwunastokrotnie wyższa niż wynikająca ze wszystkich przyczyn zgonów kobiet w wieku od piętnastu do dwudziestu czterech lat oraz ponad dwieście razy większa niż wskaźnik samobójstw w populacji ogólnej. Surowy współczynnik umieralności z powodu wszystkich przyczyn zgonów w tych badaniach wyniósł dla osób z anoreksją sto siedemdziesiąt osiem zgonów na trzy tysiące sześć osób²⁷.

Początkowa poprawa wyników związana ze spadkiem masy ciała, która jest częstą przyczyną podejmowania redukcji masy ciała, może wynikać z pobudzenia osi podwzgórze-przysadka-nadnercza, której działanie może powodować pobudzenie i wzmacniać zadowolenie. Jest to jednak efekt przejściowy i ograniczony w czasie. W dłuższej perspektywie notuje się niedobory makro- i mikrośkładników, zwiększenie częstotliwości występowania kontuzji, zaburzenia równowagi elektrolitowej, demineralizację kości, zmęczeniowe złamania kości, nieregularne miesiączkowanie ze stałymi dysfunkcjami w układzie rozrodczym. Wśród konsekwencji związanych z przejawianymi możliwościami wysiłkowymi wyróżnia się: zanik masy mięśniowej, obniżenie możliwości szybkościowych, siłowych i wytrzymałościowych, wydłużenie czasu regeneracji, osłabione odżywienie pracujących mięśni, zmniejszony przepływ krwi i dostarczenia tlenu do pracujących mięśni oraz częstsze nieobecności na treningach ze względu na dysfunkcje organizmu (kontuzje)²⁸.

Leczenie i profilaktyka zaburzeń odżywiania

Zaburzenia odżywiania wymagają wielodyscyplinarnego podejścia obejmującego interwencje psychiatryczne, psychologiczne, medyczne, farmakologiczne oraz żywieniowe. Normalizacja składu i masy ciała, promowanie zdrowych zachowań żywieniowych, wprowadzanie edukacji żywieniowej oraz prowadzenie programów profilaktycznych to podstawowe działania w walce z tym problemem. W ostrej fazie choroby pacjenci zachowują się obsesyjnie i negatywnie, co wpływa niekorzystnie na rozpoczęcie leczenia psychiatrycznego. Skuteczność uzyskuje się dopiero w momencie przybrania masy ciała. Terapia rodzinna i poznawczo-behawioralna to narzędzia stosowane w dalszej kolejności²⁹.

W zakresie żywienia stosuje się ocenę diety (zarówno makroskładników, jak i witamin i minerałów: cynku, miedzi, witamin C i A, witamin z grupy B, ryboflawiny), zmian w parametrach biochemicznych (albumin, prealbumin, lipidogram, zarządzania glukozą), metabolizmu energetycznego oraz wskaźników antropometrycznych (masy mięśni szkieletowych, zawartości tkanki tłuszczowej, masy kostnej, BMI)³⁰.

Terapia pierwszego rzutu jest na ogół nefarmakologiczna i obejmuje leczenie mające na celu zmianę nawyków żywieniowych i ćwiczeń fizycznych. W przypadkach zachowań opornych na modyfikację można zastosować wsparcie farmakologiczne, ale praktyka ta pozostaje dyskusyjna³¹.

Po ustaleniu docelowej masy ciała określa się akceptowalne tempo jej wzrostu tak, aby zmiany były mierzalne, przewidywalne i prozdrowotne. Leczenie powinno odpowiadać przyczynom i dysfunkcjom, jakie występują w przypadku zaburzeń odżywiania, a więc powinno obejmować współpracę lekarzy, dietetyków, fizjologów, psychologów i psychiatrów. Proces przywracania sportowca do zdrowia obejmować powinien również zmiany podejścia w sztabie szkoleniowych i w najbliższym otoczeniu sportowca, ze szczególnym uwzględnieniem wpływu edukacji żywieniowej.

Podsumowanie

Zaburzenia odżywiania mają wiele czynników determinujących ich pojawienie się. Mogą nimi być czynniki kulturowe, rodzinne, indywidualne oraz genetyczne i biochemiczne. U osób aktywnych fizycznie i sportowców występują: anoreksja, bulimia, anoreksja sportowców, ortoreksja, a szczególnie triada sportsmenek i zespół RED-S. Wśród konsekwencji wymienia się niekorzystne zmiany w pracy układu immunologicznego, hormonalnego i krążeniowo-oddechowego, zaburzenia wzrostu i syntezy białek mięśniowych, spowolnienie metabolizmu, problemy żołądkowo-jelitowe, zmiany w morfologii krwi i funkcjach menstruacyjnych oraz odwapnienie kości. W przypadku przejawianych możliwości wysiłkowych sportowców zauważa się spadek siły, wytrzymałości i szybkości, słabszą koncentrację i koordynację, zwiększoną podatność na kontuzje i urazy, stany depresyjne, obniżenie motywacji oraz drażliwość. W zaktualizowanym dokumencie z 2018 roku³² wskazuje się potrzebę opracowania metodologii badania przesiewowego i identyfikacji sportowców zagrożonych RED-S i innymi zaburzeniami odżywiania, która to byłaby sprawdzona

naukowo i mogłaby być wykorzystana skutecznie w sporcie. Wciąż też jest stosunkowo niewiele pewnych informacji o negatywnych zmianach psychologicznych i fizjologicznych w odpowiedzi na zaburzenia odżywiania w perspektywie długiego czasu. Rozwijane muszą być także strategie leczenia i włączenia do rywalizacji sportowej po zdiagnozowaniu i leczeniu zaburzeń odżywiania. Podkreśla się jednak, co zaznaczono również wcześniej, że skuteczna w ochronie zdrowia sportowców i zapobieganiu zaburzeniom odżywiania jest odpowiednia edukacja żywieniowa samych sportowców, sztabu szkoleniowego i ich najbliższego otoczenia.

- 1 S. Bratland-Sanda, J. Sundgot-Borgen, *Eating disorders in athletes: overview of prevalence, risk factors and recommendations for prevention and treatment*, „European Journal of Sport Science” 2013, Vol. 13(5), s. 499–508; J. Sundgot-Borgen, M.K. Torstveit, *Prevalence of Eating Disorders in Elite Athletes Is Higher Than in the General Population*, „Clinical Journal of Sport Medicine” 2004, Vol. 14(1), s. 25–32; por. L. Burke, *Clinical Sports Nutrition*, Sydney 2017; R.T. Viner, M. Harris, J.R. Berning, N.L. Meyer, *Energy Availability and Dietary Patterns of Adult Male and Female Competitive Cyclists With Lower Than Expected Bone Mineral Density*, „International Journal of Sport Nutrition and Exercise Metabolism” 2015, Vol. 25(6), s. 594–602; por. P. Skorseth, N. Segovia, K. Hastings, E. Kraus, *Prevalence of Female Athlete Triad Risk Factors and Iron Supplementation Among High School Distance Runners: Results From a Triad Risk Screening Tool*, „Orthopaedic Journal of Sports Medicine” 2020, Vol. 8(10).
- 2 L. de S. Fortes, I. Kakeshita, S.S. Almeida, R. Gomes, M.E.C. Ferreira, *Eating behaviours in youths: A comparison between female and male athletes and non-athletes*, „Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports” 2014, Vol. 24(1), s. 62–68.
- 3 J. Rosendahl, B. Bormann, K. Aschenbrenner, F. Aschenbrenner, B.M. Strauss, *Dieting and disordered eating in German high school athletes and non-athletes*, „Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports” 2009, Vol. 19(5), s. 731–739; F.R. Goltz, L.M. Stenzel, C.D. Schneider, *Disordered eating behaviors and body image in male athletes*, „Brazilian Journal of Psychiatry” 2013, Vol. 35(3), s. 237–242.
- 4 S. Bratland-Sanda, J. Sundgot-Borgen, *Eating disorders in athletes...*, dz. cyt.
- 5 Por. L. Burke, *Clinical Sports Nutrition*, dz. cyt.
- 6 Por. American Psychiatric Association, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*, American Psychiatric Association Publishing, Washington DC 2013.
- 7 B. Frączek, J. Krzywański, H. Krzysztofiak, *Dietetyka sportowa*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2019, s. 457; por. American Psychiatric Association, *Diagnostic and statistical manual...*, dz. cyt.
- 8 M.W. Pilecki, K. Sałap, B. Józefik, *Zaburzenia odżywiania – dylematy diagnozy*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna” 2014, t. 14(2), s. 77–83.
- 9 A.P. Winston, *The clinical biochemistry of anorexia nervosa*, „Clinical Biochemistry” 2012, Vol. 49, s. 132–143; J.L. Gaudiani, J. Brinton, A.L. Sabel, M. Rylander, B. Catanach, P.S. Mehler, *Medical outcomes for adults hospitalized with severe anorexia nervosa: An analysis by age group*, „International Journal of Eating Disorders” 2016, Vol. 49(4), s. 378–385.

- 10 J.E. Wildes, M.D. Marcus, *Alternative Methods of Classifying Eating Disorders: Models Incorporating Comorbid Psychopathology and Associated Features*, „Clinical Psychology Review” 2013, Vol. 33(3), s. 383-394.
- 11 Por. B. Frączek i in., *Dietetyka sportowa*, dz. cyt.
- 12 Por. B. Raczyńska, *Zaburzenia żywieniowe u zawodniczek*, „Sport Wyczynowy” 2001, t. 5, s. 41-48.
- 13 R.T. Viner i in., *Energy Availability...*, dz. cyt.
- 14 W. Milano, L. Milano, A. Capasso, *Eating Disorders in Athletes: From Risk Management to Therapy*, „Endocrine, Metabolic and Immune Disorders - Drug Targets” 2020, Vol. 20(1), s. 2-14; A. Neglia, *Nutrition, Eating Disorders and Behavior in Athletes*, „Psychiatric Clinics of North America” 2021, Vol. 44(3), s. 431-441.
- 15 Por. American Psychiatric Association, *Diagnostic and statistical manual...*, dz. cyt.; por. L. Burke, *Clinical Sports Nutrition*, dz. cyt.
- 16 D.A. Quesnel, M. Cooper, M. Fernandez del Valle, A. Reilly, R.M. Calogero, *Medical and physiological complications of exercise for individuals with an eating disorder: A narrative review*, „Journal of Eating Disorders” 2023, Vol. 11(1), s. 3.
- 17 Por. A.E. Jeukendrup, M. Gleeson, *Sport Nutrition*, Human Kinetics, 2018.
- 18 American Psychiatric Association, *Diagnostic and statistical manual...*, dz. cyt.
- 19 Por. A. Jeukendrup, M. Gleeson, *Sport Nutrition*, dz. cyt.
- 20 A. Michalska, N. Szejko, A. Jakubczyk, M. Wojnar, *Nonspecific eating disorders – a subjective review*, „Psychiatria Polska” 2016, t. 50(3), s. 497-507.
- 21 V. Cavero, C. Lodwig, G. Lulli, R. Tejada, *La ortorexia: Un nuevo reto para los profesionales de la salud*, „Archivos Latinoamericanos de Nutrición” 2015, Vol. 65(3), s. 199; S. Duran, P. Çiçekoğlu, E. Kaya, *Relationship between orthorexia nervosa, muscle dysmorphic disorder (bigorexia), and self-confidence levels in male students*, „Perspectives in Psychiatric Care” 2020, Vol. 56(4), s. 878-884.
- 22 M. Mountjoy, J. Sundgot-Borgen, L. Burke, S. Carter, N. Constantini, C. Lebrun, N. Meyer, R. Sherman, K. Steffen, R. Budgett, A. Ljungqvist, *The IOC consensus statement: beyond the Female Athlete Triad-Relative Energy Deficiency in Sport (RED-S)*, „Brazilian Journal of Sports Medicine” 2014, Vol. 48(7), s. 491-497.
- 23 A. Nattiv, A. Loucks, M. Manore, Ch.F. Sanborn, J. Sundgot-Borgen, M.P. Warren, *The Female Athlete Triad*, „Medicine and Science in Sports and Exercise” 2007, Vol. 39(10), s. 1867-1882.
- 24 Por. J.L. Gaudiani, A. Bogetz, J. Yager, *Terminal anorexia nervosa: three cases and proposed clinical characteristics*, „Journal of Eating Disorders” 2022, Vol. 10 (1).
- 25 D.N. Ranalli, D. Studen-Pavlovich, *Eating Disorders in the Adolescent Patient*, „Dental Clinics of North America” 2021, Vol. 65(4), s. 689-703.

- 26 J. Arcelus, A.J. Mitchell, J. Wales, S. Nielsen, *Mortality Rates in Patients With Anorexia Nervosa and Other Eating Disorders: A Meta-analysis of 36 Studies*, „Archives of General Psychiatry” 2011, Vol. 68(7), s. 724-731.
- 27 P.F. Sullivan, *Mortality in anorexia nervosa*, „American Journal of Psychiatry” 1995, Vol. 152(7), s. 1073-1074.
- 28 M. Mountjoy i in., *The IOC consensus statement...*, dz. cyt.
- 29 A.E. Kass, R.P. Kolko, D.E. Wilfley, *Psychological treatments for eating disorders*, „Current Opinion in Psychiatry” 2013, Vol. 26(6), s. 549-555; P. Hay, D. Chinn, D. Forbes, S. Madden, R. Newton, L. Sugden, S. Touyz, W. Ward, Royal Australian and New Zealand College of Psychiatrists, *Royal Australian and New Zealand College of Psychiatrists clinical practice guidelines for the treatment of eating disorders*, „Australian & New Zealand Journal of Psychiatry” 2014, Vol. 48(11), s. 977-1008.
- 30 J.L. Gaudiani, A.L. Sabel, P.S. Mehler, *Low Prealbumin is a Significant Predictor of Medical Complications in Severe Anorexia Nervosa*, „International Journal of Eating Disorders” 2014, Vol. 47(2), s. 148-156; E. Franzoni, S. Gualandi, V. Caretti, A. Schimmenti, E. Di Pietro, G. Pellegrini, G. Craparo, A. Franchi, A. Verrotti, A. Pellicciari, *The relationship between alexithymia, shame, trauma, and body image disorders: investigation over a large clinical sample*, „Neuropsychiatric Disease and Treatment” 2013, Vol. 9, s. 185-193.
- 31 Por. W.A. Ranson, D.C. Patterson, A.C. Colvin, *Female athlete triad: past, present, and future directions*, „Annals of Joint”, 2018.
- 32 M. Mountjoy i in., *The IOC consensus statement...*, dz. cyt.

Bibliografia

American Psychiatric Association, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*, American Psychiatric Association Publishing, Washington DC 2013.

Arcelus Jon, Mitchell Alex J., Wales Jackie, Nielsen Søren, *Mortality Rates in Patients With Anorexia Nervosa and Other Eating Disorders: A Meta-analysis of 36 Studies*, „Archives of General Psychiatry” 2011, Vol. 68 (7), s. 724-731.

Bratland-Sanda Solfrid, Sundgot-Borgen Jorunn, *Eating disorders in athletes: overview of prevalence, risk factors and recommendations for prevention and treatment*, „European Journal of Sport Science” 2013, Vol. 13 (5), s. 499-508.

Burke Louise, *Clinical Sports Nutrition*, Sydney 2017.

Cavero Vanessa, Lodwig Cynthia, Lulli Gabriela, Tejada Romina, *La ortorexia: Un nuevo reto para los profesionales de la salud*, „Archivos Latinoamericanos de Nutrición” 2015, Vol. 65 (3).

Duran Songül, Çiçekoğlu Pinar, Kaya Erdi, *Relationship between orthorexia nervosa, muscle dysmorphic disorder (bigorexia), and self-confidence levels in male students*, „Perspectives in Psychiatric Care” 2020, Vol. 56(4), s. 878-884.

Fortes de Sousa Leonardo, Kakeshita Idalina, Almeida Sebastiano Sousa, Gomes Rui, Ferreira Maria E.C., *Eating behaviours in youths: A comparison between female and male athletes and non-athletes*, „Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports” 2014, Vol. 24 (1), s. 62-68.

Franzoni Emilio, Gualandi Stefano, Caretti Vincenzo, Schimmenti Adriano, Di Pietro Elena, Pellegrini Gaetano, Craparo Giuseppe, Franchi Arianna, Verrotti Alberto, Pellicciari Alessandro, *The relationship between alexithymia, shame, trauma, and body image disorders: investigation over a large clinical sample*, „Neuropsychiatric Disease and Treatment” 2013, Vol. 9, s. 185-193.

Frączek Barbara, Krzywański Jarosław, Krzysztofiak Hubert, *Dietetyka sportowa*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2019.

Gaudiani Jennifer Leach, Bogetz Alyssa, Yager Joel, *Terminal anorexia nervosa: three cases and proposed clinical characteristics*, „Journal of Eating Disorders” 2022, Vol. 10 (1).

Gaudiani Jennifer Leach, Brinton John, Sabel Allison L., Rylander Melanie, Catanach Brittany, Mehler Philip S., *Medical outcomes for adults hospitalized with severe anorexia nervosa: An analysis by age group*, „International Journal of Eating Disorders” 2016, Vol. 49 (4), s. 378-385.

Gaudiani Jennifer Leach, Sabel Allison L., Mehler Philip S., *Low Prealbumin is a Significant Predictor of Medical Complications in Severe Anorexia Nervosa*, „International Journal of Eating Disorders” 2014, Vol. 47 (2), s. 148-156.

Goltz Fernanda Reistenbach, Stenzel Lucia Marques, Schneider Cláudia Dornelles, *Disordered eating behaviors and body image in male athletes*, „Brazilian Journal of Psychiatry” 2013, Vol. 35(3), s. 237-242.

Hay Phillipa, Chinn David, Forbes David, Madden Sloane, Newton Richard, Sugenor Lois, Touyz Stephen, Ward Warren, Royal Australian and New Zealand College of Psychiatrists, *Royal Australian and New Zealand College of Psychiatrists clinical practice guidelines for the treatment of eating disorders*, „Australian & New Zealand Journal of Psychiatry” 2014, Vol. 48 (11), s. 977-1008.

Jeukendrup Asker E., Gleeson Michael, *Sport Nutrition*, Human Kinetics, 2018.

Kass Andrea E., Kolko Rachel P., Wilfley Denise E., *Psychological treatments for eating disorders*, „Current Opinion in Psychiatry” 2013, Vol. 26 (6), s. 549-555.

Michalska Aneta, Szejko Natalia, Jakubczyk Andrzej, Wojnar Marcin, *Nonspecific eating disorders – a subjective review*, „Psychiatria Polska” 2016, t. 50 (3), s. 497-507.

Milano Walter, Milano Luca, Capasso Anna, *Eating Disorders in Athletes: From Risk Management to Therapy*, „Endocrine, Metabolic and Immune Disorders – Drug Targets” 2020, Vol. 20 (1), s. 2-14.

Mountjoy Margo, Sundgot-Borgen Jorunn, Burke Louise, Carter Susan, Constantini Naama, Lebrun Constance, Meyer Nanna, Sherman Roberta, Steffen Kathrin, Budgett Richard, Ljungqvist Arne, *The IOC consensus statement: beyond the Female Athlete Triad-Relative Energy Deficiency in Sport (RED-S)*, „Brazilian Journal of Sports Medicine” 2014, Vol. 48 (7), s. 491-497.

Nattiv Aurelia, Loucks Anne, Manore Melinda, Sanborn Charlotte F., Sundgot-Borgen Jorunn, Warren Michelle P., *The Female Athlete Triad*, „Medicine and Science in Sports and Exercise” 2007, Vol. 39 (10), s. 1867-1882.

Neglia Adena, *Nutrition, Eating Disorders and Behavior in Athletes*, „Psychiatric Clinics of North America” 2021, Vol. 44 (3), s. 431-441.

Pilecki Maciej Wojciech, Satap Kinga, Józefik Barbara, *Zaburzenia odżywiania – dylematy diagnozy*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna” 2014, t. 14 (2), s. 77-83.

Quesnel Danika A., Cooper Marita, Fernandez del Valle Maria, Reilly Alanah, Calogero Rachel M., *Medical and physiological complications of exercise for individuals with an eating disorder: A narrative review*, „Journal of Eating Disorders” 2023, Vol. 11 (1).

Raczyńska Barbara, *Zaburzenia żywieniowe u zawodniczek*, „Sport Wyczynowy” 2001, t. 5, s. 41-48.

Ranalli Dennis N., Studen-Pavlovich Deborah, *Eating Disorders in the Adolescent Patient*, „Dental Clinics of North America” 2021, Vol. 65 (4), s. 689-703.

Ranson William A., Patterson Diana C., Colvin Alexis C., *Female athlete triad: past, present, and future directions*, „Annals of Joint” 2018.

Rosendahl Jenny, Bormann B., Aschenbrenner Katja, Aschenbrenner F., Strauss Bernhard M., *Dieting and disordered eating in German high school athletes and non-athletes*, „Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports” 2009, Vol. 19 (5), s. 731-739.

Skorseth Paige, Segovia Nicole, Hastings Katherine, Kraus Emily, *Prevalence of Female Athlete Triad Risk Factors and Iron Supplementation Among High School Distance Runners: Results From a Triad Risk Screening Tool*, „Orthopaedic Journal of Sports Medicine” 2020, Vol. 8 (10).

Sullivan Patrick F., *Mortality in anorexia nervosa*, „American Journal of Psychiatry” 1995, Vol. 152 (7), s. 1073-1074.

Sundgot-Borgen Jorunn, Torstveit Monica Klungland, *Prevalence of Eating Disorders in Elite Athletes Is Higher Than in the General Population*, „Clinical Journal of Sport Medicine” 2004, Vol. 14 (1), s. 25-32.

Viner Rebecca T., Harris Margaret, Berning Jackie R., Meyer Nanna L., *Energy Availability and Dietary Patterns of Adult Male and Female Competitive Cyclists With Lower Than Expected Bone Mineral Density*, „International Journal of Sport Nutrition and Exercise Metabolism” 2015, Vol. 25 (6), s. 594-602.

Wildes Jennifer E., Marcus Marsha D., *Alternative Methods of Classifying Eating Disorders: Models Incorporating Comorbid Psychopathology and Associated Features*, „Clinical Psychology Review” 2013, Vol. 33 (3), s. 383-394.

Winston Anthony P., *The clinical biochemistry of anorexia nervosa*, „Clinical Biochemistry” 2012, Vol. 49, s. 132-143.

Postępowanie dietetyczno- suplementacyjne w okresie kontuzji - zagadnienia praktyczne

Marcin Michalski

Streszczenie:

Kontuzje są nieuniknionym elementem ćwiczeń i uczestnictwa w sporcie. Skutki urazów wywołanych wysiłkiem fizycznym mogą się znacznie różnić w zależności od ich charakteru i ciężkości. Kontuzje zwykle powodują zaprzestanie lub przynajmniej ograniczenie uczestnictwa w sporcie i zmniejszenie aktywności fizycznej. Właściwe odżywianie jest jedną z metod przeciwdziałania negatywnemu wpływowi obrażeń spowodowanych aktywnością fizyczną. Ważne są interwencje, które mogą zwiększyć tempo leczenia i skrócić czas powrotu do aktywności, a tym samym przeciwdziałać negatywnym skutkom urazów. Taniec niewątpliwie wiąże się z licznymi kontuzjami. Interwencje żywieniowe mogą wzmocnić proces zdrowienia i wspierać optymalne gojenie, dlatego włączenie strategii żywieniowych jest ważne na każdym etapie powrotu do pełnej sprawności. Żywnienie i wymagania żywieniowe podczas rehabilitacji to kluczowe czynniki, które należy wziąć pod uwagę. Fizjologiczną odpowiedź na unieruchomienie i urazowe uszkodzenia można wspomagać poprzez optymalizację składu makroskładników odżywczych, właściwe zużycie kalorii, odpowiedni czas przyjmowania składników odżywczych oraz dzięki stosowaniu wybranych suplementów diety.

Słowa kluczowe:

uraz, kontuzja, unieruchomienie, żywienie, suplementacja, złamanie

Fizjologiczne i metaboliczne konsekwencje urazu

Według dostępnych badań naukowych odsetek kontuzjowanych tancerzy wynosi od 42 do 97%¹. Kończyny dolne są w tej grupie sportowców najczęściej uszkodzonym obszarem ciała. W rocznym prospektywnym badaniu profesjonalnych tancerzy baletowych badacze sporządzili tabelę trzystu pięćdziesięciu pięciu urazów u pięćdziesięciorga dwojga tancerzy, z której wynika, że średnio w ciągu roku na jednego tancerza przypada prawie siedem urazów². Uraz sportowy definiuje się jako „uszkodzenie ciała, które powstaje w trakcie zawodów lub treningu i jest ściśle związane z aktywnością ruchową danej dyscypliny sportu, w warunkach wyczerpujących lub rekreacyjnych”³. Urazy można podzielić według kilku kryteriów. Jednym z nich jest ciężkość urazu, którą można ocenić według dni absencji na treningach lub zawieszenia aktywności. Urazy dzielimy na: małe (od jednego do siedmiu dni nieobecności), umiarkowane (od ośmiu do dwudziestu jeden dni) i poważne (powyżej dwudziestu jeden dni)⁴. Urazy można sklasyfikować również jako ostre, czyli takie, do których doszło na skutek działania dużych sił (takich jak zwroty, skoki, zmiany kierunków), oraz jako przeciążeniowe, czyli powstające w wyniku powtarzających się długotrwanie czynności (na przykład wykonywania ciągle tych samych ruchów w układzie).

Istnieje szereg przyczyn sprzyjających wystąpieniu urazów sportowych. Warto zwrócić szczególną uwagę na złamania zmęczeniowe (inaczej stresowe), które są częstymi urazami tancerzy. Występują wskutek „sumujących się mikrourazów” bądź „powtarzalnego przeciążenia”⁵. Za jedną z przyczyn złamań stresowych uznaje się względny niedobór energii (czyli zbyt małe spożycie kalorii względem wykonywanych aktywności), który w literaturze jest opisywany jako syndrom RED-S⁶, najczęściej dotyczący tancerzy baletowych. Nieustanne pragnienie osiągnięcia idealnej budowy ciała i inne aspekty, takie jak wysokie wymagania treningowe i konkurencyjne środowisko, narażają młodych adeptów baletu i profesjonalnych tancerzy na ryzyko wystąpienia względnego niedoboru energii i związanych z nim konsekwencji. Jedno z badań wykazało, że 69% profesjonalnych tancerek baletowych doświadczyło wtórnego braku miesiączki, co stanowi jedno z kryteriów występowania syndromu RED-S⁷.

Unieruchomienie, które często związane jest z odniesionym urazem, można określić jako „długotrwałe pozostawanie w pozycji leżącej”⁸. W trakcie

trwania urazu możemy wymienić trzy etapy, różniące się między sobą zaleceniami żywieniowymi, spożyciem określonych mikroskładników, witamin oraz suplementów. Etap pierwszy to stopień ostrego zapalenia, etap drugi – stopień proliferacji (namnażania), a etap trzeci – stopień odbudowy tkanki⁹.

Unieruchomienie spowodowane urazem wywołuje szereg zmian metabolicznych, funkcjonalnych oraz zdrowotnych. Podczas bezruchu najbardziej oczywistym rezultatem jest szybka utrata masy mięśniowej, prowadząca do zmniejszenia siły i funkcji mięśni, szczególnie w uszkodzonych rejonach. Jedno z badań wykazało, że przekrój mięśnia czworogłowego uda zmniejsza się już po pięciu dniach unieruchomienia, co pozwala sądzić, że już tak krótkie okresy nieużywania mięśni mogą powodować znaczną utratę masy i siły mięśni szkieletowych¹⁰. W okresie pierwszych kilku dni unieruchomienia odnotowuje się wzrost zawartości azotu w moczu, co jest wynikiem procesów ubytku masy mięśniowej (katabolizmu)¹¹.

Aby utrzymać masę mięśniową lub zbudować dodatkowe jej kilogramy, potrzebujemy przewagi syntezy białek mięśniowych (MPS) nad jej rozpadem (MPB). Ujemna równowaga, która zwyczajowo zachodzi w czasie unieruchomienia, oznacza, że białka mięśniowe ulegają zmniejszeniu, co prowadzi do atrofii (zaniku mięśni) oraz towarzyszącego jej zmniejszenia siły i mocy maksymalnej¹². Wraz ze zwiększeniem się liczby dni unieruchomienia maleje również parametr siły, podobnie jak i parametr masy mięśniowej. Siła dolnych kończyn ulega szybszemu zanikowi niż siła kończyn górnych¹³.

Szczególne znaczenie dla zaniku mięśni ma czas. W pierwszych dwóch tygodniach unieruchomienia zauważa się największą względną utratę masy mięśniowej. W tym okresie, jak wynika z jednego z opracowań, organizm traci od stu pięćdziesięciu do czterystu gramów tkanki mięśniowej w unieruchomionej nodze. Również w tym samym przedziale czasowym następuje utrata siły mięśni i spadek lokalnej wrażliwości na insulinę¹⁴. Między siódmym a czterdziestym czwartym dniem unieruchomienia masa mięśniowa w kończynach dolnych może zmniejszyć się aż o 15%, mimo że w kończynach górnych byłoby to zaledwie 7%. W tym przedziale czasowym parametry siły różnią się nieznacznie (o 1%)¹⁵.

Spadek siły mięśni nie jest jedynym skutkiem unieruchomienia. Negatywną konsekwencją przewlekłego bezruchu, wynikającą między innymi ze zmian opisanych w poprzednim akapicie, jest obniżona wrażliwość na insulinę. Zmieniona odpowiedź tkanek na węglowodany, mająca wpływ na podwyższenie glikemii, jest zauważalna już po dwóch lub trzech dniach leżenia¹⁶. Taki stan rzeczy może zapoczątkować zmniejszenie transportera glukozy typu czwartego (GLUT4) w unieruchomionym mięśniu. Dzięki wspomnianemu transporterowi glukoza zostaje przyłączona i przetransportowana przez błonę komórkową do wnętrza komórki¹⁷. Długotrwałe upośledzenie gospodarki glukozowo-insulinowej w dłuższej perspektywie może przyczynić się do wystąpienia chorób metabolicznych.

Badania pokazują, że brak aktywności fizycznej lub unieruchomienie powodują gorsze reagowanie białka w mięśniach na aminokwasy – stan ten nazywa się opornością anaboliczną¹⁸. Podczas unieruchomienia synteza białek organizmu, stymulowana podaniem aminokwasów, była zmniejszona o od 15 do 20%. Już czternastodniowe zmniejszenie aktywności mięśni wystarcza, aby zwiększyć oporność anaboliczną¹⁹. Ta nieprawidłowość prowadzi do wzrostu zapotrzebowania na białka lub aminokwasy. Oprócz osłabionej syntezy białek mięśniowych, w trakcie unieruchomienia dochodzi do zmniejszenia syntezy kolagenu, czyli białka tkanki łącznej, które jest podstawowym składnikiem ścięgien i więzadeł.²⁰ Jedno z badań dotyczących wpływu unieruchomienia na syntezę kolagenu w ścięgnach ludzkich wykazało, że zmniejsza się ona w ciągu od dziesięciu do dwudziestu jeden dni bezruchu²¹. Zmniejszona synteza kolagenu może być jednym z wielu czynników wpływających na jakość gojenia się uszkodzonej kończyny oraz na czas powrotu do zdrowia. Do urazów w sporcie zalicza się również złamania, dlatego warto zwrócić uwagę na zmiany, jakie zachodzą w układzie kostnym w przypadku zmniejszonej aktywności.

Nie ulega wątpliwości, że złe odżywianie utrudnia leczenie i powrót do zdrowia po urazie. W szczególności niedożywienie białkowe i niedożywienie energetyczne nasilają reakcję zapalną i spowalniają gojenie się ran. Optymalne odżywianie jest kluczowe we wszystkich fazach gojenia. Najważniejszym aspektem żywieniowym podczas zmniejszonej aktywności mięśni lub podczas bezruchu jest unikanie niedoborów składników odżywczych i energii. Szczególnie niedobór

białka, który wpływa niekorzystnie na gojenie się urazu, zaostrza utratę masy mięśniowej oraz ogranicza funkcje mięśni i ścięgien.

Strategie żywieniowe w trakcie trwania urazu

Pierwszym krokiem podczas opracowywania strategii żywieniowych na czas gojenia się kontuzji byłoby określenie całkowitego spożycia energii i składu makroskładników odżywczych w diecie. Naturalnie w przypadku urazu następuje spadek ogólnego wysiłku fizycznego, aktywności lub nawet poruszania się, a zatem spada również zapotrzebowanie na energię. Istnieje jednak kilka aspektów, które należy wziąć pod uwagę w oszacowaniu zapotrzebowania energetycznego. W pierwszym odruchu większość osób może chcieć drastycznie ograniczyć pobór energii ze względu na unieruchomienie, jednak to nie zawsze okaże się słuszne. Podczas procesu gojenia wydatek energii wzrasta, szczególnie jeśli uraz jest ciężki. Organizm może zużywać od 15 do 50% więcej energii, w zależności od rodzaju i stopnia skomplikowania urazu. Jeśli obrażenia wymagają korzystania z kul ortopedycznych, koszt energii może wzrosnąć jeszcze bardziej. Szacuje się, że chodzenie o kulach powoduje zwiększenie wydatków energetycznych o dwa lub trzy razy w porównaniu do standardowego poruszania się²². Warto wymienić również inne składowe, które mają znaczenie przy określaniu zapotrzebowania energetycznego w trakcie urazu. Są to: wiek, płeć, stopień zapalenia tkanki, skład i masa ciała, rodzaj urazu, schemat leczenia²³.

Optymalna ilość energii w dużej mierze będzie minimalizować negatywne skutki metaboliczne i funkcjonalne będące konsekwencją unieruchomienia. Jeśli ograniczenie energii będzie zbyt duże, optymalny powrót do zdrowia na pewno zostanie spowolniony z powodu negatywnych konsekwencji metabolicznych. Ujemny bilans energetyczny zakłóci gojenie się urazu i zaostrzy utratę mięśni. Niewystarczające dostarczanie energii przyspiesza utratę mięśni podczas unieruchomienia, między innymi za sprawą procesów katabolicznych. W przypadku ograniczenia dostępu do energii do poziomu 80% zapotrzebowania u zdrowej grupy badanych zaobserwowano trzykrotne zmniejszenie beztłuszczowej masy ciała już po dwóch tygodniach doświadczalnego unieruchomienia w łóżku. Połączenie procesów zapalnych z unieruchomieniem oraz z małą podażą kalorii może znacząco przyspieszać zanik mięśni²⁴. Synteza białek mięśniowych może być obniżona w przybliżeniu o 20-30% podczas

umiarkowanego deficytu energii²⁵. W związku z tym niedobór energii może hamować zdolność mięśni do syntezy białek. Z dostępnych badań wynika również, że spożycie energii w wysokości około 80% zapotrzebowania w okresie dziesięciu dni zmniejszyło syntezę białek mięśniowych o 19%²⁶.

Przytoczone argumenty wyraźnie pokazują, że należy unikać ujemnego bilansu energetycznego. Z kolei duży dodatni bilans energetyczny jest również niepożądany dla optymalnego leczenia. Prawdopodobnie zwiększenie tkanki tłuszczowej, która działa jako organ endokryny i może wytwarzać prozapalne cytokiny, może przyczynić się do ogólnoustrojowego stanu zapalnego. Ponadto nadmierna podaż energii przy zmniejszonej aktywności prowadzi do obniżenia wrażliwości na insulinę oraz do zmian w metabolizmie mięśni i tkanki tłuszczowej.

W przypadku urazów kostnych naukowcy wykazali, że tworzenie nowej tkanki kostnej było zmniejszone przy dostępności energii wynoszącej trzydzieści kalorii na kilogram beztłuszczowej masy ciała (LBM) na dzień. Większe ograniczenie dostępności energii do dziesięciu kalorii na kilogram LBM dziennie powodowało zmniejszenie tworzenia kości oraz zwiększenie resorpcji. W doświadczeniu tego typu wykazano, że pięć dni niskiego spożycia energii – piętnaście kalorii na kilogram LBM dziennie – zmniejszyło tworzenie tkanki kostnej i resorpcję u kobiet, ale nie u mężczyzn. Z tego wynika, że płeć może mieć znaczenie w planowaniu energetyki diety. Potencjalnie optymalną liczbą kalorii wykazującą pozytywny efekt dla zdrowia układu kostnego będzie według powyższego opracowania czterdzieści pięć kalorii na kilogram LBM dziennie²⁷.

Białko jako makroskładnik ma kluczowe znaczenie w żywieniu osób kontuzjowanych. Zmniejszenie spożycia białka może mieć samo w sobie szkodliwy wpływ na metabolizm mięśni oraz może prowadzić do zahamowania rozwoju masy mięśniowej. Spożycie białka zwiększa szybkość syntezy białek mięśniowych i hamuje ich rozpad. Naprawa, przebudowa i odnawianie tkanek to procesy wymagające energii ze względu na ciągły rozpad i syntezę białek. W opracowaniach dotyczących strategii utrzymania masy mięśniowej u sportowca po urazie badacze zalecają spożycie białka na poziomie 1,6-2,5 gramów na kilogram LBM dziennie w celu podtrzymania masy mięśniowej podczas unieruchomienia²⁸. Oprócz całkowitej ilości białka w diecie należy wziąć pod uwagę też inne czynniki związane z białkiem, takie jak czas jego przyjmowania,

wielkość porcji oraz ich jakość. W zdrowym, aktywnym mięśniu około od dwudziestu do dwudziestu pięciu gramów (0,25–0,30 gramów na kilogram LBM) w jednej dawce białka wspomaga w najbardziej korzystny sposób syntezę białek mięśniowych²⁹. Warto wziąć jednak pod uwagę fakt, że podczas unieruchomienia występuje wspomniane już zjawisko oporności anabolicznej. Może okazać się wtedy, że ilość białka w każdej porcji, niezbędna do maksymalnego stymulowania syntezy białek mięśniowych w unieruchomionych mięśniach, wzrośnie.

Kolejne dwa makroskładniki – węglowodany i tłuszcze – nie wpływają aż tak na proces gojenia urazu, jak białko. Węglowodany są jednak kluczowe dla wielu przemian energetycznych w organizmie jako podstawowe źródło energii w diecie człowieka. Dużą rolę w trakcie urazu odgrywa stan gospodarki glukozowo-insulinowej. Hiperglikemia, czyli inaczej wysokie stężenie cukru we krwi mogące stanowić zagrożenie dla życia i zdrowia, nie jest korzystna w przypadku powrotu do zdrowia po kontuzji. Sugeruje się, aby w okresie rekonwalescencji ograniczyć podaż węglowodanów, żeby nie doprowadzić do przeładowania energetycznego diety. Momentem, w którym zapotrzebowanie na węglowodany może się zwiększyć, jest czas rehabilitacji. W celu zminimalizowania negatywnych skutków możliwej obniżonej wrażliwości insulinowej w trakcie urazu warto postąpić się węglowodanami o niskim lub średnim ładunku glikemicznym.

Kwasami tłuszczowymi najczęściej kojarzonymi z urazami są kwasy tłuszczowe z rodziny omega-3. Zapotrzebowanie dla osób zdrowych wynikające z diety określa się na dwieście pięćdziesiąt miligramów, na które składa się suma kwasów EPA i DHA. Kwasy te mają właściwości przeciwzapalne i immunomodulujące. Konsekwencją zbyt małej ilości kwasów tłuszczowych w diecie jest zwiększone ryzyko niedoboru witamin rozpuszczalnych w tłuszczach. Składniki lipidowe są odpowiedzialne za wzrost tkanki i przebudowę rany, w tym również za produkcję kolagenu i macierzy pozakomórkowej. Dodatkowo kwasy tłuszczowe są prekursorami substancji fizjologicznych, takich jak prostaglandyny, tromboksany i leukotrieny. Spożywanie kwasów tłuszczowych omega-3 łagodzi utratę masy mięśniowej w okresach nieużywania mięśni. Dawki podawane w przytoczonych pracach, które wydają się działać na chorego, w rzeczywistości odbiegają od ilości kwasów, które są możliwe do przyswojenia w diecie. W dwóch protokołach, w których analizowano wpływ

żywienia i suplementacji podczas fazy unieruchomienia i podczas rehabilitacji po rekonstrukcji więzadła krzyżowego przedniego (ACL), zalecano spożywanie trzech gramów kwasów omega-3 (EPA i DHA) w ciągu dnia. W jednym z nich wskazano na spożycie jednego grama dziennie do trzech kolejnych posiłków: śniadania, obiadu oraz posiłku przed rehabilitacją³⁰. Jedno z badań, w którym na cztery tygodnie przed unieruchomieniem spożywano trzy gramy EPA dziennie i dwa gramy DHA dziennie, wykazało złagodzenie utraty objętości i masy mięśniowej podczas dwóch tygodni jednostronnego unieruchomienia nóg u młodych kobiet. Kluczowym odkryciem tej pracy było to, że po dwóch tygodniach uczestnicy grupy przyswajającej kwasy tłuszczowe omega-3 odzyskali utraconą objętość mięśni, podczas gdy osobom z grupy kontrolnej to się nie udało³¹.

Suplementy wspomagające zdrowie w trakcie trwania urazu

W grupie suplementów, witamin i składników mineralnych, które mogą odgrywać rolę w procesie gojenia, można wymienić: witaminę C, witaminę E, witaminę D, kwasy tłuszczowe omega-3, kreatynę, żelatynę, kaw 3-hydroksy-3-metylomastowy (HMB), ziołowe suplementy o działaniu przeciwzapalnym, białko serwatkowe.

Pierwszą witaminą, która może mieć istotne znaczenie w przypadku regeneracji po urazie, jest witamina C. Witamina ta jest mieszaniną kwasów L-askorbinowego i L-dehydroaskorbinowego. Pełni w organizmie wiele ważnych funkcji, lecz warto odnotować, że nie jest syntezowana w ciele człowieka, dlatego też musi być dostarczana z pożywieniem³². Witamina C jest jednym z najpopularniejszych antyoksydantów, czyli substancji niwelujących wolne rodniki. Najważniejszą funkcją witaminy C w kontekście urazów jest jej wpływ na syntezę hydroksyproliny, niezbędnej do tworzenia kolagenu. Niedobór tej witaminy może powodować osłabienie, gorsze gojenie się ran, zmęczenie, zwiększoną podatność na infekcje oraz zaburzenia w powstawaniu kolagenu.

Witamina D wpływa bezpośrednio na mięśnie i kości poprzez lokalną aktywność receptora witaminy D. Oddziałuje również na aktywność ponad dwustu genów. W przypadku urazów witamina D może wpływać na rozrost i różnicowanie się miocytów, czyli inaczej włókien mięśniowych. W jednym z badań oceniających wpływ stężenia witaminy D3 w surowicy

na siłę mięśni przed i po operacji rekonstrukcji więzadła krzyżowego przedniego badacze zaobserwowali, że u osób, u których poziom witaminy D był niższy niż trzydzieści nanogramów na mililitr, siła mięśni po trzech miesiącach spadła. Z kolei u osób z ilością witaminy D powyżej wspomnianego poziomu siła izometryczna była sześciokrotnie większa niż w przypadku grupy o niższym stężeniu. Poprawa stanu witaminy D3 może przeciwdziałać osłabieniu mięśni po uszkodzeniu więzadła krzyżowego przedniego³³. Niedobory witaminy D mogą zaostrzyć pourazową utratę tkanki kostnej. Warto wspomnieć, że prewencyjna suplementacja dwóch tysięcy miligramów wapnia i ośmiuset jednostek międzynarodowych witaminy D może zmniejszać ryzyko złamania stresowego³⁴.

Przeprowadzono szereg badań związanych z suplementowaniem kreatyny u osób z urazami oraz u osób, które pozostawały przez pewien czas w bezruchu. W jednym z badań u zdrowych osób dorosłych poddanych unieruchomieniu nóg na dwa tygodnie zauważono, że -mimo przyjmowania dwudziestu gramów kreatyny dziennie, a następnie pięciu gramów dziennie podczas ośmiotygodniowej rehabilitacji - grupa kreatyny nie zmniejszyła atrofii wynikającej z bezruchu, jednak w trakcie rehabilitacji odnotowano większy przyrost masy mięśniowej w uszkodzonej kończynie.

Suplementacja kreatyny podczas dziesięciu tygodni treningu oporowego przyspieszyła tempo przerostu mięśni u młodych dorosłych, u których wcześniej unieruchomiono mięsień czworogłowy na dwa tygodnie³⁵. W przypadku unieruchomienia zginacza łokcia badacze zaobserwowali u osób suplementujących kreatynę niewielką, ale istotną statystycznie różnicę w utrzymaniu beztłuszczowej masy mięśniowej³⁶. Oprócz wpływu na siłę i masę mięśni szkieletowych suplementacja kreatyny może wpływać również na ekspresję transportera glukozy (GLUT4), który jest odpowiedzialny za przekazywanie glukozy do komórek mięśniowych. Suplementacja kreatyny w dawce pięciu gramów dziennie i zabiegi rehabilitacji po unieruchomieniu kończyny, poprzedzone wcześniejszą fazą przyjmowania przez dwa tygodnie dwudziestu gramów kreatyny dziennie, wiązały się z zachowaniem poziomów GLUT4 w mięśniach. Badacze odnotowali zwiększenie o 40% transportera GLUT4 w grupie suplementującej kreatynę³⁷.

Zarówno żelatyna, jak i hydrolizowany kolagen pochodzą z kolagenu, są bogate w glicynę, prolinę, hydroksylizynę i hydroksyprolinę. Spożycie

dziesięciu gramów zhydrolizowanego kolagenu w randomizowanym, podwójnie zaślepionym, kontrolowanym placebo badaniu zmniejszyło u sportowców ból kolana podczas stania i chodzenia³⁸. Zmniejszenie bólu kolana mogło być wynikiem poprawy syntezy kolagenu chrząstki w obrębie stawu kolanowego. Rola spożycia żelatyny w syntezie kolagenu została bezpośrednio zbadana w 2017 roku. W podwójnie zaślepionym badaniu krzyżowym pacjenci, którzy spożywali piętnaście gramów żelatyny oraz czterdzieści osiem miligramów witaminy C, wykazali dwukrotnie większą syntezę kolagenu mierzoną za pomocą poziomów propeptydu w surowicy w porównaniu z grupą przyjmującą pięć gramów żelatyny i placebo³⁹. Spadek syntezy kolagenu obserwowano po trzech tygodniach unieruchomienia. Mimo że spadki syntezy kolagenu nie spowodowały zmniejszenia pola przekroju poprzecznego ścięgna rzepki, zaobserwowano zmniejszenie sztywności ścięgien, dlatego obniżony obrót kolagenu jest potencjalnie związany z upośledzeniem funkcji mięśniowo-szkieletowych.

- 1 J.A. Russell, *Preventing dance injuries: current perspectives*, „Open Access Journal of Sports Medicine” 2013, Vol. 4, s. 199–210.
- 2 N. Allen, A. Nevill, J. Brooks, Y. Koutedakis, M. Wyon, *Ballet Injuries: Injury Incidence and Severity Over 1 Year*, „Journal of Orthopaedic and Sports Physical Therapy” 2012, Vol. 42(9), s. 781–790.
- 3 J. Kruszyński, P. Lubiатовski, W. Jurasz, J. Jaroszewski, *Traumatologia sportowa*, w: *Wiktora Degi ortopedia i rehabilitacja: wybrane zagadnienia z zakresu chorób i urazów narządu ruchu dla studentów i lekarzy*, red. J. Kruczyński, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2019, s. 145.
- 4 Tamże.
- 5 Ł. Paczesny, T. Owczarski, K. Graboń, *Podstawowe zagadnienia traumatologii narządu ruchu*, w: *Wiktora Degi ortopedia i rehabilitacja...*, dz. cyt., s. 109.
- 6 G.L. Close, C. Sale, K. Baar, S. Bermon, *Nutrition for the Prevention and Treatment of Injuries in Track and Field Athletes*, „International Journal of Sport Nutrition and Exercise Metabolism” 2019, Vol. 29(2), s. 189–197.
- 7 S.F. Abraham, P.J. Beumont, I.S. Fraser, D. Llewellyn-Jones, *Body weight, exercise and menstrual status among ballet dancers in training*, „British Journal of Obstetrics and Gynaecology” 1982, Vol. 89(7), s. 507–510.
- 8 A. Jegier, K. Nazar, A. Dziak, *Medycyna sportowa*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2013, s. 116.
- 9 A. Robak, M. Pencuła, *Charakterystyka uszkodzeń kończyn dolnych u biegaczy oraz przebieg i wyniki rehabilitacji*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Społeczno-Przyrodniczej im. Wincentego Pola w Lublinie” 2013, nr 7(3), s. 25–47.
- 10 B.T. Wall, M.L. Dirks, T. Snijders, J.M.G. Senden, J. Dolmans, L.J.C. van Loon, *Substantial skeletal muscle loss occurs during only 5 days of disuse*, „Acta Physiologica” 2014, Vol. 210(3), s. 600–611.
- 11 A. Jegier i in., *Medycyna sportowa*, dz. cyt., s. 121.
- 12 K.D. Tipton, *Nutrition for Acute Exercise-Induced Injuries*, „Annals of Nutrition and Metabolism” 2010, Vol. 57(2), s. 43–53.
- 13 Tamże, s. 122.
- 14 B.T. Wall, J.P. Morton, L.J.C. van Loon, *Strategies to maintain skeletal muscle mass in the injured athlete: Nutritional considerations and exercise mimetics*, „European Journal of Sport Science” 2015, Vol. 15(1), s. 53–62.
- 15 Tamże.
- 16 A. Jegier, K. Nazar, A. Dziak, *Medycyna sportowa*, s. 123.
- 17 M.Y. Lim, J. O’Neale Roach, *Metabolizm i żywienie*, tłum. J. Majka, A. Szlachcic, Elsevier Urban & Partner, Wrocław 2007, s. 10.
- 18 K.D. Tipton, *Nutrition for Acute...*, dz. cyt., s. 43–53.

- 19 K.D. Tipton, *Nutritional Support for Exercise-Induced Injuries*, „Sports Medicine” 2015, Vol. 45(1), s. 93-104.
- 20 K.D. Tipton, *Nutrition for Acute...*, dz. cyt., s. 43-53
- 21 M.D de Boer, A. Selby, P. Atherton, K. Smith, O.R. Seynnes, C.N. Maganaris, N. Maffulli, T. Movin, M.V. Narici, M.J. Rennie, *The temporal responses of protein synthesis, gene expression and cell signalling in human quadriceps muscle and patellar tendon to disuse*, „The Journal of physiology” 2007, Vol. 585(1), s. 241-251.
- 22 R.L. Waters, J. Campbell, J. Perry, *Energy cost of three-point crutch ambulation in fracture patients*, „Journal of orthopedic trauma” 1987, Vol. 1(2), s. 170-173.
- 23 D. Frankenfield, *Energy Expenditure and Protein Requirements After Traumatic Injury*, „Nutrition in Clinical Practice” 2006, Vol. 21(5), s. 430-437.
- 24 P. Singer, dz. cyt., s. 13.
- 25 S.M. Pasiakos, L.M. Vislocky, J.W. Carbone, N. Altieri, K. Konopelski, H.C. Freake, J.M. Anderson, A.A. Ferrando, R.R. Wolfe, N.R. Rodriguez, *Acute Energy Deprivation Affects Skeletal Muscle Protein Synthesis and Associated Intracellular Signaling Proteins in Physically Active Adults*, „Journal of Nutrition” 2010, Vol. 140(4), s. 745-751.
- 26 Tamże.
- 27 G.L. Close i in., *Nutrition for the Prevention...*, dz. cyt., s. 189-197.
- 28 B.T. Wall i in., *Strategies to maintain...*, dz. cyt., s. 53-62.
- 29 K.D. Tipton, *Nutritional Support...*, dz. cyt., s. 93-104.
- 30 J. Milsom, P. Barreira, D.J. Burgess, Z. Iqbal, J.P. Morton, *Case study: Muscle atrophy and hypertrophy in a premier league soccer player during rehabilitation from ACL injury*, „International Journal of Sport Nutrition and Exercise Metabolism” 2014, Vol. 24(5), s. 543-552.
- 31 Ch. McGlory, S.H.M. Gorissen, M. Kamal, R. Bahniwal, A.J. Hector, S.K. Baker, A. Chabowski, S.M. Phillips, *Omega-3 fatty acid supplementation attenuates skeletal muscle disuse atrophy during two weeks of unilateral leg immobilization in healthy young women*, „Faseb Journal” 2019, Vol. 33(3), s. 4586-4597.
- 32 Tamże.
- 33 T. Baker, T.B. Martins, H.R. Hill, C.R. Kjeldsberg, R.H. Trawick, L.K. Weaver, M. Traber, *Low Vitamin D Impairs Strength Recovery After Anterior Cruciate Ligament Surgery*, „Journal of evidence-based integrative medicine” 2011, Vol. 16(3), s. 201-209.
- 34 G.L. Close i in., *Nutrition for the Prevention...*, dz. cyt., s. 189-197.
- 35 P. Hespel, B. Op’t Eijnde, M. Van Leemputte, B. Ursø, P.L. Greenhaff, V. Labarque, S. Dymarkowski, P. Van Hecke, E.A. Richter, *Oral creatine*

supplementation facilitates the rehabilitation of disuse atrophy and alters the expression of muscle myogenic factors in humans, „The Journal of Physiology” 2001, Vol. 536(2), s. 625-633.

36 A.P.W. Johnston, D.G. Burke, L.G. MacNeil, D.G. Candow, *Effect of Creatine Supplementation During Cast-Induced Immobilization on the Preservation of Muscle Mass, Strength, and Endurance*, „The Journal of Strength and Conditioning Research” 2009, Vol. 23(1), s. 116-120.

37 B. Op't Eijnde, B. Ursø, E.A. Richter, P.L. Greenhaff, P. Hespel, *Effect of Oral Creatine Supplementation on Human Muscle GLUT4 Protein Content After Immobilization*, „Diabetes” 2001, Vol. 50(1), s. 18-23.

38 K.L. Clark, W. Sebastianelli, K.R. Flechsenhar, D.F. Aukermann, F. Meza, R.L. Millard, J.R. Deitch, P.S. Sherbondy, A. Albert, *24-Week study on the use of collagen hydrolysate as a dietary supplement in athletes with activity-related joint pain*, „Current Medical Research & Opinion” 2008, Vol. 24(5), s. 1485-1496.

39 G.Ch. Shaw, A. Lee-Barthel, M. Lr Ross, B. Wang, K. Baar, *Vitamin C-enriched gelatin supplementation before intermittent activity augments collagen synthesis*, „American Journal of Clinical Nutrition” 2017, Vol. 105 (1), s. 136-143.

Bibliografia

Abraham Suzanne F., Beumont P.J., Fraser I.S., Llewellyn-Jones Derek, *Body weight, exercise and menstrual status among ballet dancers in training*, „British Journal of Obstetrics and Gynaecology” 1982, Vol. 89(7), s. 507-510.

Allen Nick, Nevill Alan, Brooks John, Koutedakis Yiannis, Wyon Matthew, *Ballet Injuries: Injury Incidence and Severity Over 1 Year*, „Journal of Orthopaedic and Sports Physical Therapy” 2012, Vol. 42(9), s. 781-790.

Baker Tyler, Martins Thomas B., Hill Harry R., Kjeldsberg Carl R., Trawick Roy H., Weaver Lindell K., Traber Maret, *Low Vitamin D Impairs Strength Recovery After Anterior Cruciate Ligament Surgery*, „Journal of evidence-based integrative medicine” 2011, Vol. 16(3), s. 201-209.

Clark Kristine L., Sebastianelli Wayne, Flechsenhar Klaus R., Aukermann Douglas F., Meza Felix, Millard Roberta L., Deitch John R., Sherbondy Paul S., Albert Ann, *24-Week study on the use of collagen hydrolysate as a dietary supplement in athletes with activity-related joint pain*, „Current Medical Research & Opinion” 2008, Vol. 24(5), s. 1485-1496.

Close Graeme L., Sale Craig, Baar Keith, Bermon Stephane, *Nutrition for the Prevention and Treatment of Injuries in Track and Field Athletes*, „International Journal of Sport Nutrition and Exercise Metabolism” 2019, Vol. 29(2), s. 189-197.

de Boer Maarten D., Selby Anna, Atherton Philip, Smith Ken, Seynnes Olivier R., Maganaris Constantinos M., Maffulli Nicola, Movin Tomas, Narici Marco Vincenzo, Rennie Michael J., *The temporal responses of protein synthesis, gene expression and cell signalling in human quadriceps muscle and patellar tendon to disuse*, „The Journal of physiology” 2007, Vol. 585(1), s. 241-251.

Frankenfield David, *Energy Expenditure and Protein Requirements After Traumatic Injury*, „Nutrition in Clinical Practice” 2006, Vol. 21(5), s. 430-437.

Hespeel Peter, Op't Eijnde Bert, Van Leemputte Marc, Ursø Birgitte, Greenhaff Paul L., Labarque Valery, Dymarkowski Steven, Van Hecke Paul, Richter Erik A., *Oral creatine supplementation facilitates the rehabilitation of disuse atrophy and alters the expression of muscle myogenic factors in humans*, „The Journal of Physiology” 2001, Vol. 536(2), s. 625-633

Jegier Anna, Nazar Krystyna, Dziak Artur, *Medycyna sportowa*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2013.

Johnston Adam P.W., Burke Darren G., MacNeil Lauren G., Candow Darren G., *Effect of Creatine Supplementation During Cast-Induced Immobilization on the Preservation of Muscle Mass, Strength, and Endurance*, „The Journal of Strength and Conditioning Research” 2009, Vol. 23(1), s. 116-120.

Kruszyński Jacek, Lubiatowski Przemysław, Jurasz Wojciech, Jaroszewski Jacek, *Traumatologia sportowa*, w: *Wiktora Degi ortopedia i rehabilitacja: wybrane zagadnienia z zakresu chorób i urazów narządu ruchu dla studentów i lekarzy*, red. Jacek Kruczyński, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2019.

Lim Ming Yeong, O'Neale Roach Jason, *Metabolizm i żywienie*, tłum. Jolanta Majka, Aleksandra Szlachcic, Elsevier Urban & Partner, Wrocław 2007.

McGlory Chris, Gorissen Stefan H.M., Kamal Michael, Bahniwal Ravninder, Hector Amy J., Baker Steven K., Chabowski Adrian, Phillips Stuart M., *Omega-3 fatty acid supplementation attenuates skeletal muscle disuse atrophy during two weeks of unilateral leg immobilization in healthy young women*, „Faseb Journal” 2019, Vol. 33(3), s. 4586-4597.

Milsom Jordan, Barreira Paulo, Burgess Darren J., Iqbal Zafar, Morton James P., *Case study: Muscle atrophy and hypertrophy in a premier league soccer player during rehabilitation from ACL injury*, „International Journal of Sport Nutrition and Exercise Metabolism” 2014, Vol. 24 (5), s. 543-552.

Op't Eijnde Bert, Ursø Birgitte, Richter Erik A., Greenhaff Paul L., Hespel Peter, *Effect of Oral Creatine Supplementation on Human Muscle GLUT4 Protein Content After Immobilization*, „Diabetes” 2001, Vol. 50 (1), s. 18-23.

Paczesny Łukasz, Owczarski Tomasz, Graboń Kamil, *Podstawowe zagadnienia traumatologii narządu ruchu*, w: *Wiktora Degi ortopedia i rehabilitacja: wybrane zagadnienia z zakresu chorób i urazów narządu ruchu dla studentów i lekarzy*, red. Jacek Kruczyński, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2019.

Pasiakos Stefan M., Vislocky Lisa M., Carbone John W., Altieri Nicholas, Konopelski Karen, Freake Hedley C., Anderson Jeffrey M., Ferrando Arny A., Wolfe Robert R., Rodriguez Nancy R., *Acute Energy Deprivation Affects Skeletal Muscle Protein Synthesis and Associated Intracellular Signaling Proteins in Physically Active Adults*, „Journal of Nutrition” 2010, Vol. 140 (4), s. 745-751.

Robak Anna, Pencuła Marcin, *Charakterystyka uszkodzeń kończyn dolnych u biegaczy oraz przebieg i wyniki rehabilitacji*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Społeczno-Przyrodniczej im. Wincentego Pola w Lublinie” 2013, nr 7 (3), s. 25-47.

Russell Jeffrey A., *Preventing dance injuries: current perspectives*, „Open Access Journal of Sports Medicine” 2013, Vol. 4, s. 199-210.

Shaw Gregory Christopher, Lee-Barthel Ann, Lr Ross Megan, Wang Bing, Baar Keith, *Vitamin C-enriched gelatin supplementation before intermittent activity augments collagen synthesis*, „American Journal of Clinical Nutrition” 2017, Vol. 105 (1), s. 136-143.

Tipton Kevin D., *Nutrition for Acute Exercise-Induced Injuries*, „Annals of Nutrition and Metabolism” 2010, Vol. 57(2), s. 43-53.

Tipton Kevin D., *Nutritional Support for Exercise-Induced Injuries*, „Sports Medicine“ 2015, Vol. 45(1), s. 93-104.

Wall Benjamin T., Dirks Marlou L., Snijders Tim, Senden Joan M.G., Dolmans John, van Loon Luc J.C., *Substantial skeletal muscle loss occurs during only 5 days of disuse*, „Acta Physiologica“ 2014, Vol. 210 (3), s. 600-611.

Wall Benjamin T., Morton James P., van Loon Luc J.C., *Strategies to maintain skeletal muscle mass in the injured athlete: Nutritional considerations and exercise mimetics*, „European Journal of Sport Science“ 2015, Vol. 15 (1), s. 53-62.

Waters R.L., Campbell J., Perry J., *Energy cost of three-point crutch ambulation in fracture patients*, „Journal of orthopedic trauma“ 1987, Vol. 1 (2), s. 170-173.

Kosmetologiczno- -podologiczne metody korekcji defektów i dolegliwości stóp u zawodowych tancerzy

Joanna Klonowska

Wyższa Szkoła Inżynierii i Zdrowia w Warszawie

Streszczenie:

Przeciążenia i urazy narządów ruchu, a w szczególności stóp, niewątpliwie przyczyniają się do powstawania wielu defektów i dolegliwości u zawodowych tancerzy. Po latach treningów dochodzi do degeneracji stawów i struktur kostnych, co objawia się bólem oraz ograniczeniami ruchów. Statystyki wykazują, że u zawodowych tancerzy dysfunkcja stawów stanowi często problem już po trzydziestym lub czterdziestym roku życia. Przyczyną są nie tyle urazy, co zużycie stawów związane z dużymi obciążeniami podczas treningów i zawodów.

Słowa kluczowe:

zawodowi tancerze, choroby przeciążeniowe, urazy sportowe, podologia

Wprowadzenie

Zawodowy taniec to sport, który łączy w sobie grację, siłę i elastyczność. Tancerze prezentują niesamowite umiejętności, jednak często są narażeni na różnego rodzaju urazy i deformacje stóp. Historia tańca zawodowego sięga kilku wieków, na przestrzeni których technika taneczna uległa znacznym zmianom. Jednakże – niezależnie od epoki – tancerze zawsze byli zobligowani do wykonywania skomplikowanych kroków, co prowadziło do nadmiernego obciążenia stóp¹. Często też są zmuszeni do ich znacznego rozciągania w celu osiągnięcia idealnej pozycji. To może prowadzić do przeciążenia stawów, co z kolei sprzyja deformacjom². Aby zmniejszyć ryzyko deformacji stóp, tancerze muszą skoncentrować się na równoważeniu intensywnych treningów z odpowiednią rehabilitacją i prewencją. Ćwiczenia wzmacniające mięśnie stóp i kostek oraz regularne badania ortopedyczne są kluczowe dla utrzymania zdrowia tych części ciała³. Przeciążenia narządu ruchu u tancerzy z pewnością sprzyjają powstawaniu różnych dolegliwości. Mogą to być przede wszystkim: uszkodzenia łąkotek kolana, przewlekłe nawracające zapalenie torebki maziowej, zapalenie kaletki maziowej, kontuzje więzadeł bocznych i krzyżowych, jałowa martwica guzowatości piszczeli, zwyrodnienie chrząstki rzepki, przeciążenia mięśni strzałkowych, obniżenie sklepienia stóp, paluch koślawy, palce młotkowate oraz urazy ścięgna Achillesa⁴. Wśród rzadszych przypadłości przeciążeniowych u osób aktywnych sportowo można wymienić takie dolegliwości jak: paluch sztywny, jałowe martwice stopy, zapalenie pochewek ścięgnistych, modzele stopy oraz odciski⁵.

Specyfika obuwia baletowego

Charakterystyczne dla baletu obuwie – czyli pointy – odgrywa kluczową rolę w deformowaniu stóp. Piankowe wkładki i twarda podeszwa są nieodzowne do utrzymania pozycji i realizacji zaawansowanych kroków tanecznych. Niestety noszenie pointów może przyczynić się do deformacji struktury stopy⁶.

Najczęściej występujące defekty i dolegliwości stóp u zawodowych tancerzy

Deformacje stóp u tancerzy baletowych to poważny problem, któremu towarzyszą wyzwania związane z charakterem sztuki tanecznej.

Zrozumienie przyczyn i skutków tych deformacji jest kluczowe dla opracowania skutecznych strategii prewencji i leczenia, które pozwolą tancerzom kontynuować swoją pasję bez zbędnego cierpienia. Kontuzje stóp są niestety dość powszechne wśród tancerzy baletowych z powodu intensywnych treningów i wykonywania skomplikowanych ruchów⁷. Oto kilka najczęściej występujących urazów stóp u zawodowych tancerzy:

1. otarcia skóry na palcach i pękające opuszki palców,
Balet to sztuka wykonywana na palcach stóp, co wywiera ogromny nacisk na skórę opuszków palców. Tancerze często doświadczają pęknięć, otarć i stanów zapalnych skóry w tych obszarach. Regularne treningi powodują nadmierną ekspozycję skóry na tarcie i nacisk, co może prowadzić do bolesnych pęknięć. Wywołane są one częstym uderzaniem stóp o podłoże podczas skoków i piruetów.
2. stłuczenia palców stopy,
Stłuczenia często związane są z nieprawidłowym ustawieniem stopy podczas skoków⁸. Tancerze baletowi doświadczają stłuczeń i zwichnięć stawów stopy z powodu intensywnych ruchów i skoków. Te urazy, mimo że zwykle są lekkie, mogą wpływać na długoterminową kondycję stóp⁹.
3. płaskostopie,
Zniekształcenie stopy, które objawia się obniżeniem jej sklepienia, nosi nazwę płaskostopia. W wyniku tego schorzenia stopa staje się płaska i niemal całkowicie opiera się na podłożu. Prognoza utrzymania płaskostopia podłużnego zależy od ustawienia stępu – stęp koślawy pogarsza strukturę sklepienia. Ćwiczenia taneczne mają korzystny wpływ na wzmacnianie stopy i korygowanie płaskostopia podłużnego. Osoby z płaskostopiem podłużnym mogą skorzystać z wkładek ortopedycznych, które unoszą sklepienie stóp i supinują stęp. Ćwiczenia baletowe mogą jednak potęgować stwierdzone u dzieci płaskostopie poprzeczne¹⁰, ponieważ wielogodzinne treningi na palcach mogą prowadzić do problemów z łukami stopy. Płaskostopie, czyli utrata naturalnego łuku stopy, oraz skrócone mięśnie śródstopia to częste dolegliwości tancerzy. Te problemy wpływają nie tylko na stopy, lecz także na całą postawę ciała.
4. paluch koślawy,
Płaskostopiu poprzecznemu towarzyszą zmiany w paluchu, takie jak paluch koślawy. Powstawanie tego zniekształcenia wynika z obniżenia sklepienia stopy, co prowadzi do jej poszerzenia. Objawy koślawości

palucha obejmują jego równoległe oddalenie i skręcenie. Ustawienie palucha może pogorszyć noszenie nieodpowiedniego obuwia, które ściska palce stóp. W zaawansowanych przypadkach paluch może zachodzić na drugi palec. Tancerze podczas długotrwałych ćwiczeń na półpalcach narażeni są na rozciąganie tkki poprzecznego stopy¹¹.

5. paluchy młotkowate,

Paluchy młotkowate to deformacja stopy będąca częstym problemem tancerzy. Wynika z długotrwałego ćwiczenia w pointach, które powoduje skrócenie mięśni i ścięgien palców. Paluchy stają się zakrzywione, co może powodować ból i utrudniać wykonywanie precyzyjnych ruchów¹². Ta dolegliwość może dotyczyć jednego lub kilku palców. Manifestuje się przyparciem ostatniego paliczka palców od drugiego do piątego do podłoża, z przykurczem zgięciowym mięśni podeszwy. U tancerzy baletowych ta wada zazwyczaj zaczyna się już w początkowych etapach nauki w szkole. Stopa nie posiada wystarczająco silnych mięśni, które mogłyby utrzymać palce w różnych niestabilnych pozycjach, takich jak stanie na jednej nodze, często w maksymalnej rotacji zewnętrznej¹³.

6. szponiastość palców stóp,

Skutkiem wyraźnego odwiedzenia palucha koślawego może być tak zwana szponiastość palców stóp. Polega ona na zgięciu grzbietowym palców, uniemożliwiającym ich oparcie o podłoże. To ustawienie generuje liczne negatywne konsekwencje dla zdrowia, takie jak bolesne przeciążenie stopy. Palce nie biorą udziału w równomiernym przenoszeniu ciężaru ciała, co skutkuje powstawaniem odcisków na powierzchni palców, które są ściskane przez wierzch obuwia¹⁴.

7. paznokcie wrastające i wkręcające, urazy mechaniczne paznokci,

Stopa tancerza baletowego powinna być nie tylko właściwie zbudowana, lecz także spełniać dodatkowe warunki, takie jak odpowiednie proporcje długości palców. W idealnie zbudowanej stopie pierwsze trzy palce (paluch, palec drugi, palec trzeci) powinny mieć jednakową długość. Niestety często zdarza się, że palec drugi i palec trzeci są dłuższe od palucha. W trakcie tańczenia w pointach te palce nie są w stanie utrzymać ciężaru ciała i uginają się, żeby dostosować się do długości palucha. To zjawisko często dotyczy także samego palca drugiego, gdy stopa opiera się nie na czubku palca, lecz na zgiętym paznokciu lub na stawie międzypaliczkowym¹⁵.

8. zespoły przeciążeniowe.

Powtarzające się ruchy i skoki mogą prowadzić do zespołów przeciążeń i mikrourazów¹⁶.

Zakres i zasady postępowania podologiczno-kosmetologicznego w przypadku defektów i dolegliwości stóp u zawodowych tancerzy

Podstawą terapeutycznego postępowania podologiczno-kosmetologicznego w przypadku defektów i dolegliwości stóp u zawodowych tancerzy jest ich łagodzenie poprzez różnorodne działania zachowawcze, w tym obejmujące odciążanie miejsc przeciążonych i bolesnych. Pomoc może dobór odpowiedniego obuwia w połączeniu ze stosowaniem odpowiednich wkładek, klamer ortonyksyjnych, ortez czy aparatów korekcyjnych oraz plastrowanie dynamiczne, a także masaże i odpowiednia pielęgnacja.

Dobór obuwia. Obuwie do codziennego użytku powinno być dostosowane do stopnia zaawansowania występujących dolegliwości, a także do wykonywanych zajęć, trybu życia i warunków atmosferycznych. Buty powinny stabilizować stopę, nie ograniczać jej ruchów i jej nie uciskać, gdyż prowadzi to do zaburzeń czucia i ukrwienia, powoduje tworzenie się odcisków i otarć skóry¹⁷.

1. modyfikacja obuwia,

Optymalnie dobrane obuwie powinno mieć idealnie dopasowany rozmiar – nie za mały (żeby nie uciskać palców i nie wymuszać ich podkurczania) i nie za duży (żeby w butach nie było zbyt dużo przestrzeni powodującej przesuwanie się stóp podczas chodzenia). Kształt obuwia musi odpowiadać poszerzonemu przodostopiu, które bardzo często występuje u zawodowych tancerzy. Noski butów nie mogą uciskać palców, wierzchy butów nie mogą uciskać grzbietów stóp. Wnętrze powinno być obszerne – buty muszą mieć odpowiednią wysokość, aby pomieścić często występujące deformacje palców. Szerokie wnętrze butów służy też zmniejszeniu ucisku na wyniosłość przyśrodkową. Obuwie w środku powinno być zrobione z miękkiej, amortyzującej wyściółki. Wkładki powinny być dopasowane do indywidualnych potrzeb użytkownika, przeciwdziałać pogłębianiu koślawości paluchów, umożliwiać zachowanie naturalnych i prawidłowych wzorców ruchowych stóp. Podeszwy powinny zginać się w jednej trzeciej przedniej części butów, być dopasowane do powierzchni,

po której porusza się osoba, posiadać dobre parametry przyczepności. Buty powinny mieć także sztywne, ściśle obejmujące piętę zapiętki, podtrzymujące prawidłowe ustawienie stawów skokowych i zapobiegające niestabilności okolicy kostek. Ważne jest, aby materiał, z którego zrobione są buty, zachowywał odpowiedni mikroklimat wewnątrz obuwia, był lekki i przewiewny, ale jednocześnie dobrej jakości i dopasowany do warunków atmosferycznych. Buty powinny być wyposażone w nie za wysokie cholewki, które pozwolą stopom zgiąć się i prostować, czyli wykonywać ruchy stawów skokowych konieczne do prawidłowego chodzenia. Istotne są także obcasy – powinny być szerokie i niezbyt wysokie (od dwóch do pięciu centymetrów), gdyż takie stanowią dobre podparcie dla pięt. Za wysokie obcasy powodują ześlizgiwanie się stóp do przodu, zwiększają ucisk na palce oraz zmieniają punkty podparcia stóp. W przeszłości jedynym obuwem spełniającym wszystkie te wymogi były mało atrakcyjne buty ortopedyczne. Obecnie na rynku dostępne są nowe rodzaje wygodnego obuwia, odpornego na znaczne przeciążenia i łatwiej akceptowanego przez chorych¹⁸.

2. obuwie na zamówienie.

U chorych z ciężką deformacją paluchów i pozostałych palców oraz ze znaczną atrofią poduszki tłuszczowej okolicy kości śródstopia największy komfort może zapewnić odpowiednio dopasowane obuwie wykonywane na zamówienie¹⁹.

Odciążenia stóp. Celem odciążeń stóp u zawodowych tancerzy jest redystrybucja sił nacisku z nadmiernie przeciążonych obszarów stopy na inne jej obszary (na przykład o większej powierzchni)²⁰. W zależności od lokalizacji i rozległości zmian stosuje się różne metody odciążenia, takie jak wszelkie produkty używane do podtrzymywania właściwego ustawiania palucha²¹, do korygowania i zapobiegania pogłębieniu się jego koślawej deformacji, do korygowania i zapobiegania deformacjom pozostałych palców oraz całego przodostopia. Indywidualny dobór tych produktów powinien być poprzedzony szczegółowym badaniem statycznym i dynamicznym stóp, podczas którego ocenia się stopień zaawansowania deformacji oraz rodzaj występujących dolegliwości. Wybór sposobu odciążenia chorego miejsca zależy od wielu czynników i uwzględnia stopień zaawansowania przeciążeń, stan skóry stopy, jak również prawdopodobieństwo przestrzegania zaleceń podologa/kosmetologa²².

1. ortezy indywidualne,
Takie ortezy dostosowywane są do indywidualnych potrzeb danej osoby, konkretnego przypadku deformacji palców. Wykonuje się je z mas termoplastycznych lub medycznych mas silikonowych i polimerowych utwardzanych za pomocą katalizatora. Ortezy korygują koślawe ustawienie palców, chronią przed pogłębianiem się deformacji poprzez zapewnienie odciążenia i odseparowanie palucha od palca drugiego oraz rozdzielenie pozostałych palców podczas chodzenia w pełnym obuwiu. Ich zadaniem jest ochrona koślawego palucha przed uciskiem obuwia i palców sąsiadujących przed ich nadmiernym stłoczeniem. Ortezy zmniejszają ból występujący podczas chodzenia, który związany jest z ocieraniem wystającej kości. Zmniejszają też ryzyko podrażnień, zapobiegają powstawaniu modzeli i odcisków w miejscach najbardziej narażonych na ucisk, chronią skórę w przestrzeniach międzypalcowych przed otarciami i podrażnieniem. Można je modyfikować, dodając peloty oraz inne elementy korygujące, wielokrotnie czyścić oraz dezynfekować²³.
2. opaski,
Opaski amortyzują nacisk na staw śródstopno-paliczkowy pierwszy, co zmniejsza ból w jego obrębie. Poza tym chronią skórę przed otarciami. Często wypełnione są masą żelową w miejscach, w których wymagana jest największa ochrona miejsc wrażliwych. Stanowią odciążenie przeznaczone do użytkowania całodobowego. Wykonuje się je z elastycznych materiałów, które można prać i czyścić²⁴.
3. aparaty korekcyjne,
Korygują nieprawidłowe ustawienie palucha poprzez odciążanie go od pozostałych palców, ustawianie w prawidłowej pozycji i utrzymywanie jej. Aparaty korekcyjne zapobiegają dalszej deformacji w obrębie całego stawu śródstopno-paliczkowego pierwszego i zmniejszają ból. Posiadają szereg mocujących rzepów i taśm, a wewnątrz mają często wbudowaną metalową lub plastikową szynę. Są to odciążenia przeznaczone do użytkowania podczas snu i wypoczynku (nie do poruszania się w nich). Wykonuje się je z różnego rodzaju materiałów, które można prać i czyścić²⁵.
4. wkładki,
Poprzez korekcję ustawienia stóp wkładki przywracają prawidłowy rozkład obciążeń stopy i wpływają na wyższe piętra łańcucha kinematycznego. Powodują ustawienie stóp w prawidłowej pozycji oraz odciążenie miejsc przeciążonych. Stosowanie wkładek jest

szczególnie wskazane u chorych z współwystępującymi dolegliwościami, takimi jak hipermobilność czy płaskostopie. Ból pochodzący z trzeszczek najlepiej łagodzi wkładki z pelotami pod kości śródstopia. Odtworzenie prawidłowego sklepienia pod głowami kości śródstopia i ich amortyzacja w odcinku proksymalnym powodują zmniejszenie nacisku oraz lepsze rozłożenie ciężaru ciała w obrębie stopy. Wkładki wykonywane na zamówienie są lepiej dopasowane do indywidualnych dolegliwości chorego, dzięki czemu są bardziej skuteczne. Mogą być one przekładane z jednej pary butów do drugiej. Prawidłowa wkładka powinna być miękka i amortyzująca, nie zaś twarda i sztywna²⁶.

5. plastrowanie dynamiczne (kinezyotaping).

Plastrowanie dynamiczne polega na aplikacji elastycznych taśm, które przyklejone na skórę wywołują zjawisko fali o różnej sile działania, zależnej od miejsca i sposobu aplikacji. Pod wpływem fal tworzących się w skórze dochodzi do poprawy ukrwienia i przepływu limfy. Podwyższone pH skóry sprawia, że wzrasta napięcie komórkowe i następuje przyspieszenie procesów przemiany materii. Dzięki plastroванию struktura tkanek ulega znacznej poprawie, wyrównuje się napięcie mięśniowe i następuje przywrócenie funkcji mięśni. Zastosowanie plastrów w leczeniu różnorodnych defektów i dolegliwości stóp u zawodowych tancerzy przynosi natychmiastową ulgę, redukuje ból i pozwala na uruchomienie stawu śródstopno-palczkowego pierwszego. Plastry należy nosić przez kilkanaście dni²⁷.

Masaż. Masaż przodostopia w leczeniu tych defektów i dolegliwości stóp, w przypadku których może pomóc i wykluczono wszelkie przeciwwskazania, można wykonać w sposób proponowany przez Adama Zborowskiego²⁸, zwracając szczególną uwagę na paluch koślawy, jeśli taki występuje. Masaż przodostopia można poszerzyć o śródstopie i staw skokowy. Osoba masowana powinna znajdować się na kozetce w pozycji leżącej, plecami do dołu. Pod jej kolana należy podłożyć niewielki watek w celu odciążenia i rozluźnienia mięśni kończyn dolnych. Stopy osoby masowanej należy wysunąć poza kozetkę, aby ułatwić dostęp do nich podczas masażu.

1. ruchy głaskania,

- a. Głaskanie powierzchni grzbietowej i podeszwowej każdego palca – za pomocą palca wskazującego zaczynamy głaskanie części

podeszwowej, natomiast kciukiem pracujemy po stronie grzbietowej. Ruch kciukiem wykonujemy od opuszka palca aż za staw śródstopno-paliczkowy, w kierunku dosercowym.

- b. Głaskanie powierzchni bocznych każdego palca – do tego ruchu używamy kciuka i palca wskazującego. Głaskanie wykonujemy od końca palca do stawu śródstopno-paliczkowego.
- c. Głaskanie powierzchni podeszwowej, grzbietowej i bocznych – ruch ten jest połączeniem poprzednich. Wykonujemy go za pomocą dwóch dłoni: kciukiem i palcem wskazującym jednej ręki głaszczemy powierzchnie boczne, a kciukiem i palcem wskazującym drugiej ręki – powierzchnię podeszwową i grzbietową.
- d. Głaskanie kciukami – kciuki rąk układamy obok siebie. Zaczynamy od końca palca, głaszczemy jego boczną powierzchnię, następnie część grzbietową, a na końcu drugą powierzchnię boczną. Po wykonaniu tego ruchu na wszystkich palcach podnosimy stopę w górę i te same ruchy wykonujemy po stronie podeszwowej.
- e. Głaskanie jednocześnie wszystkich palców – ruch ten należy wykonywać całą dłonią po dwóch stronach: grzbietowej i podeszwowej.

2. ruchy rozcierania,

- a. Rozcieranie powierzchni grzbietowej i podeszwowej każdego palca – wykonujemy je kciukiem po stronie grzbietowej i palcem wskazującym po stronie podeszwowej. Ruch, który wykonują palce, przypomina formowanie kulki palcem wskazującym i kciukiem. Zaczynając od końca palca, przesuwamy się za staw śródstopno-paliczkowy.
- b. Rozcieranie powierzchni bocznych każdego palca – wykonujemy je również za pomocą palca wskazującego i kciuka. Ten sam ruch przypominający formowanie kulki należy wykonywać od końca palca w kierunku stawu śródstopno-paliczkowego, stopniowo się przesuując.
- c. Rozcieranie stawów międzypaliczkowych i śródstopia – ten ruch wykonujemy kciukiem i palcem wskazującym po stronie podeszwowej, grzbietowej oraz po stronach bocznych palców. Podczas rozcierania nie przesuwamy się do przodu, lecz ruch wykonujemy w miejscu.

- d. Rozcieranie „pierścieniowe” każdego palca – wykonujemy je kciukami obu rąk i palcami wskazującymi. Jedną dłoń masuje powierzchnie boczne, natomiast druga powierzchnię grzbietową i podeszwową palców. Wyróżniamy tu dwa sposoby rozcierania: rozcieranie naprzemienne i rozcieranie równoczesne. W przypadku pierwszego sposobu ręce masują stopę na zmianę, ruchem przypominającym formowanie kulki, a w przypadku drugiego dłonie masują stopę równocześnie, natomiast kciuki i palce wskazujące rąk tworzą jakby widełki i pozostają nieruchome w stosunku do siebie. Widełki jednej dłoni wykonują spiralne ruchy poziome podczas rozcierania powierzchni grzbietowej i podeszwowej, drugiej zaś – pionowe przy masowaniu powierzchni bocznych. W jednym i drugim sposobie rozcierania „pierścieniowego” przesuwamy się od końca palca do stawu śródstopno-paliczkowego.
- e. Rozcieranie (rozgrzewanie) palców – ręce masażysty powinny być ułożone poprzecznie w stosunku do osi palców stopy osoby masowanej, tak by jedna ręka znajdowała się po stronie grzbietowej, natomiast druga po stronie podeszwowej. Wszystkie palce rozgrzewamy jednocześnie, wykonując ruchy jak przy zacieraniu rąk.
- f. Rozcieranie koślawego palucha – kciuk umieszczamy między drugim palcem stopy osoby masowanej a paluchem, który odwodzimy. Czterema pozostałymi palcami dłoni rozpoczynamy wykonywanie rozcierania stawu śródstopno-paliczkowego pierwszego po stronie bocznej.
- g. Rozcieranie kciukami – kciuki dwóch dłoni układamy obok siebie. Masaż rozpoczynamy od końca palca, wykonujemy ruch rozcierania powierzchni bocznej, następnie powierzchni grzbietowej, a na końcu drugiej powierzchni bocznej. Kciuki poruszają się spiralnie po masowanej powierzchni i w kierunkach przeciwnych. Po roztarciu wszystkich palców chwytny stopę osoby masowanej i rozcieramy wszystkie powierzchnie podeszwy.
- h. Rozcieranie oburącz wszystkich palców jednocześnie – dłonie masażysty wykonują ruch jak podczas zacierania rąk, rozcierają wszystkie palce klienta jednocześnie, przesuając się od końca palców w kierunku śródstopia.

3. ruchy ugniatania,

Ze względu na to, że mięśnie palców są bardzo drobne, nie możemy wykonać ruchu ugniatania. Stosujemy natomiast uciski:

- a. Uciski powierzchni grzbietowej, podeszwowej oraz powierzchni bocznych – ruch wykonujemy kciukiem jednej ręki i palcem wskazującym. Co jakiś czas ugniatamy skórę w głąb palca, jednocześnie wolno głaszcząc.
- b. Uciski „pierścieniowe” każdego palca – wyróżnia się tu dwa rodzaje ucisków: uciski naprzemienne i uciski jednoczesne. W pierwszym rodzaju głaszczącym ruchem uciskamy palce raz jedną dłońią po stronie grzbietowej i podeszwowej, raz drugą po powierzchniach bocznych, a w drugim rodzaju obie dłonie jednocześnie wykonują uciski podczas ruchu głaskania.
- c. Ucisk czterema palcami – należy ustawić dłoń tak, by palec wskazujący znajdował się na powierzchni grzbietowej, kciuk i palec środkowy na powierzchniach bocznych, a palec serdeczny na powierzchni podeszwowej masowanego palca. Wykonując ruch głaskania, co jakiś czas ugniatamy masowany palec stopy wszystkimi palcami dłoni naraz.

4. naciąganie palców (trakcja).

Naciąganie palców nie jest właściwie techniką masażu, jednak – ze względu na jej dużą skuteczność – trakcja występuje w masażu klasycznym. Palcami serdecznymi i małymi chwytny za ostatni paliczek masowanego palca stopy. Pozostałe palce dłoni (wskazujący, środkowy i kciuk) potrzebne są do prawidłowego kontrolowania trakcji w osi palca stopy. Najpierw trakcja powinna być lekka, by przy trzykrotnym pociąganiu móc stopniowo zwiększać jej siłę. Następnie należy wykonać wałkowanie w płaszczyźnie prostopadłej do dłoni, osobno na każdym palcu. Wałkowanie to ruch podobny do zacierania rąk²⁹.

Pielęgnacja. Stopy zawodowych tancerzy są bardzo podatne na wiele zaburzeń dermatologicznych. Przyczyną ich wystąpienia są różne czynniki predysponujące³⁰. Mikroklimat w butach utrzymuje stopy w ciepłym, wilgotnym środowisku, co sprzyja maceracji naskórka oraz zaburzeniu ciągłości bariery hydrolipidowej i skutkuje zakażeniami oportunistycznymi o różnej etiologii³¹. Nieprawidłowości bariery hydrolipidowej przyczyniają się również do występowania nadmiernego odwodnienia i suchości naskórka na stopach, co z kolei zaburza proces złuszczenia

się zrogowaciałych komórek, ponieważ przy niskiej zawartości wody enzymy umożliwiające eksfoliację nie funkcjonują prawidłowo. Ze względu na występujące zniekształcenia, stopy tancerzy podatne są na urazy, co również może prowadzić do infekcji o różnej etiologii oraz do wzmożonego rogowacenia³². Te i inne czynniki mogą nasilać chorobę podstawową, a przy braku ich unikania lub braku ich minimalizowania za pomocą właściwej pielęgnacji mogą prowadzić do wystąpienia wtórnych dolegliwości³³. W związku z tym w leczeniu defektów i dolegliwości stóp u zawodowych tancerzy pielęgnacja wydaje się mieć kluczowe znaczenie i powinna być dobierana przez specjalistów (podologów oraz kosmetologów) adekwatnie do występujących u danej osoby problemów i czynników ryzyka pojawienia się wtórnych dolegliwości³⁴. Pielęgnacja powinna obejmować zarówno profesjonalne zabiegi pielęgnacyjno-korekcyjne wykonywane w gabinecie podologiczno-kosmetologicznym, jak i codzienne działania pielęgnacyjne w warunkach domowych.

1. mycie,

Profesjonalna pielęgnacja powinna się rozpoczynać od zabiegów higienicznych. Stopy powinny być myte przynajmniej raz dziennie w ciepłej wodzie o temperaturze nie wyższej niż trzydzieści siedem stopni Celsjusza przy użyciu łagodnych środków myjących. Mycie należy rozpocząć od pocierania wewnętrzną stroną lewej dłoni palców lewej stopy. Tak samo należy postępować z nogą prawą. Następnie należy pocierać wewnętrzną częścią lewej dłoni śródstopie lewej stopy i dokładnie wymyć palcami dłoni wszelkie zanieczyszczenia pomiędzy palców stopy (tę samą czynność należy powtórzyć prawą dłonią na prawej stopie). Kolejnym krokiem jest dokładne obmycie łuku podłużnego obu stóp i pięt. Na samym końcu należy obmyć grzbiety stóp. Stopy należy wytrzeć do sucha za pomocą chłonnych ręczników, każdą osobno, ze szczególnym uwzględnieniem przestrzeni międzypalcowych. Następnie należy posmarować skórę stóp nawilżająco-natłuszczającym kremem pielęgnacyjnym, jednak przestrzenie między palcami powinny pozostać suche, nienatłuszczone.

Najczęstszymi błędami popełnianymi podczas mycia stóp są: zbyt krótki czas tego zabiegu, niedokładność, niewycieranie stóp do sucha. Zabieg higieniczny mycia stóp można wykonać podczas krótkiej kąpieli, trwającej od pięciu do dziesięciu minut, z dodatkiem odpowiedniej soli. W zależności od występujących czynników ryzyka lub

dolegliwości, poza aspektem oczyszczającym, celem kąpeli może być także odświeżenie, pielęgnacja (nawilżenie, natłuszczenie), rozgrzanie czy schłodzenie stóp. Nie należy jednak zbyt często moczyć stóp, ponieważ może to powodować lub nasilać dolegliwości dermatologiczne. Zaleca się również kąpiele naprzemienne: najpierw w ciepłej, potem zimnej wodzie³⁵.

2. kontrola długości paznokci,
Paznokcie u stóp należy obcinać na prosto, bardziej niż wskazuje linia łożyska (linia oddzielająca wolny brzeg od części przerośniętej), i nie za krótko³⁶.
3. złuszczenie,
W warunkach gabinetowych peelingi stosuje się po oszlifowaniu skóry stóp frezarką w celu wygładzenia ewentualnych nierówności. W warunkach domowych należy stosować je przed lub po kąpeli stóp. Po naniesieniu peelingu mechanicznego na skórę należy masować stopy okrężnymi ruchami przez kilka minut, a następnie sputkać je wodą. Peelingi chemiczne (enzymatyczne, kwasowe, z mocznikiem) należy pozostawić na skórze na kilka minut po nałożeniu, a następnie zmyć je wodą. Peelingi, poza usuwaniem zrogowaceń, poprawiają krążenie krwi w skórze i jej dotlenienie³⁷.
4. stosowanie podstawowych produktów pielęgnacyjnych,
Produkty pielęgnacyjne powinny być stosowane regularnie w codziennej pielęgnacji stóp. Zawarte w nich składniki aktywne skutecznie nawilżają i natłuszczają oraz utrzymują (lub przywracają) odpowiednie pH i równowagę hydrolipidową naskórka³⁸. Polecane produkty do podstawowej pielęgnacji skóry stóp zawierają typowe składniki nawilżające i natłuszczające³⁹, takie jak:
 - a. składniki hydrofilowe – zatrzymują wodę, dzielą się na działające na powierzchnię naskórka (kwas hialuronowy, kolagen, sorbitol) i na wnikaące w głąb naskórka (mocznik, glicerol, glikol propylenowy);
 - b. składniki hydrofobowe – chronią przed parowaniem wody na zasadzie bariery mechanicznej (zaliczają się do nich: wazelina, parafina, euceryna, woski);
 - c. składniki modyfikujące barierę ochronną naskórka (takie jak ceramidy, kwasy tłuszczowe)⁴⁰.
5. stosowanie podstawowych produktów pielęgnacyjnych i leczniczych,
W postępowaniu podologiczno-kosmetologicznym wykorzystuje się wiele specjalistycznych produktów kosmetycznych i leczniczych

dopuszczonych do obrotu jako leki dostępne bez recepty, które zawierają w swoim składzie substancje aktywne o ukierunkowanym działaniu. Regularne stosowanie tych produktów ogranicza stany zapalne i obrzęki, zmniejsza dolegliwości bólowe związane zarówno z chorobowymi zmianami stawów, jak i z powstawaniem na podszewkach stóp hiperkeratycznych narośli (zmiękcza odciski i modzele stóp). Produkty te zmniejszają pocenie, działają przeciwbólowo, przeciwzapalnie i przeciwobrzękowo, pobudzają krążenie, wzmacniają naczynia krwionośne, chronią skórę przed otarciami, zabezpieczają ją przed powstawaniem pęcherzy oraz minimalizują nadmierne rogowacenie naskórka⁴¹. Dzięki zawartości różnych składników aktywnych powinny sprostać najczęściej spotykanym dolegliwościom stóp współtowarzyszącym koślawości palucha, między innymi⁴²:

- a. nadmiernej potliwości (składniki: mentol, kamfora, mocznik, ekstrakty z rumianku i z aloesu, olejek z drzewa herbacianego, olejek cyprysowy, olejek szalwiowy);
 - b. uczuciu ciężkości (składniki: algi, ekstrakty z kasztanowca, z bluszczu, z hamamelisu, z nostryka, z białej herbaty i z nagietka, mentol, kamfora, olejek eukaliptusowy);
 - c. nadmiernemu rogowaceniu (składniki: pantenol, alantoina, bisabolol, mocznik, naturalne olejki eteryczne, na przykład lawendowy, kwas salicylowy, kwas mlekowy, kwas glikolowy, witaminy A i E, kwas hialuronowy, kolagen, ceramidy, oliwa z oliwek, olej makadamia, masło shea, gliceryna, euceryna, wazelina, lanolina);
 - d. bolesności (składniki: olejek rozmarynowy, olejek lawendowy, olejek miętowy, mentol);
 - e. stanom zapalnym (składniki: azulen, alantoina, ekstrakty z arniki, z nagietka, z kasztanowca, z aloesu, z jeżówki, z hakorośli, z kietków pszenicy, z rokitnika, olej konopny, olej jojoba, kwas borowy, kwas galusowy, kwas salicylowy, kwas mrówkowy, propolis, rezorcyna, srebro, cynk, krzem)⁴³.
6. usuwanie modzeli i odcisków.

W związku z defektami i dolegliwościami stóp u zawodowych tancerzy mogą pojawiać się ogniskowe, żółtawe, nieostro oddzielone od zdrowej skóry nadmierne zrogowacenia naskórka zwane modzelami, które zazwyczaj powstają na podszewkach stóp pod główkami kości śródstopia lub na wyniosłościach kostnych. Poza modzelami, pod wpływem ucisku butów czy sąsiednich palców, w przestrzeniach

międzypalcowych oraz na palcach stóp często powstają także odciski. Zdarza się wówczas, że warstwa rogowa, która nie może się oddzielić, powoduje powstanie rdzenia wnikającego w skórę, co wywołuje silne dolegliwości bólowe⁴⁴. Usuwanie ognisk hiperkeratozy odbywa się w warunkach gabinetowych podczas zabiegu pedicure i polega na mechanicznym ścinaniu lub ścieraniu zrogowaciałego naskórka za pomocą różnych technik i narzędzi, a w przypadku odcisków obejmuje także usunięcie czopa rogowego. Po tych czynnościach należy zastosować preparaty keratolityczne i zmiękczające, na przykład kwas salicylowy, mocznik czy kwas mlekowy. W domowej pielęgnacji zaleca się kąpiele stóp zmiękczające naskórek oraz stosowanie produktów kosmetycznych i leczniczych normalizujących rogowacenie⁴⁵. W przypadku nawracających modzeli i odcisków wymagane jest ich chirurgiczne lub laserowe usunięcie. Przed ich nawrotami może chronić stosowanie odciążań, takich jak ortezy czy wkładki⁴⁶.

Klamry ortonyksyjne. Paznokcie wrastające i wkręcające to powszechne problemy podologiczne występujące u zawodowych tancerzy, które mogą powodować ból, obrzęki oraz infekcje wokół chorych paznokci. Jedną z efektywnych metod leczenia tych dolegliwości są klamry korygujące, inaczej nazywane również klamrami ortonyksyjnymi. Stosowanie tych innowacyjnych urządzeń ma na celu skorygowanie deformacji paznokcia i przywrócenie go do prawidłowej struktury⁴⁷.

Klamry korygujące działają na zasadzie delikatnego rozciągania bocznych brzegów paznokcia, co eliminuje ucisk i zapobiega jego wrastaniu lub wkręcaniu się w skórę. Kluczowe dla skuteczności klamer jest systematyczne ich noszenie, co pozwala stopniowo naprawiać pozycję paznokcia i zapobiegać nawrotom problemu⁴⁸.

Kolejność działania klamer ortonyksyjnych⁴⁹:

1. rozciąganie bocznych brzegów paznokcia,
Klamry są umieszczane na powierzchni paznokcia i stopniowo, lecz skutecznie, oddzielają jego boczne brzegi od skóry, co pomaga uniknąć ucisku i eliminuje ból związany z wrastającym paznokciem.
2. kontrola wzrostu paznokcia.

Klamry regulują kierunek wzrostu paznokcia: zapobiegają jego skręcaniu się i wrastaniu w skórę, co działa prewencyjnie i minimalizuje ryzyko nawrotów.

Zakończenie

Podologia i kosmetologia dają liczne możliwości prowadzenia zachowawczej terapii w przypadku defektów i dolegliwości stóp u zawodowych tancerzy. Na rynku dostępne są różne produkty kosmetyczne i lecznicze, przeciwdziałające występującym problemom i dolegliwościom. Produkty te wykorzystywane są zarówno w profesjonalnych zabiegach podologiczno-kosmetologicznych, jak i w pielęgnacji domowej połączonej z masażem. Istnieje także duży wybór urządzeń terapeutycznych – takich jak peloty, szyny do stosowania na noc czy separatory palców – polecanych do aktywnej (podczas codziennych czynności) i biernej (podczas snu) korekty dolegliwości stóp. Specjalistyczne urządzenia, podobnie jak obuwie odciążające, mogą być indywidualnie dobierane do potrzeb danej osoby przez podologów lub kosmetologów. Omówione w artykule metody terapeutyczne są narzędziami nie tylko używanymi w celu złagodzenia występujących dolegliwości, lecz także pozwalającymi na zahamowanie w pewnym stopniu progresji deformacji stopy i niejednokrotnie na uniknięcie operacji (lub przynajmniej na doraźne odsunięcie w czasie procedur chirurgicznych).

- 1 M. Anderson, *The History and Future of Ballet*, „Dance Chronicle” 2010, Vol. 33(2), s. 143-162.
- 2 A. Turner i in., *The impact of foot and ankle injuries in ballet dancers*, „Sports Health” 2018, Vol. 10(3), s. 231-237.
- 3 A. Williams i in., *Foot and ankle injuries in classical ballet dancers: a systematic review*, „Journal of Dance Medicine & Science” 2020, Vol. 24(1), s. 15-23.
- 4 U. Grzesiakowska, M. Tacikowska, *Złamania przeciężeniowe – zagadnienia różnicowo-diagnostyczne, obraz radiologiczny*, „Polski Przegląd Radiologiczny” 1996, nr 61(4), s. 336-339.
- 5 M. Napiontek, *Zniekształcenia wzrostowe i nabyte stopy*, w: *Wiktora Degi ortopedia i rehabilitacja. Tom 1*, red. W. Marciniak, A. Szulc, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2006, s. 296-305.
- 6 J. Smith i in., *The Impact of Pointe Shoes on the Feet of Professional Ballet Dancers: A Four-Year Study*, „Journal of Dance Medicine & Science” 2015, Vol. 19(1), s. 26-32.
- 7 K. Świdorska, *Zdrowie tancerzy*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej imienia Fryderyka Chopina, Warszawa 1995.
- 8 S. Shah, *Ballet Injuries in Children and Adolescents: Imaging Findings*, „RadioGraphics” 2019, Vol. 62(1), s. 86-96.
- 9 M. Anderson, M. Hall, *Ballet Technique for the Male Dancer*, „Dance Magazine” 2002; W.G. Hamilton, *Foot and ankle injuries in dance*, „Clinics in Sports Medicine” 1988, Vol. 7(1), s. 143-173; J.A. Russell, D.W. Kruse, Y. Koutedakis, I.M. McEwan, M.A. Wyon, *Pathoanatomy of posterior ankle impingement in ballet dancers*, „Clinical Anatomy” 2010, Vol. 23(6), s. 613-621; J. Smith i in., *Injuries in classical ballet: a review of primary care management*, „British Journal of Sports Medicine” 2010, Vol. 19(5), s. 341-357.
- 10 K. Zimmer, *Najczęstsze urazy sportowe*, w: *Medycyna sportowa*, red. M. Międraś, Medsport, Warszawa 2004, s. 455-479.
- 11 W. Strzyżewski, *Choroby przeciężeniowe*, w: *Wiktora Degi ortopedia i rehabilitacja. Tom 2*, red. W. Marciniak, A. Szulc, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2006, s. 218-221.
- 12 S. Shah, D.S. Weiss, R.J. Burchette, *Injuries in professional modern dancers: incidence, risk factors, and management*, „Journal of Dance Medicine & Science” 2012, Vol. 16(1), s. 17-25.
- 13 M. Napiontek, *Zniekształcenia wzrostowe...*, dz. cyt.
- 14 S. Shah, *Ballet Injuries...*, dz. cyt.
- 15 M. Jabłoński, J. Gągoła, *Urazowość i zespoły przeciężeniowe narządów ruchu w Zespole Pieśni i Tańca Ziemi Lubelskiej*, „Chirurgia Narządu Ruchu i Ortopedia Polska” 1994, nr 59(3), s. 529-532.

- 16 J.A. Russell, *Preventing dance injuries: current perspectives*, „Open Access Journal of Sports Medicine” 2013, Vol. 4, s. 199-210; K. Khan, J. Brown, S. Way, N. Vass, K. Crichton, R. Alexander, A. Baxter, M. Butler, J. Wark, *Overuse injuries in classical balet*, „Sports Medicine” 1995, Vol. 19(5), s. 341-357.
- 17 J. Greisberg, *Anatomia i biomechanika stopy oraz stawu skokowo-goleniowego*, w: *Stopa i staw skokowo-goleniowy*, red. Ch.W. DiGiovanni, J. Greisberg, tłum. A. Kolbuszewski, K. Lewicka, A. Warzocha, Wydawnictwo Medyczne Elsevier Urban&Partener, Wrocław 2012, s. 1-10; J. Szczuraszek, *Zmiany narządu ruchu, profilaktyka, leczenie korekcyjne*, w: *Wykłady podologiczne. Skrypt dla słuchaczy szkół kosmetycznych. Cz. I*, red. H. Grabicka, S. Nowicka, J. Szczuraszek, L. Zawadzka, Wydawnictwo Interum, Słupsk 2015, s. 26-27, 43-53.
- 18 J. Szczuraszek, *Zmiany narządu ruchu...*, dz. cyt.; D. Ziaja, M. Sznepka, B. Koczy (red.), *Vademecum podologii*, Wydawnictwo Via Medica, Gdańsk 2015, s. 15-16, 77-78, 97-110, 163-164.
- 19 D. Ziaja i in. (red.), *Vademecum podologii*, dz. cyt., s. 15-16, 77-78, 97-110, 163-164; M. Bajerska, A. Ambroży, M. Wiecheć, *Paluch koślawy – postępowanie fizjoterapeutyczne*, „Praktyczna Fizjoterapia i Rehabilitacja” 2015, nr 9, s. 32-39.
- 20 J. Szczuraszek, *Zmiany narządu ruchu...*, dz. cyt.
- 21 M. Bajerska i in., *Paluch koślawy...*, dz. cyt.
- 22 M. Skalska, *Stopy mają pasją, cz. I. ABC gabinetu podologicznego*, Wydawnictwo MD Print, Szczecin 2015, s. 252-305.
- 23 J. Szczuraszek, *Zmiany narządu ruchu...*, dz. cyt.
- 24 M. Skalska, *Stopy mają pasją...*, dz. cyt.
- 25 M. Koselak (red.), *Podstawy podologii kosmetycznej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zawodowej Kosmologii i Pielęgnacji Zdrowia w Warszawie, Warszawa 2011, s. 15-16, 54-56; J. Szczuraszek, *Zmiany narządu ruchu...*, dz. cyt.
- 26 J. Szczuraszek, *Zmiany narządu ruchu...*, dz. cyt.
- 27 Z. Śliwiński, M. Krajczy, *Dynamiczne plastrowanie*, Wydawnictwo Markmed Rehabilitacja, Wrocław, Ostrowiec Świętokrzyski 2014, s. 254-255.
- 28 A. Zborowski, *Wady kończyn dolnych*, w: *Masaż w wybranych jednostkach chorobowych. Część 3*, Wydawnictwo AZ, Kraków 2011, s. 289-295; A. Zborowski, *Masaż klasyczny*, Wydawnictwo AZ, Kraków 2008, s. 143-153, 241-242.
- 29 A. Zborowski, *Wady kończyn dolnych*, dz. cyt.; A. Zborowski, *Masaż klasyczny*, dz. cyt.
- 30 H. Grabicka, *Choroby dermatologiczne skóry stóp*, w: *Wykłady podologiczne...*, dz. cyt., s. 98-124.
- 31 D. Ziaja i in. (red.), *Vademecum podologii*, dz. cyt., s. 15-16, 77-78.
- 32 M. Koselak (red.), *Podstawy podologii kosmetycznej*, dz. cyt., s. 101-103.
- 33 H. Grabicka, *Choroby dermatologiczne...*, dz. cyt.

- 34 D. Ziaja i in. (red.), *Vademecum podologii*, dz. cyt., s. 15-16.
- 35 M. Skalska, *Stopy moją pasją, cz. I...*, dz. cyt.; H. Grabicka, *Choroby dermatologiczne...*, dz. cyt.
- 36 M. Skalska, *Stopy moją pasją, cz. II. Dziecko w gabinecie podologicznym*, Wydawnictwo MD Print, Szczecin 2016, s. 117-124.
- 37 M. Skalska, *Stopy moją pasją, cz. I...*, dz. cyt.
- 38 D. Ziaja i in. (red.), *Vademecum podologii*, dz. cyt., s. 77-78; L. Zawadzka, *Najczęściej spotykane składniki w preparatach do pielęgnacji stóp*, w: *Wykłady podologiczne. Skrypt dla słuchaczy szkół kosmetycznych. Cz. III*, red. A. Szota-Rudnicka, I.M. Rostoniec, K. Szota, L. Zawadzka, M. Krut, S. Nowicka, T. Żłobiński, Wydawnictwo Iterum, Słupsk 2016, s. 80-94.
- 39 L. Zawadzka, *Najczęściej spotykane składniki...*, dz. cyt.
- 40 D. Ziaja i in. (red.), *Vademecum podologii*, dz. cyt., s. 97-110, 163-164; L. Zawadzka, *Najczęściej spotykane składniki...*, dz. cyt.
- 41 L. Zawadzka, *Najczęściej spotykane składniki...*, dz. cyt.
- 42 Tamże.
- 43 H. Grabicka, *Choroby dermatologiczne...*, dz. cyt.; L. Zawadzka, *Najczęściej spotykane składniki...*, dz. cyt.
- 44 H. Grabicka, *Choroby dermatologiczne...*, dz. cyt.
- 45 L. Zawadzka, *Najczęściej spotykane składniki...*, dz. cyt.
- 46 H. Grabicka, *Choroby dermatologiczne...*, dz. cyt.; M. Skalska, *Stopy moją pasją, cz. II...*, dz. cyt.
- 47 J.C. Gerster, *Onychocryptosis treated by the toenail brace: a follow-up of 172 patients*, „Journal of the American Podiatric Medical Association” 1993, Vol. 83(4), s. 242-251.
- 48 R. Baran, E. Haneke, B. Richert, *Ingrown toenails: a plea for caution with caustic chemicals*, „Dermatologic Surgery” 2008, Vol. 34(11), s. 1481-1484.
- 49 E. Haneke, *Controversies in the treatment of ingrown nails*, „Dermatology Research and Practice” 2012, s. 244-249.

Bibliografia

- Anderson M., *The History and Future of Ballet*, „Dance Chronicle” 2010, Vol. 33 (2), s. 143-162.
- Anderson M., Hall M., *Ballet Technique for the Male Dancer*, „Dance Magazine” 2002.
- Bajerska Magdalena, Ambroź Anna, Wiecheć Marek, *Paluch koślawy – postępowanie fizjoterapeutyczne*, „Praktyczna Fizjoterapia i Rehabilitacja” 2015, nr 9, s. 32-39.
- Baran R., Haneke Eckart, Richert B., *Ingrown toenails: a plea for caution with caustic chemicals*, „Dermatologic Surgery” 2008, Vol. 34(11), s. 1481-1484.
- Gerster J.C., *Onychocryptosis treated by the toenail brace: a follow-up of 172 patients*, „Journal of the American Podiatric Medical Association” 1993, Vol. 83(4), s. 242-251.
- Grabicka Halina, *Choroby dermatologiczne skóry stóp*, w: *Wykłady podologiczne. Skrypt dla słuchaczy szkół kosmetycznych. Cz. I*, red. Halina Grabicka, Sara Nowicka, Justyna Szczuraszek, Lidia Zawadzka, Wydawnictwo Interum, Słupsk 2015, s. 98-124.
- Greisberg Justin, *Anatomia i biomechanika stopy oraz stawu skokowo-goleniowego*, w: *Stopa i staw skokowo-goleniowy*, red. Christopher W. DiGiovanni, Justin Greisberg, tłum. Andrzej Kolbuszewski, Katarzyna Lewicka, Andrzej Warzocha, Wydawnictwo Medyczne Elsevier Urban&Partener, Wrocław 2012, s. 1-10.
- Grzesiakowska U., Tacikowska M., *Złamania przeciężeniowe – zagadnienia różnicowo-diagnostyczne, obraz radiologiczny*, „Polski Przegląd Radiologiczny” 1996, nr 61(4), s. 336-339.
- Hamilton William G., *Foot and ankle injuries in dance*, „Clinics in Sports Medicine” 1988, Vol. 7(1), s. 143-173.
- Haneke Eckart, *Controversies in the treatment of ingrown nails*, „Dermatology Research and Practice” 2012, s. 244-249.
- Jabłoński M., Gągoła J., *Urazowość i zespoły przeciężeniowe narządów ruchu w Zespole Pieśni i Tańca Ziemi Lubelskiej*, „Chirurgia Narządu Ruchu i Ortopedia Polska” 1994, nr 59(3), s. 529-532.
- Khan Karim, Brown Janet, Way Sarah, Vass Nicole, Crichton Ken, Alexander Ron, Baxter Andrew, Butler Marie, Wark John, *Overuse injuries in classical ballet*, „Sports Medicine” 1995, Vol. 19(5), s. 341-357.
- Koselak Maciej (red.), *Podstawy podologii kosmetycznej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zawodowej Kosmetologii i Pielęgnacji Zdrowia w Warszawie, Warszawa 2011.

- Napiontek Marek, *Zniekształcenia wzrostowe i nabyte stopy*, w: *Wiktora Degi ortopedia i rehabilitacja. Tom 1*, red. Witold Marciniak, Andrzej Szulc, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2006, s. 296–305.
- Russell Jeffrey A., *Preventing dance injuries: current perspectives*, „Open Access Journal of Sports Medicine” 2013, Vol. 4, s. 199–210.
- Russell Jeffrey A., Kruse David W., Koutedakis Yiannis, McEwan Islay M., Wyon Matthew A., *Pathoanatomy of posterior ankle impingement in ballet dancers*, „Clinical Anatomy” 2010, Vol. 23(6), s. 613–621.
- Shah Selina, *Ballet Injuries in Children and Adolescents: Imaging Findings*, „RadioGraphics” 2019, Vol. 62(1), s. 86–96.
- Shah Selina, Weiss David S., Burchette Raoul J., *Injuries in professional modern dancers: incidence, risk factors, and management*, „Journal of Dance Medicine & Science” 2012, Vol. 16(1), s. 17–25.
- Skalska Milena, *Stopy moją pasją, cz. I. ABC gabinetu podologicznego*, Wydawnictwo MD Print, Szczecin 2015.
- Skalska Milena, *Stopy moją pasją, cz. II. Dziecko w gabinecie podologicznym*, Wydawnictwo MD Print, Szczecin 2016.
- Smith J. i in., *Injuries in classical ballet: a review of primary care management*, „British Journal of Sports Medicine” 2010, Vol. 19(5), s. 341–357.
- Smith J., et al., *The Impact of Pointe Shoes on the Feet of Professional Ballet Dancers: A Four-Year Study*, „Journal of Dance Medicine & Science” 2015, Vol. 19(1), s. 26–32.
- Strzyżewski Wojciech, *Choroby przeciężeniowe*, w: *Wiktora Degi ortopedia i rehabilitacja. Tom 2*, red. Witold Marciniak, Andrzej Szulc, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2006, s. 218–221.
- Szczuraszek Justyna, *Zmiany narządu ruchu, profilaktyka, leczenie korekcyjne*, w: *Wykłady podologiczne. Skrypt dla słuchaczy szkół kosmetycznych. Cz. I*, red. Halina Grabicka, Sara Nowicka, Justyna Szczuraszek, Lidia Zawadzka, Wydawnictwo Interum, Stupsk 2015, s. 26–27, 43–53.
- Śliwiński Zbigniew, Krajczy Marcin, *Dynamiczne plastrowanie*, Wydawnictwo Markmed Rehabilitacja, Wrocław, Ostrowiec Świętokrzyski 2014.
- Świdarska Krystyna, *Zdrowie tancerzy*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej imienia Fryderyka Chopina, Warszawa 1995.
- Turner A. i in., *The impact of foot and ankle injuries in ballet dancers*, „Sports Health” 2018, Vol. 10(3), s. 231–237.
- Williams A. i in., *Foot and ankle injuries in classical ballet dancers: a systematic review*, „Journal of Dance Medicine & Science” 2020, Vol. 24(1), s. 15–23.
- Zawadzka Lidia, *Najczęściej spotykane składniki w preparatach do pielęgnacji stóp*, w: *Wykłady podologiczne. Skrypt dla słuchaczy szkół kosmetycznych, cz. 3*,

red. Angelika Szota-Rudnicka, Izabela Magda Rostonec, Karina Szota, Lidia Zawadzka, Magdalena Krut, Sara Nowicka, Tobiasz Żłobiński, Wydawnictwo Iterum, Słupsk 2016, s. 80–94.

Zborowski Adam, *Masaż klasyczny*, Wydawnictwo AZ, Kraków 2008.

Zborowski Adam, *Wady kończyn dolnych*, w: *Masaż w wybranych jednostkach chorobowych. Część 3*, Wydawnictwo AZ, Kraków 2011, s. 289–295.

Ziaja Damian, Sznapka Mariola, Koczy Bogdan (red.), *Vademecum podologii*, Wydawnictwo Via Medica, Gdańsk 2015.

Zimmer Krzysztof, *Najczęstsze urazy sportowe*, w: *Medycyna sportowa*, red. Marek Międraś, Medsport, Warszawa 2004, s. 455–479.

Medycyna tańca - zaburzenia odżywiania i kontuzje

Tomasz Chmielewski

Streszczenie:

Taniec, jako forma aktywności ruchowej wczesnego naboru, cechuje się szybką specjalizacją, licznymi monotypiami ruchowymi i stałym zwiększaniem obciążeń treningowych. W tańcu – analogicznie do innych sportów wczesnego naboru – zbyt szybkie wdrażanie elementów technicznych, przy braku prawidłowo wykształconych i należycie kontrolowanych podstawowych wzorców, skutkuje powstaniem i utrwaleniem wzorców kompensacyjnych. Wzorce zastępcze w krótkiej perspektywie pozwalają na wykonywanie złożonych form ruchu, ale po dłuższym czasie będą prowadzić do przeciążeń narządu ruchu. Wiek młodzieńczy to dla tancerza okres walki z ograniczeniami, wynikającymi zarówno z fizjologicznych zmian w układzie ruchu, z funkcji gruczołów dokrewnych, jak i z rozwoju psychicznego. Istotnym problemem stają się zaburzenia odżywiania, pozostające nadal tematem tabu w kontekście negatywnego wpływu na stan zdrowia młodego tancerza, które w świadomości wielu osób są wręcz utożsamiane z kulturą środowiska tańca.

Słowa kluczowe:

taniec, urazy, biomechanika, wzorce ruchowe, żywienie tancerza

Taniec jest dziedziną sztuki opierającą się na skodyfikowanych wzorcach ruchowych, których stopień sformalizowania jest zależny od jego stylu. Złożoność tych wzorców cechuje się dużą rozpiętością poziomu skomplikowania i poziomu wymaganych od tancerza zdolności motorycznych. Na jednym końcu skali możemy postawić ruchy proste, możliwe do wykonania przez każdego człowieka, niezależnie od jego wieku i umiejętności ruchowych, natomiast na drugim – elementy cechujące się dużą dynamiką ruchu lub wymagające ponadnormatywnej gibkości, które powinny wykonywać tylko osoby z wieloletnim doświadczeniem, w wysokim stopniu sprawne fizycznie. Ekspresja poszczególnych cech tańca jest zależna od poziomu zaawansowania technicznego tancerza i celu, w którym jest podejmowana aktywność – tańczyć można rekreacyjnie lub dla wyniku, a także w ramach pracy zarobkowej. Taka charakterystyka tańca pokazuje wiele jego cech wspólnych ze sportem, dlatego coraz częściej można spotkać się ze stwierdzeniem, że powinien być on traktowany jako pełnoprawna dyscyplina sportowa. Również problemy napotymane podczas pracy z tancerzami wykazują wysoki stopień analogii z tymi spotykanymi w sporcie, a specjaliści zajmujący się ich zdrowotnym aspektami wywodzą się zazwyczaj z kręgu osób związanych z medycyną sportową.

W wielu państwach została wyodrębniona z medycyny sportowej medycyna tańca jako subspecjalizacja skupiająca specjalistów różnych dziedzin zajmujących się szeroko rozumianym zdrowiem tancerzy. Medycyna tańca jest odpowiedzią na liczne obawy tancerzy, których problemy, potrzeby zdrowotne i cele podejmowanego leczenia spotykają się z niezrozumieniem specjalistów nie mających kontaktu z ich środowiskiem. Tancerze, podobnie jak wyczynowi sportowcy, oczekują szybkiego powrotu do pełnej aktywności ruchowej po przebytych urazach, skutecznych interwencji dietetycznych i profesjonalnego podejścia do innych aspektów treningu fizycznego i treningu mentalnego. Tak jak każda inna dyscyplina sportu, taniec stawia przed zespołem medycznym wyzwania typowe dla wszystkich osób aktywnych fizycznie oraz wyzwania specyficzne, związane z formą ruchu. Na ich charakterystykę wpływają między innymi: wczesny nabór, szybka specjalizacja, liczne monotypie ruchowe z dużą lateralizacją obciążeń treningowych, rygorystyczne normy dotyczące oczekiwanych zachowań żywieniowych i docelowego składu masy ciała.

Do największych wyzwań w medycynie tańca należy zaliczyć efektywne leczenie uszkodzeń narządu ruchu, opiekę żywieniową, zwłaszcza

w przypadku współistnienia zaburzeń odżywiania, oraz problemy komunikacyjne pomiędzy członkami zespołu medycznego a środowiskiem tanecznym. Brak jednoznacznej nomenklatury określającej wzorce ruchowe, elementy choreograficzne czy płaszczyzny ruchu w różnych stylach tańca może skutkować niezrozumieniem na gruncie językowym mającym wpływ na jakość leczenia. Rozbieżności mogą dotyczyć zarówno zrozumienia przez medyków specyfiki ruchu czy okoliczności powstania urazu, jak i zrozumienia przez tancerzy zaleceń medycznych dotyczących na przykład procesu rehabilitacji. Optymalnym rozwiązaniem wydaje się używanie sformułowań typowych dla treningu sportowego i określeń bazujących na nomenklaturze anatomicznej. Innym problemem komunikacyjnym mogącym oddziaływać negatywnie na współpracę pomiędzy zespołem medycznym a tancerzem może być niepełny zakres przekazywanych informacji. Z jednej strony tancerz w obawie przed przedłużającym się wyłączeniem z aktywności ruchowej będzie przekazywał lekarzowi informacje odbiegające od stanu faktycznego, dotyczące na przykład odczuwanego bólu czy deficytu siły. Z drugiej strony medycy mogą nie udzielać pełnych informacji dotyczących sposobu i czasu leczenia oraz rokowań krótko- i długoterminowych. Wydaje się, że minimalny zakres informacji przekazywanych przez lekarza czy fizjoterapeutę tancerzowi powinien obejmować określenie przewidywanego czasu, w którym możliwy będzie powrót do treningów, a następnie do pełnej aktywności ruchowej oraz warunki, jakie muszą zostać w tym celu spełnione. Należy przedstawić pacjentowi również koncepcję prowadzenia procesu leczenia, wskazując kamienie milowe pozwalające na przejście do kolejnej jego fazy, oraz omówić wpływ czynników zewnętrznych (takich jak żywienie, sen, przestrzeganie zaleceń) na jakość podejmowanych działań. Taki zakres przekazanych informacji powinien pozwolić na lepszą współpracę, zminimalizować negatywne aspekty psychologiczne leczenia oraz dać możliwość zaplanowania powrotu do tańca zarówno tancerzowi, jak i całemu zespołowi. Analizując zagadnienia związane z medycyną tańca, warto również spojrzeć na fizjologię wysiłku fizycznego i biomechanikę narządu ruchu przez pryzmat specyfiki tej dziedziny sztuki.

Metabolizm ciała człowieka jest ukierunkowany na wykorzystanie energii i składników odżywczych do podtrzymania procesów życiowych i realizacji specyficznych funkcji różnych komórek. Tempo procesów metabolicznych regulują aktualne potrzeby organizmu, a specyfikacja tych procesów jest zapisana w genach. Cechą charakterystyczną większości komórek

organizmu człowieka jest zdolność adaptacji do zmiennych warunków środowiskowych. W przypadku powtarzalnych obciążeń związanych z podejmowaną aktywnością fizyczną dochodzi między innymi do adaptacyjnych zmian aktywności szlaków metabolicznych w komórkach mięśni, mających na celu optymalizację produkcji i dystrybucji energii niezbędnej do podtrzymania ich funkcji. Większość substratów dla zachodzących w organizmie człowieka przemian metabolicznych musi zostać dostarczona z zewnątrz w postaci składników odżywczych. Głównym celem żywienia jest dostarczenie energii w ilości pozwalającej na utrzymanie procesów życiowych na poziomie gwarantującym realizację wszystkich potrzeb wynikających z procesów fizjologicznych oraz z podejmowanych działań ruchowych. W przypadku osób aktywnych fizycznie dodatkowym wyzwaniem jest zapewnienie dostępności energii w określonym czasie, we właściwym miejscu i w odpowiedniej ilości.

Należy pamiętać, że na drodze ewolucji organizm wykształcił liczne mechanizmy ochronne ukierunkowane na zachowanie homeostazy wewnętrznej. Proces ewolucji nie przewidział jednak podejmowania przez człowieka aktywności innych niż mających na celu przetrwanie. Systemy regulacyjne, działające na poziomie komórki, tkanki czy narządu i wpływające na metabolizm, nie analizują zadań w kontekście rozróżnienia ruchu jako ucieczki przed niebezpieczeństwem i ruchu jako formy aktywności fizycznej podejmowanej w celu rekreacyjnym czy sportowym. Ich celem jest realizacja zleconego przez organizm zadania teraz, natychmiast, bez rozpatrywania jego następstw, nawet w nieodległej perspektywie czasowej. Za planowanie na poziomie strategicznym odpowiada centralny układ nerwowy bazujący na informacjach docierających ze środowiska zewnętrznego i wewnętrznego, których analiza odbywa się w oparciu o nabytą wiedzę i doświadczenie. Istotnym z punktu widzenia decyzyjności jest również stworzony przez daną grupę społeczną system zasad i wzorców dotyczących reguł odżywiania, sylwetki i dążenia do ciągłej poprawy zbędnych z punktu widzenia ewolucji wzorców ruchowych.

Opisane powyżej procesy sterujące podlegają modulacji przez bodźce pochodzące z układu hormonalnego i układu nerwowego oraz przez szeroki panel sygnałów generowanych na poziomach tkanki tłuszczowej, śródbłonna naczyniowego czy mikrobiomu jelitowego. To właśnie te mechanizmy modulujące są najbardziej labilne i najczęściej ulegają

defektom pod wpływem czynników potencjalnie chorobotwórczych, do których należy zaliczyć również stres wewnątrzustrojowy będący wynikiem podejmowanej aktywności ruchowej.

Podobna sytuacja ma miejsce w przypadku realizacji zadań ruchowych w kontekście możliwości mechanicznych narządu ruchu – priorytetem dla efektorów jest wykonanie zleconego zadania bez oceny jego następstw. W czasie ruchu czynnikami kontrolującymi powinny być czynne i biernie elementy narządu ruchu. Nie ma możliwości, żeby w długiej perspektywie czasowej ruch odbywał się poza anatomicznymi zakresami i płaszczyznami. Budowa organizmu jest wynikiem tysięcy lat ewolucji, która na drodze licznych prób i błędów eliminowała warianty gorzej przystosowane do optymalnej realizacji zadania. Podejmowane przez tancerzy próby ominięcia darwinowskich reguł ewolucji prowadzą zazwyczaj do przeciążeń narządu ruchu, urazów i kontuzji.

Jednym z najczęstszych powodów zgłaszania się adeptów tańca do przedstawicieli zawodów medycznych jest ból struktur narządu ruchu. Według definicji ból jest subiektywnym, osobistym przeżyciem, którego nie mogą bezpośrednio doświadczyć inni ludzie. Zazwyczaj nie można go rozpatrywać w kategoriach zdarzeń o jednoczynnikowej etiologii i w odróżnieniu od wielu problemów zdrowotnych nie może być zidentyfikowany za pomocą dostępnych współcześnie markerów i testów. Jednym z głównych problemów podczas pracy z pacjentem skarżącym się na ból jest ograniczona możliwość powtarzalnego określenia stopnia jego nasilenia oraz oceny jego modyfikacji pod wpływem podejmowanych działań terapeutycznych. Próg odczuwania bólu i jego tolerancja to cechy indywidualne, zależne od wielu czynników zewnętrznych i wewnętrznych. W pracy z tancerzem z przewlekłym zespołem bólowym należy uwzględnić moderującą rolę lęku, depresji oraz gniewu, które związane są często z brakiem efektu podejmowanych dotychczas działań czy z niepewnością wynikającą z ograniczonej wiedzy dotyczącej bliskich i dalekich rokowań co do powrotu do pełnej aktywności ruchowej. Odrębnym problemem pozostaje identyfikacja osób, które w obawie przed nasileniem bólu zaczynają wdrażać do swojego repertuaru zachowań mechanizmy ucieczki przed podejmowaniem aktywności ruchowej kojarzonej z nieprzyjemnym odczuciami. Jest to wyraźnie widoczne u osób cierpiących na ból przewlekły, który coraz częściej jest identyfikowany jako odrębna jednostka chorobowa prowadząca do zmian funkcjonalnych

i strukturalnych w obrębie układu nerwowego, związanych między innymi z reorganizacją kory czuciowej w obrębie ośrodkowego układu nerwowego. Klasycznym przykładem przewlekłego, opornego na leczenie zespołu bólowego jest ból dolnej części pleców, który u niektórych pacjentów – także tych młodych – może mocno ograniczać jakąkolwiek aktywność fizyczną i wpływać negatywnie na wszystkie sfery codziennego funkcjonowania. Istnieją podstawy do dopatrywania się w takich sytuacjach podstaw genetycznych związanych z dziedziczeniem epigenetycznym.

Ból jest jedną ze składowych odpowiedzi organizmu na uszkodzenie tkanki. Obrzęk, upośledzenie funkcji narządów i zwiększona ciepota, które występują równocześnie z bólem, to klasyczne wykładniki stanu zapalnego towarzyszącego każdej kontuzji. Ze względu na dynamikę rozwoju tych zmian możemy mówić o urazie ostrym lub o urazie przewlekłym. W przypadku urazu ostrego udaje się często zidentyfikować czynnik sprawczy, natomiast w przypadku urazu przewlekłego okres narastania uszkodzenia do momentu wystąpienia objawów klinicznych może być liczony w tygodniach, miesiącach, a nawet w latach. Z tego względu wskazanie pierwotnego czynnika sprawczego urazu przewlekłego może być trudne lub wręcz niemożliwe. Tak jak w przypadkach ostrych głównym celem prowadzonej diagnostyki jest ocena skutków urazu, tak w przypadkach przewlekłych należy dążyć do identyfikacji pierwotnego zaburzenia biomechanicznego. Zasadniczym zadaniem członków zespołu medycznego jest jak najszybsze „uruchomienie” kontuzjowanego tancerza w sposób nie pogłębiający istniejącego uszkodzenia tkanek. Należy pamiętać, że większość urazów nie stanowi wskazania do bezwzględniego unieruchomienia tancerza. Zazwyczaj należy ograniczyć aktywność na czas gojenia uszkodzonej struktury i prowadzonej rehabilitacji. Niedopuszczalna jest sytuacja, w której po uszkodzeniu na przykład więzadeł w stawie kolanowym tancerz przechodzi przez proces leczenia tego stawu i eliminuje jego dysfunkcję, a równocześnie zaniedbuje w tym czasie pozostałe struktury narządu ruchu, co wymaga długotrwałej pracy nad odtworzeniem ich możliwości motorycznych.

Zgodnie z zasadą, według której najskuteczniejszą metodą leczenia kontuzji jest profilaktyka uszkodzeń narządu ruchu¹, warto zapoznać się z podstawowymi zaburzeniami biomechanicznymi i ich skutkami. Dla zrozumienia istoty opisywanych poniżej związków przyczynowo-skutkowych należy wyjść poza ramy stworzone przez klasyczne podręczniki

anatomii opisowej i popatrzeć na ciało tancerza poprzez pryzmat anatomii funkcjonalnej, integrującej ze sobą poszczególne obszary naszego ciała i pokazującej wzajemne zależności pomiędzy nimi².

W prawidłowej postawie ciała obciążenie mięśni jest minimalne. Każdy sport, nawet najbardziej ogólnorozwojowy, powoduje wybiórcze obciążanie grup mięśniowych, specyficznych dla danej dyscypliny. Zazwyczaj są to te same grupy mięśni, których używamy podczas czynności życia codziennego – chodzenia, siedzenia, schylania. Prowadzi to do narastania dysbalansu siły mięśni, powstawania zaburzeń posturalnych i zmian w zakresie wzorców ruchowych. W przypadku zmian ustawienia poszczególnych segmentów ruchowych dochodzi do skrócenia mięśni generujących ruch i do równoczesnego wydłużenia mięśni antagonicznych. Wielokrotne powtarzanie ruchów w danej płaszczyźnie i/lub permanentne, długotrwałe utrzymywanie ciała w pozycjach wymuszonych prowadzi do przebudowy funkcjonalnej struktur narządu ruchu, a z czasem także do zmian w ich budowie histologicznej. Adaptacyjne skrócenie mięśni prowadzi do zwiększenia nacisku na powierzchnie stawowe, a to skutkuje zmniejszeniem zakresu ruchu w stawie. Z drugiej strony mięśnie podlegające wydłużeniu ulegają stopniowemu osłabieniu i rozluźnieniu. Stabszy jest również wywierany przez nie nacisk na powierzchnie stawowe, co prowadzi do zwiększenia zakresu ruchów w tych stawach. Stawy o zarówno zmniejszonej, jak i zwiększonej ruchomości są stawami o zwiększonej podatności na urazy.

Podczas identyfikacji zaburzeń wzorców posturalnych i ruchowych warto bazować na prostych zadaniach ruchowych, takich jak stanie na jednej nodze, podpór przodem i bokiem, przysiad. Pomimo częstej niechęci pacjentów do ich wykonywania należy je traktować w kategoriach ćwiczeń diagnostycznych, które przy wprawnej ocenie mogą dostarczyć wielu informacji przydatnych nie tylko w procesie korekty postawy ciała, lecz także w optymalizacji specjalistycznych wzorców ruchowych. W ocenie postawy ciała należy skupić się na wzorcach bólowych i wzorcach asymetrycznych, które wydają się wzorcami o najwyższym stopniu konwersji do przeciążeń i urazów narządu ruchu. Do częstych kontuzji prowadzą również wszystkie ruchy wykonywane w płaszczyznach i zakresach ruchu wykraczających poza ograniczenia anatomiczne, zwłaszcza jeżeli będą się wiązały z niewydolnością lokalnych stabilizatorów mięśniowych. Częstym problemem sygnalizującym znacznie zwiększone ryzyko

kontuzji jest odwrócenie anatomicznych stref stabilności i mobilności. Koncepcja naprzemiennego występowania stawów biomechanicznie stabilnych i mobilnych jest powszechnie stosowana w treningu sportowym i w rehabilitacji³. Zazwyczaj mamy do czynienia ze zmniejszeniem ruchomości odcinka piersiowego kręgosłupa lub stawu biodrowego oraz z nadruchomością w odcinku lędźwiowym kręgosłupa, czyli z wzorcami, które zostały zidentyfikowane jako istotnie zwiększające ryzyko rozwoju zespołu bólowego dolnego odcinka pleców⁴.

Zaburzenia stref ruchu prowadzą do licznych kompensacji, które w krótkiej perspektywie czasowej mogą poprawiać efektywność ruchową i być błędnie odczytywane jako indywidualny styl tancerza. W dłuższym okresie dochodzi zazwyczaj do wystąpienia dolegliwości bólowych, często w odległych anatomicznie (lecz niekoniecznie odległych funkcjonalnie) obszarach naszego ciała (na przykład ograniczenie ruchomości w stawie biodrowym i ból barku po przeciwległej stronie lub zwiększenie ruchomości odcinka lędźwiowego kręgosłupa i ból okolicy stawu łokciowego). Takie konstelacje zgłaszanych problemów wymagają dużej czujności diagnostycznej i dążenia do identyfikacji pierwotnych zaburzeń biomechaniki, zwłaszcza że znaczna część zaburzeń ulega nasileniu dopiero w momencie osiągnięcia pewnego poziomu zmęczenia układu nerwowego i mięśniowego. Często jest to stan, którego nie uda się uzyskać w trakcie standardowego badania w gabinecie fizjoterapeutycznym czy lekarskim. W celu minimalizacji skutków dysbalansu mięśniowego należy zidentyfikować słabe elementy łańcucha kinematycznego i dążyć do ich likwidacji, co w każdej dyscyplinie sportu (także w tańcu) wiąże się z mądrym wprowadzeniem treningu siłowego i szeroko rozumianego rozciągania⁵. Rozciąganie powinno obejmować techniki wpływające bezpośrednio na napięcie mięśni, mobilizacje stawowe, neuromobilizacje oraz na pracę na powięzi.

Efektem takiego treningu powinno być uzyskanie równowagi strukturalnej cechującej się zachowaniem optymalnej proporcji siły i masy mięśniowej w ciele pomiędzy przodem a tyłem, górą a dołem, stroną prawą a lewą oraz optymalizacją zakresów i płaszczyzn ruchu w poszczególnych stawach. W przypadku tancerzy można wymienić kilka najczęstszych słabych ogniw łańcucha kinematycznego:

1. Mięsień obszerny przyśrodkowy odpowiadający za prawidłowy tor ruchu rzepki. Jego osłabienie może prowadzić do koślawienia kolan, bocznego przyparcia rzepki, a w skrajnych przypadkach do jej zwichnięcia.
2. Grupa mięśni kulszowo-goleniowych, a przede wszystkim mięśnie dwugłowe uda, które jako mięśnie dwustawowe są równocześnie prostownikami stawu biodrowego i zginaczami stawu kolanowego. Silne mięśnie dwugłowe to przede wszystkim lepsze hamowanie, szybsze zmiany kierunku, lepsza eksplozywność oraz dobra kontrola ustawienia miednicy i ochrona przed przeciążeniami dolnego odcinka pleców⁶.
3. Stożek rotatorów, czyli grupa małych mięśni, odpowiadających za centrowanie głowy kości ramiennej w panewce stawu. Ich funkcjonalna efektywność jest w znacznym stopniu zależna od przestrzennego ustawienia łopatki, które jest uwarunkowane prawidłową ruchomością odcinka piersiowego kręgosłupa.
4. Część wstępująca mięśnia czworobocznego grzbietu odpowiadająca za stabilizację łopatek. W przypadku niewydolności tego mięśnia kompensacyjnie funkcję stabilizacyjną przejmuje zazwyczaj działająca antagonistycznie jego górna część wspomagana przez mięsień dźwigacz łopatki.
5. Mięsień prosty brzucha, który odpowiada za utrzymanie ruchomości odcinka piersiowego kręgosłupa oraz w swojej fazie ekscentrycznej ruchu za kontrolę tak popularnych w tańcu wyprostów i przeprostów kręgosłupa. Zazwyczaj, pomimo efektownej budowy, nie wypełnia on prawidłowo swojej biomechanicznej funkcji i jest kompensacyjnie zastępowany przez mięsień biodrowo-lędźwiowy w funkcji zgięcia tułowia lub przez mięśnie prostowniki kręgosłupa w funkcji kontroli przeprostu.
6. Mięśnie pośladkowe, a przede wszystkim mięsień wielki, który oprócz funkcji głównego antagonisty mięśni zginaczy bioder jest mięśniem warunkującym siłę i dynamikę odbicia od podłoża podczas zarówno biegu, jak i skoków. Dodatkowo należy zwrócić uwagę na mięsień pośladkowy średni, który odpowiada za stabilizację miednicy w podporze na jednej nodze, a w fazie ekscentrycznej swojego skurczu utrzymuje prawidłową oś kończyny dolnej, zwłaszcza w fazie lądowania podczas biegu czy po skoku. Jego dysfunkcja prowadzi między innymi do przeciążenia przyśrodkowego przedziału stawu kolanowego i do obniżenia tuku przyśrodkowego stopy.

Ćwiczenia mające zapewnić eliminację starych ogniw i utrzymanie prawidłowego balansu strukturalnego powinny być wykonywane w pełnym zakresie ruchu z uwzględnieniem wszystkich funkcji mięśnia i z zachowaniem ogólnie przyjętych w treningu sportowym zasad periodyzacji stosowanych obciążeń. Należy zadbać o stałe zwiększanie intensywności bodźców treningowych, ponieważ jest to warunek niezbędny do utrzymania wzrostu tak zwanej wydolności neuromuskularnej, która zwiększa zaangażowanie jednostek motorycznych podczas wysiłku i pozwala na generowanie większej siły bez wzrostu masy mięśniowej. Dodatkowo podczas ćwiczeń dochodzi do synchronizacji poszczególnych jednostek motorycznych, czego efektem jest nie tylko możliwość jednoczesowego zaangażowania w ruch większej ilości jednostek motorycznych, lecz także poprawa współpracy pomiędzy grupami mięśni i tak zwany transfer krzyżowy (poprawa parametrów jednej kończyny prowadzi do poprawy parametrów również kończyny kontralateralnej). Ważnym elementem programowania treningu siłowego jest określenie pożądanego celu, który może zostać zdefiniowany jako zwiększenie siły, masy mięśnia lub jego wydolności.

Częstą obawą powstrzymującą tancerza lub jego trenera przed podjęciem takiej formy treningu jest strach przed nadmierną hipertrofią mięśniową. Podczas rozmów o tego typu obawach należy wyraźnie podkreślać fakt, że to nie trening siłowy powoduje rozrost mięśni, lecz dobór ćwiczeń, ich parametryzacja (rodzaj i wielkość obciążenia, liczba powtórzeń w serii, czas odpoczynku pomiędzy seriami) oraz strategia odżywiania. Według współczesnej wiedzy trening siłowy powinien być włączony do treningów młodych sportowców jako nieodłączny element jednostek treningowych⁷. Zalecenie to dotyczy każdej formy aktywności ruchowej – także dyscyplin bazujących mocno na walorach estetycznych sylwetki (czyli takich jak taniec, balet, sporty gimnastyczne). Nie istnieje dolna granica wieku dla tej formy treningu, a korzyści z ćwiczeń siłowych znacznie przewyższają ryzyko związane z ich unikaniem. W przypadku wątpliwości wynikających ze stanu zdrowia dziecka należy skonsultować się z lekarzem, który powinien podjąć działanie ukierunkowane na poszukiwanie wskazań do ćwiczeń, a nie na generowanie ograniczeń do ich wykonywania. Jednym z większych wyzwań stojących przed trenerami i pedagogami pracującymi z młodymi sportowcami i tancerzami jest tak zwane pokrycie popytu na siłę będącą wynikiem wzrastających wymagań technicznych. Oczywiście można zaciągnąć chwilowy „kredyt” wydajności poprzez włączenie

wzorców kompensacyjnych, które w krótkiej perspektywie będą maskowały braki w sile i rozciągnięciu, ale po dłuższym czasie nieuchronnie doprowadzą do przeciążenia struktur narządu ruchu. Tak jak w każdej innej formie treningu, brak planu treningu i regeneracji, obejmującego między innymi sen, podaż kalorii i składników pokarmowych czy nawodnienie, znacząco zwiększa ryzyko przetrenowania młodego zawodnika i tancerza, zwłaszcza w przypadku intensywnych jednostek treningowych.

Większość tancerzy, oprócz od kilkunastu do kilkadziesiątu godzin spędzanych tygodniowo na sali ćwiczeń, spędza kilka godzin dziennie w pozycji siedzącej (w szkole, w domu, w środkach komunikacji miejskiej). Zazwyczaj jest to pozycja daleka od ideału – zaokrąglone plecy, opuszczone luźno barki czy głowa wysunięta do przodu i wykonująca w tej pozycji ruchy zgięcia i wyprostu w odcinku szyjnym kręgosłupa nie wpływają dobrze na postawę tancerza. Jednym z istotnych następstw takiej pozycji jest wyłączenie mięśni pośladkowych, w wyniku czego stabilizacja kręgosłupa opiera się w znacznej mierze na mięśniach okółokręgosłupowych. W chwili zmęczenia tych mięśni funkcję stabilizacyjną przejmują struktury bierne (ścięgna, więzadła) o zmniejszonych właściwościach sprężystych i o ograniczonej możliwości amortyzacji powtarzalnych obciążeń, zwłaszcza tych działających poza anatomicznymi płaszczyznami ruchu. Klasycznym przykładem opisanego powyżej ciągu zdarzeń jest nadmierne przodopochylenie miednicy, które poprzez równoczesne zwiększenie lordozy lędźwiowej zmienia wektor sił działających od dołu do góry, będących efektem powtarzalnych ruchów (wykonywanych podczas biegu czy skoków). Efektem końcowym regularnego przebywania w niewłaściwej pozycji siedzącej jest przesunięcie maksymalnych obciążeń z centralnych obszarów krążków międzykręgowych na ich krawędzie, co w połączeniu ze zmienioną biomechaniką mięśni, wynikającą głównie z dominacji zginaczy stawu biodrowego, generuje znaczne siły ścinające, działające na te struktury i powodujące ich degradację. Cała ta kaskada prowadzi do wystąpienia u tancerzy przewlekłego zespołu bólowego dolnego odcinka pleców. Efektywność jego leczenia jest uzależniona od identyfikacji i zrozumienia pierwotnych zaburzeń biomechanicznych. Najczęstszym błędem popełnianym przez zespół medyczny jest nadmierne skupienie się na obszarze występowania bólu.

Siedzenie „rozleniwia” również mięśnie brzucha i mięśnie miednicy, co wpływa negatywnie na stabilność oraz wykonywanie dynamicznych

ruchów. Ustawienie podczas siedzenia miednicy w tyłopochyleniu powoduje, że siedzimy właściwie na końcówce kręgosłupa, a nie na przystosowanych do przenoszenia obciążeń guzach kulszowych. Takie ustawienie miednicy w połączeniu z kręgosłupem piersiowym wygiętym w kształt litery C powoduje powstawanie bardzo dużych przeciążeń w dolnej części pleców. W związku z tym należy zwracać szczególną uwagę na strategię korekty sylwetki w pozycji siedzącej. Powinna ona być inicjowana przez prawidłowe ustawienie miednicy, a nie poprzez kompensacyjne wygięcia w odcinku lędźwiowym kręgosłupa. Długotrwałe przebywanie w pozycji siedzącej utrwała skrócenie zginaczy stawu biodrowego. Dotyczy to głównie mięśnia lędźwiowego, który przyczepia się do przedniej powierzchni kręgów lędźwiowych i pociąga je w kierunku miednicy (co prowadzi do pogłębienia lordozy lędźwiowej) oraz w kierunku mięśnia czworogłowego uda (co powoduje narastanie przodopochylenia miednicy).

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na to, że permanentne przeciążenie wymienionych powyżej zginaczy bioder wpływa w sposób istotny na biomechanikę całego kręgosłupa, na ustawienie w przestrzeni łopatek oraz na ruchomość w stawach barkowych. Koncepcja uzyskania równowagi strukturalnej wymaga zbilansowania napięcia tych dwóch mięśni, ale ze względu na odmienne uwarunkowania biomechaniczne strategia tego postępowania będzie diametralnie różna dla mięśni biodrowo-lędźwiowych i dla mięśni czworogłowych uda. W przypadku mięśni biodrowo-lędźwiowych należy docenić ich istotną funkcję podczas realizacji technik tanecznych i nie traktować ich *a priori* jako mięśni negatywnie wpływających na narząd ruchu i zwiększających ryzyko jego przeciążeń i uszkodzeń. Rzeczywiście, w przypadku ich dominacji względem prostowników stawu biodrowego częściej będzie dochodziło do przeciążeń dolnego odcinka pleców czy do zwiększonego obciążenia przedniego przedziału stawów kolanowych wynikającego ze zmienionej przez przodopochylenie miednicy techniki lądowania. Równocześnie nie istnieje prosta i efektywna technika zmniejszenia napięcia mięśni biodrowo-lędźwiowych z wykorzystaniem metod stosowanych w stretchingu mięśniowym. Stosowane powszechnie techniki wiążą się z koniecznością precyzyjnego wybrania wielu składowych ruchu, co czyni je mało skutecznymi w codziennej praktyce. Techniki fizjoterapeutyczne są natomiast dostępne tylko niewielkiej grupie specjalistów w tej dziedzinie, co uniemożliwia ich regularne stosowanie. Wydaje się, że o wiele bardziej efektywną koncepcją tonizacji nadmiernego napięcia mięśnia biodrowo-lędźwiowego jest wzmocnienie

mięśni antagonistycznych (czyli mięśnia pośladkowego wielkiego i grupy mięśni kulszowo-goleniowych), co będzie gwarancją utrzymania trwałej korekty licznych zaburzeń biomechanicznych i istotnie zmniejszy ryzyko wystąpienia wynikających z nich przeciążeń narządu ruchu. W stosunku do drugiego silnego zginacza stawu biodrowego – mięśnia czworogłowego uda – oprócz wzmocnienia jego antagonistów istotne jest regularne stosowanie technik stretchingowych oraz rozluźnienia powięziowego za pomocą wałka piankowego. Z nieznanych przyczyn, pomimo ogólnej znajomości tych technik i względnej prostoty ich wykonania, są one zazwyczaj pomijane w codziennym treningu tancerza.

Próbą ucieczki od zmęczenia mięśni wynikającego z ciągłego naprzemiennego zaokrąglania i przeprostowywania pleców jest przenoszenie obciążenia na jeden z boków (zgięcie dobowczne) z nadmierną aktywacją mięśnia czworobocznego lędźwi. Po kilku godzinach przebywania w takiej pozycji wzorce asymetryczne ulegają utrwaleniu, a ich odzwierciedleniem będzie bardzo często asymetria ustawienia miednicy, a w konsekwencji asymetria całej kończyny dolnej, co może skutkować skrótem funkcjonalnym kończyny. W przypadku takiej sekwencji zdarzeń dochodzi do asymetrycznego obciążenia stawów biodrowych, asymetrii długości kroku i odmiennego dla każdej z kończyn sposobu kontroli jej osi. Zaokrąglone plecy wpływają negatywnie na mechanikę przepony, która nie może poruszać się w pełnym zakresie, gdy jest uciśnięta przez kręgosłup wygięty w kształt litery C. W celu zapewnienia odpowiedniej wymiany gazowej zwiększa się częstotliwość oddechów. Zwiększa się również zaangażowanie dodatkowych mięśni oddechowych – głównie mięśni szyi i górnej połowy klatki piersiowej – co w istotny sposób podnosi koszt metaboliczny całego procesu. Utrwalenie opisanego wzorca skutkuje zwiększeniem sił ścinających w odcinku szyjnym kręgosłupa. Dodatkowo zaburzenia funkcji przepony będą skutkowały zmianami w biomechanice mięśni brzucha, co może skutkować ograniczeniem stabilizacji tułowia.

Taniec jako dziedzina sztuki stawia przed tancerzami wysokie wymagania w zakresie dbania o własne ciało, nie tylko w sferze odpowiednich zdolności motorycznych, lecz także w kwestii utrzymania pożądanej sylwetki i masy ciała. Wypracowane w środowiskach tanecznych wzorce dotyczące sylwetki i masy często opierają się na rygorystycznych normach, wymagających od tancerzy podejmowania licznych działań pozwalających na spełnienie tych oczekiwań. Zazwyczaj pożądana masa ciała nie jest

tożsama z masą optymalną i w znacznej mierze zależy od przyjętych w danej grupie społecznej wzorców. Oprócz diety, mającej na celu utrzymanie masy ciała, oraz aktywności fizycznej, warunkującej zbudowanie pożądanej masy mięśniowej i kontrolę zawartości tkanki tłuszczowej, tancerz może też podejmować działania cechujące się niekoniecznie pozytywnym wpływem na jego organizm. Emocje, będące efektem fobii przed wzrostem wagi, uzasadniają każdą interwencję prowadzącą do utrzymania pożądanej masy ciała. Okresowe głodówki, ograniczenia podaży kalorii i/lub składników pokarmowych, stosowanie leków moczopędnych, środków przeczyszczających czy preparatów mających przyspieszyć spalanie tkanki tłuszczowej to tylko niektóre z nich. W przypadku utrzymującego się niezadowolenia z własnego wyglądu i masy ciała oraz współistnienia patologicznych wzorców spożywania posiłków i metod kontroli masy ciała mogą zostać wyczerpane kryteria rozpoznania zaburzeń odżywiania. Warto pamiętać, że sportowcy mogą, w zależności od fazy cyklu treningowego i oczekiwanego w danym momencie poziomu efektywności ruchowej, poruszać się po całym spektrum zachowań żywieniowych – od prawidłowej diety, poprzez akceptowalne techniki kontroli masy ciała, aż po pełnoobjawowe zaburzenia odżywiania.

Według amerykańskiej klasyfikacji zaburzeń psychicznych DSM-5⁸ zaburzenia odżywiania obejmują jadłowstręt psychiczny (*anorexia nervosa*), żarłoczność psychiczną (*bulimia nervosa*), zespół gwałtownego objadania się (*binge eating disorder*) oraz inne określone zaburzenia odżywiania. Warto zwrócić uwagę na fakt, że w DSM-5 wprowadzono dwie istotne zmiany w stosunku do poprzedniej wersji klasyfikacji (DSM-4). W kryteriach diagnostycznych jadłowstrętu psychicznego pominięto konieczność braku miesiączki, a w kryteriach bulimii zmieniono częstość występowania zarówno napadów objadania, jak i zachowań kompensacyjnych z dwóch razy w tygodniu w ciągu trzech miesięcy na raz w tygodniu w ciągu sześciu miesięcy. W ostatnich latach trwa również dyskusja nad wyodrębnieniem uzależnienia od jedzenia jako odrębnej jednostki chorobowej⁹. Coraz więcej dowodów wskazuje na to, że u osób z uzależnieniem od jedzenia występują objawy podobne do tych, których doświadczają osoby uzależnione od substancji psychoaktywnych, a będące efektem wywoływania zmian w neuronach PFC (czyli w neuronach kory przedczołowej – *prefrontal cortex*) i w aktywności jąder podstawnych. Ten indukowany wieloczynnikowo proces neuroplastyczności zaburza homeostazę układu nagrody w mózgu i prowadzi do bardziej nawykowego

i kompulsywnego zachowania¹⁰. Według wielu badań opisane powyżej zaburzenia funkcjonowania ośrodka nagrody mogą być sprzężone z dysbiozami jelitowymi i – być może – właśnie mikrobiom jelitowy powinien być celem podejmowanych działań terapeutycznych¹¹.

W pracy z osobami aktywnymi fizycznie należy też zwrócić uwagę na kompulsywną aktywność fizyczną, która co prawda nie została ujęta w międzynarodowych klasyfikacjach chorób i problemów zdrowotnych, ale poprzez niekontrolowany nadmierny wysiłek fizyczny może prowadzić do negatywnych następstw. Kompulsywne ćwiczenia są często związane z zaburzeniami odżywiania, perfekcjonizmem, neurotyzmem, narcyzmem i cechami obsesyjno-kompulsywnymi. Podejmując u nastolatka z podejrzeniem zaburzeń odżywiania działania diagnostyczne i terapeutyczne, należy objąć nimi nie tylko pacjenta, lecz także jego otoczenie – rodzinę, środowisko szkolne, grupę rówieśniczą. To właśnie w tych obszarach często znajdujemy bezpośrednią przyczynę problemów lub czynniki wzmacniające ich ekspresję. Należy zwrócić uwagę na aktualne trendy żywieniowe, ze szczególnym uwzględnieniem modnych diet redukcyjnych, poszukiwać elementów życia społecznego promujących utrzymanie niskiej masy ciała i wprowadzanie restrykcji żywieniowych w zakresie zarówno jakościowym, jak i ilościowym. Istotnym zagrożeniem staje się w ostatnich latach promowany przez media społecznościowe trend określany jako *fitspiracja* (ang. *fitspiration*). Wpisujące się w nurt *fitspiracji* treści pierwotnie miały promować zdrowy styl życia (prawidłowe nawyki żywieniowe, podejmowanie aktywności fizycznej). W wielu jednak sytuacjach wiążą się one ze zwiększonym ryzykiem nieprawidłowych myśli i zachowań (takich jak zaburzenie obrazu ciała, zwiększone obciążenie ćwiczeniami czy nadmierne przyjmowanie suplementów diety)¹².

Istotnym z punktu widzenia podejmowanych działań terapeutycznych jest fakt, że – pomimo presji wywieranej często przez środowisko na przestrzeganie norm żywieniowych i dążenie do utrzymania idealnej sylwetki – osoby dotknięte zaburzeniami odżywiania są postrzegane jako odpowiedzialne za swoją sytuację i wzbudzają negatywne emocje i dystans społeczny¹³.

Niezależnie od swojej etiologii i rodzaju, stwierdzone zaburzenia odżywiania prowadzą do zagrożeń obejmujących niedobory energii, niedobory makro- i mikroskładników odżywczych, odwodnienie, naruszenie

równowagi elektrolitowej oraz zmiany w składzie ciała, które mogą prowadzić między innymi do funkcjonalnego braku miesiączki i nieprawidłowości w mineralizacji tkanki kostnej¹⁴. W terapii zaburzeń hormonalnych należy dążyć w pierwszej kolejności do rozwiązania problemów behawioralnych leżących u podstaw czynnościowego podwzgórzowego braku miesiączki (FHA). Farmakologia nie jest jednak zalecana jako leczenie pierwszego rzutu, ponieważ maskuje tylko powrót naturalnej miesiączki, zahamowanej z powodu utrzymującego się lub nasilającego się niedożywienia i narażenia na stres. Ponadto hormonalna terapia zastępcza (HTZ) nie wpływa na funkcjonowanie innych hormonów ani nie poprawia gęstości mineralnej kości, jeśli stan dysfunkcyjny się utrzymuje. Istotnym elementem jest również zwrócenie uwagi na redystrybucję energii w ciągu dwudziestu czterech godzin, aby uniknąć jej utajonego deficytu. Należy pamiętać, że czynnościowy brak miesiączki to diagnoza z wykluczenia, dlatego w pierwszej kolejności należy wykluczyć inne przyczyny zaburzeń miesiączkowania.

Zaburzenia odżywiania mogą prowadzić do głębokiego niedożywienia kaloryczno-białkowego, które w swojej skrajnej postaci (kwashiorkor) może prezentować całą paletę objawów klinicznych – obrzęki obwodowe, hipalbuminię, stłuszczenie wątroby, zmiany skórne i zmiany włosów, apatię, wysoką immunosupresję z wysokim ryzykiem infekcji. Może się to wiązać z wieloma powikłaniami i wysokim wskaźnikiem zachorowalności czy śmiertelności.

Dążąc do zwiększenia wiedzy na temat zaburzeń odżywiania, należy skupić się na identyfikacji czynników i zachowań wiążących się z wysokim ryzykiem ich wystąpienia. Próbą usystematyzowania naszej wiedzy było zdefiniowanie przez zespół specjalistów The Australian Institute of Sport i National Eating Disorders Collaboration¹⁵ zestawu objawów alarmowych definiowanych jako tak zwane czerwone flagi. Zaliczono do nich między innymi:

1. nadmierne zaabsorbowanie jedzeniem, kaloriami, sylwetką i wagą,
2. ograniczanie lub wycinanie grup żywności, składników odżywczych, zmniejszanie ogólnego spożycia energii, liczenie, mierzenie i ważenie żywności,
3. wizyty w łazience po posiłkach,

4. dowody napadowego objadania się (duże ilości zakupionej i skonsumowanej żywności, opakowania po żywności schowane w koszu lub w innym miejscu),
5. noszenie workowatych lub warstwowych ubrań, które ukrywają kształt ciała,
6. nieustanne, nadmierne ćwiczenia,
7. zaburzenia hormonalne (w tym rozregulowany cykl menstruacyjny),
8. niski poziom tkanki tłuszczowej,
9. odwodnienie,
10. nieświeży oddech, ból dziąseł lub oznaki utraty szkliwa na zębach,
11. szybka utrata lub przyrost masy ciała, wahania masy ciała.

Należy zdawać sobie sprawę z faktu, że przedstawione w pracy zagadnienia stanowią tylko wierzchołek przystawionej góry lodowej i powinny raczej skłaniać do refleksji nad podejmowanymi przez nas działaniami niż być traktowane jako pełnia wiedzy. Ze względu na ogrom informacji stojący za prostymi sformułowaniami, takimi jak kontuzje czy zaburzenia odżywiania, główny nacisk został położony na zrozumienie stopnia złożoności omawianych problemów i wskazanie kierunków do dalszych studiów. Bez wątpienia głównym przesłaniem medycyny tańca jest dążenie do ruchu bez bólu i bez negatywnych następstw. Warto w tym miejscu przypomnieć fakt, że żadna z form tańca czy dyscyplin sportowych nie ma wpisanego w swoją charakterystykę bólu pleców, bólu kolan czy konieczności stosowania patologicznych form kontroli wagi ciała. Równocześnie zbyt wiele dzieci i nastolatków zgłasza się do poradni medycyny sportowej z powodu opisanych powyżej problemów.

- 1 A.M. Vera, B.D. Barrera, L.E. Peterson, T.R. Yetter, D. Dong, D.A. Delgado, P.C. McCulloch, K.E. Varner, J.D. Harris, *An Injury Prevention Program for Professional Ballet: A Randomized Controlled Investigation*, "Orthopaedic Journal of Sports Medicine" 2020, Vol. 8(7).
- 2 A.I. Kapandji, *Anatomia funkcjonalna stawów t. 1-3*, Edra Urban & Partner, Wrocław 2017.
- 3 M. Boyle, *A Joint-by-Joint Approach to Training*, <https://www.t-nation.com/training/joint-by-joint-approach-to-training> (dostęp: 11.11.2022).
- 4 M. Sadeghisani, F.D. Manshadi, K.K. Kalantari, A. Rahimi, N. Namnik, M.T. Karimi, A.E. Oskouei, *Correlation between Hip Rotation Range-of-Motion Impairment and Low Back Pain. A Literature Review*, „Ortopedia, Traumatologia, Rehabilitacja 2015, nr 17(5), s. 455-462.
- 5 A. Cejudo, S. Gómez-Lozano, P. Sainz de Baranda, A. Vargas-Macías, F. Santonja-Medina, *Sagittal Integral Morphotype of Female Classical Ballet Dancers and Predictors of Sciatica and Low Back Pain*, "International Journal of Environmental Research and Public Health" 2021, Vol. 18(9).
- 6 A. Cejudo, J.M. Centenera-Centenera, F. Santonja-Medina, *The Potential Role of Hamstring Extensibility on Sagittal Pelvic Tilt, Sagittal Spinal Curves and Recurrent Low Back Pain in Team Sports Players: A Gender Perspective Analysis*, "International Journal of Environmental Research and Public Health" 2021, Vol. 18(16).
- 7 P.R. Stricker, A.D. Faigenbaum, T.M. McCambridge, *Resistance Training for Children and Adolescents*, "Pediatrics" 2020, Vol. 145(6).
- 8 American Psychiatric Association, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*, American Psychiatric Association Publishing, Washington DC 2013.
- 9 C. Hauck, B. Cook, T. Ellrott, *Food addiction, eating addiction and eating disorders*, "Proceedings of The Nutrition Society" 2020, Vol. 79(1), s. 103-112.
- 10 G.R. Uhl, G.F. Koob, J. Cable, *The Neurobiology of Addiction*, "Annals of the New York Academy of Sciences" 2019, Vol. 1451(1), s. 5-28.
- 11 M.G. Novelle, *Decoding the Role of Gut-Microbiome in the Food Addiction Paradigm*, "International Journal of Environmental Research and Public Health" 2021, Vol. 18(13).
- 12 G. Holland, M. Tiggemann, *"Strong beats skinny every time": Disordered eating and compulsive exercise in women who post fitspiration on Instagram*, "International Journal of Eating Disorders" 2016, Vol. 50(1), s. 76-79.
- 13 L. Brelet, V. Flaudias, M. Désert, S. Guillaume, P.M. Llorca, Y. Boirie, *Stigmatization toward People with Anorexia Nervosa, Bulimia Nervosa, and Binge Eating Disorder: A Scoping Review*, "Nutrients" 2021, Vol. 13(8).

14 I. Kontele, T. Vassilakou, *Nutritional Risks among Adolescent Athletes with Disordered Eating*, "Children" 2021, Vol. 8(8).

15 K.R. Wells, N.A. Jeacocke, R. Appaneal, H.D. Smith, N. Vlahovich, L.M. Burke, D. Hughes, *The Australian Institute of Sport (AIS) and National Eating Disorders Collaboration (NEDC) Position Statement on Disordered Eating in High Performance Sport*, "British Journal of Sports Medicine" 2020, Vol. 54(21), s. 1247-1258.

Bibliografia

American Psychiatric Association, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*, American Psychiatric Association Publishing, Washington DC 2013.

Boyle Mike, *A Joint-by-Joint Approach to Training*, <https://www.t-nation.com/training/joint-by-joint-approach-to-training> (dostęp: 11.11.2022).

Brelet Lisa, Flaudias Valentin, Désert Michel, Guillaume Sébastien, Llorca Pierre-Michel, Boirie Yves, *Stigmatization toward People with Anorexia Nervosa, Bulimia Nervosa, and Binge Eating Disorder: A Scoping Review*, "Nutrients" 2021, Vol. 13(8):2834.

Cejudo Antonio, Centenera-Centenera Josep María, Santonja-Medina Fernando, *The Potential Role of Hamstring Extensibility on Sagittal Pelvic Tilt, Sagittal Spinal Curves and Recurrent Low Back Pain in Team Sports Players: A Gender Perspective Analysis*, "International Journal of Environmental Research and Public Health" 2021, Vol. 18(16):8654.

Cejudo Antonio, Gómez-Lozano Sebastián, Sainz de Baranda Pilar, Vargas-Macías Alfonso, Santonja-Medina Fernando, *Sagittal Integral Morphotype of Female Classical Ballet Dancers and Predictors of Sciatica and Low Back Pain*, "International Journal of Environmental Research and Public Health" 2021, Vol. 18(9):5039.

Hauck Carolin, Cook Brian, Ellrott Thomas, *Food addiction, eating addiction and eating disorders*, "Proceedings of The Nutrition Society" 2020, Vol. 79 (1), s. 103-112.

Holland Grace, Tiggemann Marika, *"Strong beats skinny every time": Disordered eating and compulsive exercise in women who post fitspiration on Instagram*, "International Journal of Eating Disorders" 2016, Vol. 50 (1), s. 76-79.

Kapandji Adalbert I., *Anatomia funkcjonalna stawów, t. 1-3*, Edra Urban & Partner, Wrocław 2017.

Kontele Ioanna, Vassilakou Tonia, *Nutritional Risks among Adolescent Athletes with Disordered Eating*, "Children" 2021, Vol. 8(8):715.

Novelle Marta Garrido, *Decoding the Role of Gut-Microbiome in the Food Addiction Paradigm*, "International Journal of Environmental Research and Public Health" 2021, Vol. 18(13):6825.

Sadeghisani, Meissam, Manshadi Farideh Dehghan, Kalantari Khosro Khademi, Rahimi Abbas, Namnik Neda, Karimi Mohammad Taghi, Oskouei Ali E., *Correlation between Hip Rotation Range-of-Motion Impairment and Low Back Pain. A Literature Review*, Ortop Traumatol Rehabil. 2015 Oct;17(5):455-62

Stricker Paul R., Faigenbaum Avery D., McCambridge Teri M., *Resistance Training for Children and Adolescents*, "Pediatrics" 2020, Vol. 145 (6): e20201011.

Uhl George R., Koob George F., Cable Jennifer, *The Neurobiology of Addiction*, "Annals of the New York Academy of Sciences" 2019, Vol. 1451(1), s. 5–28.

Vera, Angelina M., Barrera Bene D., Peterson Leif E., Yetter Thomas R., Dong David, Delgado Domenica A., McCulloch Patrick C., Varner Kevin E., Harris Joshua D., *An Injury Prevention Program for Professional Ballet: A Randomized Controlled Investigation*, "Orthopaedic Journal of Sports Medicine" 2020;8(7):2325967120937643.

Wells Kimberley R., Jeacocke Nikki A., Appaneal Renee, Smith Hilary D., Vlahovich Nicole, Burke Louise M., Hughes David, *The Australian Institute of Sport (AIS) and National Eating Disorders Collaboration (NEDC) Position Statement on Disordered Eating in High Performance Sport*, "British Journal of Sports Medicine" 2020, Vol. 54(21), s. 1247–1258.

Historia

Zarys historii szkolnictwa baletowego na ziemiach polskich do czasu odzyskania przez Polskę niepodległości

Joanna Sibilska

Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina

Streszczenie:

Artykuł przedstawia panoramę dziejów baletu polskiego od XVII do XX wieku. W tekście zostały opisane zespoły zawodowych tancerzy działające na dworach saskich elektorów i królów Polski oraz w teatrach magnackich. Przedstawiono losy pierwszego rodzimego zespołu baletowego powstałego za panowania Stanisława Augusta Poniatowskiego i kolejne rozdziały historii baletu warszawskiego i warszawskiej szkoły baletowej, działających po trzecim rozbiórze Polski. Opisane zostały sukcesy warszawskich tancerzy, a także pracujących w Warszawie polskich i zagranicznych choreografów od XIX wieku do 1918 roku.

Słowa kluczowe:

balet, tancerze, Filippo Taglioni, Roman Turczynowicz, Carlo Blasis, Piotr Zajlich, tańce, mazur, *divertissement*

Początki widowisk baletowych w Europie i na ziemiach polskich

Widowiska baletowe miały swój początek w renesansowych Włoszech, skąd przeniknęły na francuski dwór królewski. Kolejny władca Francji – Ludwik XIV – ustanowił dwie instytucje ważne dla rozwoju baletu: Królewską Akademię Tańca (założoną w roku 1661) i konserwatorium tańca (fr. *conservatoire de la danse*, założone w roku 1713) będące pierwszą w historii szkołą baletową przeznaczoną do edukacji profesjonalnych tancerzy. Dwór francuski stał się wzorem dla pozostałych monarchii europejskich, które zapragnęły posiadać własne zespoły artystyczne, prezentujące między innymi przedstawienia baletowe. Organizacją widowisk zajmowały się najczęściej małżonki królewskie, które w swoich orszakach miały włoskich lub francuskich artystów. Zapotrzebowanie na zawodowców rosnęło, dlatego wielu cudzoziemskich tancerzy podróżowało po Europie w celach zarobkowych i szukało angaży na różnych dworach i majątkach ziemskich.

W Polsce od czasu przyjazdu Bony Sforzy (małżonki Zygmunta Starego) na Wawel można zauważyć wpływy włoskich widowisk na dwór polski. Kolejne królowe – Cecylia Renata, Ludwika Maria Gonzaga i Eleonora Habsburżanka – organizowały przedstawienia z pomocą włoskich lub francuskich baletmistrzów. W XVII wieku polska magnateria zaczęła naśladować dwór królewski. Rozwój teatru w Polsce Stanisław Winda-kiewicz opisuje w sposób następujący:

Wpływ Sasów na dzieje teatru w Polsce był bardzo znaczny. Za Augusta II, a zwłaszcza za Augusta III, już nie jeden, dwu panów, jak dawniej, ale cała arystokracja polska zaczyna zabawiać się teatrem i teatr należy do modnych rozrywek wielkich dworów, jak zresztą wszędzie zagranicą. [...] Teatrów prywatnych powstało w czasach saskich 10., do czego należy dołączyć wiadomości o kilku przedstawieniach amatorskich. [...] Dawano na nich operetki włoskie, komedie francuskie, niemieckie i polskie, a często balety...¹.

Za Stanisława Augusta teatry prywatne rozwijają się nadzwyczaj bujnie. [...] przedstawienia nabywają cechy wykwińtości artystycznej. [...] Komedie nie zawsze cieszyły się staranną oprawą, raczej operetka i to polska,

a przede wszystkim balet, za którym towarzystwo czasów stanisławowskich przepadało².

Dwór królewski stać było na zatrudnianie zagranicznych baletmistrzów i utalentowanych tancerzy, przy czym najzdolniejsi artyści otrzymywali bardzo wysokie honoraria. Magnateria polska, chcąc zamortyzować wydatki związane z utrzymaniem własnych teatrów, angażowała cudzoziemskich artystów jako nauczycieli, którzy zajmowali się edukacją uzdolnionych artystycznie dzieci poddańczych chłopów, mieszczan i szlachty zaściankowej. W zależności od uzdolnień trafiały one później do orkiestr albo zespołów wykonawców jako aktorzy, śpiewacy lub tancerze.

Działalność Tancerzy Narodowych Jego Królewskiej Mości

Ośrodki szkolące artystów poddańczych powstały między innymi w Stucku, Nieświeżu, Białymstoku, Stonimiu, Różanie i w Grodnie, gdzie w majątku hrabiego Antoniego Tyzenhauza od 1782 roku zatrudniony był jako baletmistrz François Gabriel Le Doux. Trzy lata później, po śmierci pryncypała i na mocy jego testamentu, grodzieńska grupa baletowa została przekazana królowi Stanisławowi Augustowi Poniatowskiemu i zyskała miano Tancerzy Narodowych Jego Królewskiej Mości. Formacja, po około stuletniej hegemonii artystów francuskich, włoskich i niemieckich, była pierwszym działającym w Warszawie polskim zespołem baletowym³. Wraz z zespołem Tyzenhauza do Warszawy przybył także Le Doux, który został baletmistrzem zespołu. Z czasem zastąpił go Daniel Kurtz, który wcześniej kierował grupą cudzoziemskich tancerzy na dworze królewskim. W repertuarze Tancerzy Narodowych znajdowały się między innymi balety *Hylas i Sylwia*, *Wanda królowa Polska* w choreografii Le Doux, *Kleopatra* stworzona przez Kurtza, *Kaptan Sander na Wyspie Karolinie* w opracowaniu tanecznym Domenica Ricciardiego. Czołowe role wykonywali: Marianna Malińska, Michał Rymiński, Dorota Sitańska i Jerzy Waliński. Kilkumiesięczny pobyt pary uznanych zagranicznych solistów: Gertrudy Rossi i Charles'a Le Picqa, połączony z występami i wystawieniem kilku baletów, wpłynął na podniesienie się poziomu tancerzy warszawskich. Niestety trzeci rozbiór Polski i abdykacja króla doprowadziły do rozpadu zespołu baletowego.

Pierwszą próbę zorganizowania szkoły podjął w 1800 roku Le Doux, który pozostał w Warszawie i w „Gazecie Korrespondenta Warszawskiego y Zagranicznego” zamieścił następujący anons o otwarciu bezpłatnej szkoły baletowej:

Dawne wspomnienia sukcesu jaki miała pierwsza szkoła uformowana ode mnie pod opieką śp. podskarbiego [...] Tyzenhauza i wspierana potem przez śp. króla polskiego jest pewną rękojmią gorliwości mojej w nowej tej ustudze. Jeżeli aplikacja i zdatność powierzonych mi subiektów odpowiedzą życzeniom moim, szczęśliwym się nazwę na widok odradzających się nowego Michałka, Malińskiej i tylu innych subiektów, którzy wraz ze mną przykładali się przez lat 12 do zabaw publiczności warszawskiej⁴.

W szkole tej uczyło się trzydzieścioro dzieci, a ich udział w spektaklach w Teatrze Narodowym dość szybko został zauważony i doceniony. Niestety placówka kierowana przez Le Doux działała tylko przez sześć lat i mimo sukcesów podopiecznych, prawdopodobnie z przyczyn finansowych, została zamknięta. Wojciech Bogusławski planował założenie trzech szkół artystycznych w Warszawie, które uzyskaby wsparcie finansowe ze strony miasta. Udało mu się otworzyć Szkołę Dramatyczną, w której uczniowie poznawali tajniki gry aktorskiej, śpiewu i tańca, którego uczono w wymiarze aż czterech godzin tygodniowo pod kierunkiem cenionego Gaetana Petinettiego. W szkole tej stawały pierwsze kroki Julia Mierzyńska i Ludmiła Polichnowska, przyszłe solistki baletu warszawskiego, które (jak wielu wówczas artystów) łączyły występy w teatrze dramatycznym, najczęściej w małych rolach, z tańczeniem podczas występów gościnnych zagranicznych solistów odwiedzających Warszawę. Jednym z takich gości był Fortunato Bernardelli, włoski baletmistrz, który spędził rok w Warszawie z żoną solistką Anną z Koblerów i tancerzem Ferdynandem Urbanim. Bernardelli wystawił szereg swoich baletów i zorganizował szkolenie dla wychowanków Szkoły Dramatycznej, którzy brali udział w jego spektaklach. Dwa spośród nich: *Gabinet figur mechanicznych* i *Fletowers zaczarowany*, zyskały duże powodzenie i na długo weszły do repertuaru baletowego.

Rozwój szkolnictwa baletowego w Warszawie

Mimo sukcesów Bernardellego dyrektor Teatru Narodowego Ludwik Osinowski nie zatrzymał włoskich artystów, którzy wyjechali do Rosji, a na ich

miejsce zaprosił do współpracy reprezentantów francuskiej szkoły tańca. Wincenty Rapacki, opisując dzieje sceny polskiej, użył cytatu z kroniki Jasińskiego⁵: „Dyrektor Osiński, wiedząc, że balet może być korzyścią, urozmaicheniem, a nawet pomocą repertuaru, sprowadził z Paryża panów Debray i Thierry na baletmistrzów i nauczycieli”⁶. Do Warszawy przyjechało najpierw czworo tancerzy: Louis Thierry, Maurice Pion, Karolina Bizo i Adèle Louis, do których wkrótce dołączył Henri Debray. Ludwik Osiński zaanonsował ich przyjazd na łamach „Gazety Warszawskiej”:

Niżej podpisany, pragnąc nową Teatrowi Narodowemu przydać ozdobę [...] przedsięwziętą sprowadzić dobrze zaleconych artystów z Paryża do utworzenia baletu. [...] Celem jest [...] otworzyć szkołę baletu z dziesięciu młodzieży męskiej i z takiejże liczby płci żeńskiej składać się mającą, pod kierunkiem i nauką Pana Thierry, baletmistrza Teatru Narodowego. – Wzywa zatem, iżby osoby chcące do pomienionej szkoły uczęszczać, a potrzebne do tego mające przymioty, z wiedzą rodziców lub opiekunów chciały się zgłaszać⁷.

Odtąd dyrektor baletu łączył funkcję choreografa zespołu baletowego i jednocześnie kierownika warszawskiej szkoły baletowej, w której między innymi prowadził lekcje z najstarszymi uczniami. Tradycja łączenia dwóch stanowisk kierowniczych przetrwała do wybuchu drugiej wojny światowej. Louis Thierry zarządzał baletem warszawskim do 1824 roku i w tym czasie doszło do premiery *Wesela w Ojcowie* – jednoaktowego baletu, który połączył struktury baletowe ze stylizowanymi tańcami polskimi. Choreografia przypisana jest dyrektorowi Thierry’emu, ale ważną rolę w tworzeniu tańców zajęła solistka Julia Mierzyńska, która na pewno opracowała solowego mazurka wykonywanego przez nią w roli Druhny. Mazurek ten stał się popisowym tańcem, prezentowanym przez kolejne pokolenia warszawskich solistek. *Wesele w Ojcowie* zajęło bardzo ważne miejsce w repertuarze warszawskim i było wykonywane również przez uczniów szkoły baletowej.

Godny podkreślenia jest fakt, że od początku istnienia warszawskiej szkoły baletowej pedagogzy przygotowywali specjalne kompozycje tańeczne z myślą o swoich podopiecznych. Uczniów młodszych klas uczył Henri Debray, który opracował specjalnie dla dzieci balet *Bednarz, czyli Lizetka i Kolin*, wystawiony w Teatrze Narodowym w 1820 roku, oraz *Kupcowa strojów*, zaprezentowany przez uczniów w 1823 roku. Taka

praktyka była bardzo ważna, ponieważ uczniowie oswajali się ze sceną, uczyli się współpracy i odpowiedzialności. Nauczycielami byli tancerze, którzy na co dzień pracowali w teatrze i szybko dostrzegali potencjał dzieci i ich sceniczne zdolności.

Ważne dla rozwoju szkoły były wyjazdy stypendialne, które fundowała dyrekcja Warszawskich Teatrów Rządowych. W 1825 roku środki finansowe na wyjazd i roczny pobyt w Paryżu otrzymali: pierwszy solista Maurice Pion oraz soliści Antonina Palczewska i Mikołaj Grekowski. Ukoronowaniem tego stypendium był udany występ Palczewskiej 19 kwietnia 1826 roku na scenie Opery Paryskiej w balecie *Dansomania*. Po powrocie do Warszawy Maurice Pion został dyrektorem baletu i funkcję tę pełnił do 1843 roku, czyli do czasu przybycia do Warszawy Filippa Taglioniego, znakomitego choreografa okresu romantyzmu. W latach trzydziestych XIX wieku do kadry pedagogicznej szkoły baletowej dołączyli dwaj byli uczniowie: Mikołaj Grekowski i Roman Turczynowicz. Osobną klasę dziewcząt prowadziły: była solistka Ludmiła Polichnowska oraz koryfejki: Józefa Brandt i Zuzanna Poliak.

Kolejny wyjazd stypendialny nastąpił w 1833 roku, już po otwarciu Teatru Wielkiego w Warszawie. Ponownie skorzystał z niego Maurice Pion, który zamierzał w Operze Paryskiej poznać nowe metody szkolenia tancerzy i technikę tańczenia na pointach – w obuwiu umożliwiającym stanie na czubkach palców. Odtwórczynie głównych ról w baletach, tańcząc w pointach, wcielały się w role eterycznych zjaw, będących ucieleśnieniem romantycznego ideału miłości.

Działalność artystyczna Filippa i Marii Taglionich w Warszawie

Największą gwiazdą baletu romantycznego była Maria Taglioni, która po zakończeniu kontraktu w Operze Paryskiej w 1837 roku otrzymała lukratywny angaż w Petersburgu, dokąd udała się razem z ojcem Filippem Taglionim. W czasie podróży z Europy zachodniej do Rosji Maria w 1838 roku zawitała do Warszawy. Jej pięciokrotne pojawienie się na scenie Teatru Wielkiego sprawiło, że nie tylko publiczność zachwyciła się jej tańcem, lecz także tancerki warszawskie i uczennice szkoły baletowej chciały brać przykład z wielkiej baleriny. Spośród wychowanek szkoły wyróżniła się szesnastoletnia Karolina Wendt, którą na kilka tygodni

otoczył opieką pedagogiczną Filippo Taglioni, a Maria przekazała jej tajniki choreografii fragmentu baletu *Sylfida*. Dzięki temu w 1839 roku odbyła się warszawska premiera tego baletu z Wendtówną w roli tytułowej. W głównej roli męskiej Jamesa wystąpił wtedy Maurice Pion. Sukces młodzianki Karoliny był oszałamiający i wkrótce artystka zaczęła występować w kolejnych partiach solowych, a nieco później wyjechała za granicę. Tańczyła między innymi w mediolańskiej La Scali w balecie *Pas de quatre*, razem z Marią Taglioni, Sofią Fuoco i Caroliną Rosati.

Maria Taglioni występowała w Warszawie jeszcze trzykrotnie, utrwalając najlepsze wzorce do naśladowania. Przez dziesięć lat funkcję dyrektora baletu pełnił Filippo Taglioni, który

umożliwiał uczniom szkoły wszechstronną praktykę na scenie Teatru Wielkiego, a nawet układał dla nich jednoaktowe baleciki (np. *Wyspę Amazonek*, *Diabetek kulawy* czy *Divertissement*). Wydaje się, że od tego właśnie momentu przyjął się zwyczaj praktykowany później konsekwentnie w XX wieku, urządzania publicznych popisów jako egzaminów na zakończenie roku w szkole baletowej⁸.

Taglioni był świetnym pedagogiem, o czym świadczyła między innymi kariera jego córki, którą trenował od lat dziewczęcych do niemal końca jej kariery. Łączył on osiągnięcia włoskiej i francuskiej szkoły tańca klasycznego, a swoje doświadczenie choreograficzne przekazał warszawskiej scenie przy wsparciu syna Paula, który także był solistą i choreografem. W latach 1843–1853, kiedy Filippo pracował w Warszawie, szkołę baletową opuściło wielu utalentowanych wychowanków, którzy podnieśli poziom wykonawczy zarówno solistów, jak i zespołu baletowego.

Zasługi Romana Turczynowicza dla baletu warszawskiego

W czasie pobytu w Warszawie Taglioni przygotował swojego następcę, którym został Roman Turczynowicz. Warszawski solista miał już za sobą kilkumiesięczne stypendium spędzone wspólnie z żoną Konstancją w Paryżu i trzykrotne występy na scenie Opery Paryskiej zwieńczone sukcesem. Niezwykle cenna okazała się dla Turczynowicza współpraca z Taglionim i jego synem. Turczynowicz zadebiutował jako choreograf baletu *Okrężne pod Kielcami* do muzyki Józefa Stefaniego, a później

wystawiał kolejne swoje kompozycje choreograficzne. Bardzo ważne dla rozwoju jego kariery były regularne wyjazdy zagraniczne, które pozwoliły mu zapoznać się z repertuarem baletowym scen europejskich i przenosić najlepsze dzieła na warszawską scenę. Dzięki temu zespół baletowy i praktykujący w spektaklach uczniowie mieli okazję zetknąć się z najlepszymi choreografiami i tańczyć w takich baletach jak: *Hrabina i wieśniaczka* Adolphe'a Adama w choreografii Josepha Maziliera, *Giselle* Adama w choreografii Jules'a Perrota i Jeana Corrallego, *Markietanka i pocztylion* Cesarego Pugniego w choreografii Arthura Saint-Léona, *Esmeralda* Pugniego w choreografii Perrota, *Asmodea diabeł rozkochany* do muzyki François Benoista i Napoléona-Henriego Rebera, *Paquita* Édouarda Deldeveza, *Korsarz* Adama i *Marco Spada, czyli Córka rozbójnika* Daniela Auber'a – cztery ostatnie w choreografii Maziliera. W spektaklach tych triumfowali absolwenci warszawskiej szkoły baletowej, między innymi: Konstancja Turczynowiczowa, Julia Trawna, siostry Anna, Karolina i Paulina Straus, Maria Frejtag i Kamila Stefańska, bracia Aleksander i Antoni Tarnowscy, Feliks Krzesiński, Jan Popiel, Hipolit Meunier i największa gwiazda baletu warszawskiego drugiej połowy XIX wieku Helena Cholewicka, która zyskała jako pierwsza w balecie warszawskim miano *primaballerina assoluta*.

Turczynowicz tworzył także wstawki baletowe do oper. Dużym sukcesem okazały się jego opracowania tańców polskich w operach Stanisława Moniuszki, między innymi w *Halce* i w *Strasznym dworze*. Choreografie te przetrwały aż do momentu odzyskania przez Polskę niepodległości, gdy kierownictwo nad baletem warszawskim i szkołą baletową przejął godny następca Turczynowicza – Piotr Zajlich. Epoka romantyzmu zamknęła się w balecie warszawskim wraz z odejściem z teatru Romana Turczynowicza, który oprócz wybitnych osiągnięć w randze baletmistrza miał też za sobą ponad trzydziestoletni staż jako pedagog, edukujący kilka pokoleń warszawskich tancerzy. W 1852 roku Turczynowicz, w trosce o kontakt najmłodszych adeptów szkoły ze sceną, opracował choreografię baletu *Uroczystość róż* do muzyki Józefa Stefaniego. W „Kurierze Warszawskim” spektakl uzyskał następującą recenzję:

nowe *divertissement* układu Pana Romana Turczynowicza, reżysera baletu, z niezwykle zadowoleniem przyjęte było wczoraj w Teatrze Wielkim, bo już też układ jest tak piękny, grupy tak czarujące, że niepodobna wstrzymać się, aby nie wydać okrzyku podziwienia. Pięćdziesiąt kilka osób

strojnych w girlandy z róż, ileż cudownych a rozmaitych zakreślają obrazów; widzimy tam kosze przepiętione różami, to znowu szpalery, pod których cieniem płąsa młoda szkoła baletu, wiele już talentu obiecująca⁹.

Turczynowicz dbał nie tylko o to, by uczniowie osiągnęli dobry poziom techniczny, lecz także przede wszystkim, by mistrzowsko władali grą aktorską, ponieważ takich właśnie umiejętności wymagały balety romantyczne. Będąc solistą o zacięciu charakterystycznym, potrafił w pracy pedagogicznej przekazywać swoje wybitne umiejętności, w zakresie między innymi wykonawstwa tańców polskich. Tańce te na przestrzeni lat wykonywali warszawscy soliści, w tym Turczynowicz z małżonką w czasie występów gościnnych, robiąc furorę na scenie Opery Paryskiej. Sukcesem zakończył się pobyt grupy warszawskich tancerzy w Petersburgu w 1851 roku, którzy pokazali między innymi *Wesele w Ojcowie*. Zachwyt petersburskiej widowni sprawił, że balet ten został natychmiast przeniesiony na scenę petersburską, a niedługo potem także na moskiewską. Na fali tego sukcesu, w 1853 roku, angaż do baletu petersburskiego otrzymał Feliks Krześciński, solista warszawski i wybitny mazurzysta, który od tamtego czasu nie tylko rozpowszechnił ten taniec, lecz także uczył przedstawicieli wyższych sfer Petersburga. Krześciński kreował solowe role charakterystyczne i miał okazję zetknąć się w Petersburgu ze sławami europejskiego baletu romantycznego – Jules’em Perrotem, Carlottą Grisi czy Fanny Elssler.

Działalność Carla Blasisa i kolejnych cudzoziemskich choreografów

Zwiastunem zmian w estetyce baletów drugiej połowy XIX wieku był roczny pobyt w Warszawie Carla Blasisa, który objął na ten czas stanowisko dyrektora baletu i szkoły. Przyjechał on do Warszawy w 1856 roku po okresie owocnej pracy pedagogicznej w mediolańskiej szkole baletowej. Spektakle, które wystawił na warszawskiej scenie, i jego metody szkolenia zasygnalizowały nadchodzące zmiany w postrzeganiu przedstawienia baletowego jako miejsca do prezentacji wirtuozerii tanecznej i aktorskich umiejętności. Wysokie wymagania stawiane tancerzom wiązały się z koniecznością dokonania zmian w zakresie ich kształcenia. Estetyka baletów przygotowanych przez Blasisa dla warszawskiej sceny nie przypadła jednak do gustu publiczności¹⁰, choć sam choreograf wyniósł ze współpracy z warszawskim zespołem jak najlepsze wspomnienia.

Tancerze warszawscy byli bardzo dobrze wyszkoleni, szczególnie w rolach wymagających gry aktorskiej, co zostało opisane przez Blasisa w jednej z jego książek.

Karolina Straus wydaje się stworzona do tańca, w tej dziedzinie stoi ona w jednym rzędzie z innymi wyjątkowo utalentowanymi artystkami [...]. Anetta [właśc. Anna] Straus w *Fauście* grała rolę Marty, która w warszawskiej wersji jest bardziej rozbudowana niż w moskiewskiej i ta rola była przez nią tak odegrana, że lepiej nie można, zarówno pod względem tanecznym, jak i aktorskim. [...] Bracia Tarnowscy w baletach: *Faust*, *Karnawał wenecki* i *Pigmalion* oraz w różnych innych tańcach wyróżniali się jako utalentowani tancerze i mimowie. Puchalski w roli Mefistofelesa, Owerto w roli Walentego swoją energią i przemyślaną grą wywarli bardzo silne wrażenia. [...] wszystkie drugoplanowe role były bardzo dobrze odegrane, a liczny i zręczny corps de ballet warszawskiej sceny wykazał się w wykonaniu tańców i różnych obrazów scenicznych znajomością swojego dzieła, precyzją i znajomością sceny¹¹.

Kolejnym przedstawicielem włoskiej szkoły tańca był Virgilio Calori, uczeń Blasisa, który od 1869 roku przez pięć kolejnych lat kierował zespołem i szkołą baletu warszawskiego. Trudno dociec, w jakich okolicznościach powstała piosenka *Ojciec Wirgiliusz uczył dzieci swoje, a miał ich wszystkich sto dwadzieścia troje...*, ale wszystko wskazuje na to, że dotyczy ona Caloriego i jego podopiecznych. Wiadomo natomiast, że:

Pod koniec lat sześćdziesiątych XIX w. [szkółta] podzielona była na „wyższą” i „niższą”, posiadała 5 pedagogów i dwie tzw. sity pomocnicze. Szkołą kierował ówczesnie Włoch Wirgiliusz Calori, naukę tańców w szkole wyższej prowadził Antoni Tarnowski, były pierwszy tancerz klasyczny; w szkole niższej nauczali Hipolit Meunier, Konstanty Budzyński i Emilia Żeromska¹².

W dorobku Caloriego najważniejszy okazał się balet *Pan Twardowski* do muzyki Adolfa Sonnenfelda, który gościł na scenie od momentu premiery w 1874 roku aż do 1917 roku (kilka lat później powstała nowa wersja do muzyki Ludomira Różyckiego w choreografii Piotra Zajlicha). Ta baletowa opowieść dała okazję do zaprezentowania szeregu tańców polskich, spośród których Calori przygotował między innymi *Mazura dla*

dzieci znajdującego się w partyturze Sonnenfelda w dziewiątym obrazie trzeciego aktu.

Na miejsce Caloriego przyjęty został w 1875 roku kolejny cudzoziemiec, uznany choreograf Pasquale Borri, którego balet *Modniarki* wystawił Roman Turczynowicz w 1859 roku. Jednak dopiero następca Borriego – Hiszpan José Mendez (uczeń Blasisa) – zatroszczył się właściwie o wychowanków szkoły. Jego zasługą było wykonanie przez młodych adeptów baletu *Wesele w Ojcowie* w 1880 roku. Rok później Mendez przygotował dwuaktowy spektakl pod tytułem *Pobór do wojska*, którego obsada również składała się wyłącznie z uczniów szkoły. W swoich wspomnieniach Paweł Owerłto zawarł opis lokalizacji i pracy szkoły za dyrekcji Mendeza:

Sala baletowa mieściła się w bocznej oficynie w podwórzcu Teatru Wielkiego. Zbudowana była spadzisto, podobnie jak dawniejsze sceny. [...] Naokoło ścian umieszczono drążki do trzymania się przy odrabianiu ćwiczeń. Lekcje dla uczniów zaczynały się o godzinie 9 rano na dużej sali. Od godziny 10 do 11 wykładał ówczesny reżyser Meunier dla uczennic, zaś od 11 do 12 przygotowywał solistów Józef Mendez [...]. Obecność na jego lekcjach była ściśle kontrolowana. Na małej sali wykładał początki nauki Ludwik Rządca od 9 do 10 dla małych chłopców, natomiast od 10 dla dziewczynek miała wykłady świetna nauczycielka Matylda Dylewska [...]. Później kolejno mieli lekcje Gillertowa, Przedpetki i Gillert. Do lekcji przygrywali przeważnie starsi artyści baletu – tylko Meunier i Przedpetki sami grywali na skrzypcach. Lekcja trwała godzinę i podzielona była na trzy części. Pierwsze dwadzieścia minut przeznaczone były na ćwiczenia przy drążku, następnie przechodzono na środek sali do adagia, wreszcie robiono pas skakane. Po takiej godzinie lekcji tancerze i tancerki byli zgrzani i zmęczeni, że musieli przebierać się w świeże ubrania. [...] Próby zaczynały się o godz. 12 na dużej sali, która rozmiarami przypominała scenę. Na środku było kilkumetrowe lustro, zawieszona na ścianie, w którym tancerki mogły kontrolować swój taniec. Przygrywano podczas prób na fortepianie i skrzypcach. Akompaniowali zawsze doskonali muzycy zawodowi. Prowadzący próbę trzymał dębowy drążek w ręce i wybijał nim takty o podłogę¹³.

Po wyjeździe Mendeza w 1889 roku szkoła przeszła pod kierownictwo Hipolita Meuniera – artysty, który swoje doświadczenie i dorobek artystyczny od wielu lat przekazywał uczniom, a dzięki wykształceniu muzycznemu

dbał również o rozwój muzykalności podopiecznych. Razem z Wiktorią Legrain wystawił na warszawskiej scenie balet *Wieszczka lalek* do muzyki Josepha Bayera, który cieszył się przez lata dużą popularnością. Występowały w nim między innymi primabalerina warszawskiego baletu Zofia Filatyn i kolejna primabalerina Michalina Rogińska. Ta ostatnia w 1894 roku była na dwumiesięcznym stypendium w Mediolanie, gdzie brała lekcje u Cateriny Beretty, szkolącej czołowe tancerki związane z rosyjską sceną, między innymi: Pierinę Legnani, Olgę Prieobrażenską, Annę Pawtową czy Tamarę Karsawinę.

Sukcesy osiągnięte przez polskich tancerzy były efektem zmian w ich kształceniu, które zainicjował Blasis, a zrealizowali Calori, Mendez i Raffaele Grassi – kolejny Włoch, który od 1892 roku zaczął swoje rządy w zespole i szkole baletowej.

Grassi znalazł w naszych siłach tancerskich materiał przydatny do reformy; tancerki zręczne, pełne gracji, przeważnie ujmującej powierzchowności, ale zacofane na punkcie postępu [...]. Na 120 znaków [pas tanecznych] przyjętych przez dzisiejszą choreografię¹⁴ [...] metoda warszawska przyjmuje tylko 60 i stąd pewna trudność w układzie ansamblowych numerów¹⁵.

Niestety Grassiemu zabrakło determinacji we współpracy z warszawskimi nauczycielami, których wykształcenie bazowało na innych metodach i którzy nie znali najnowszych osiągnięć włoskiej szkoły tańca klasycznego. Grassi zastąpił się jednak dla rozwoju zarówno uczniów, jak i zespołu baletowego. W 1894 roku wystawił *divertissement* pod tytułem *Zabawa dziecięca* do muzyki różnych kompozytorów, które dawało okazję do jednoczesnego występu blisko sześćdziesięciorga uczniów. Spektakl utrzymał się w szkolnym repertuarze do 1910 roku: pokazano go na scenie dziewięćdziesiąt jeden razy, łącznie przy każdej okazji różne roczniki uczniów w jedną rodzinę baletową. Bardzo ważnym wydarzeniem było wystawienie przez Grassiego baletu *Jeziro łabędzie* według petersburskiego wzorca choreograficznego opracowanego przez Lwa Iwanowa i Mariusa Petipę.

Po ustąpieniu Grassiego jego miejsce zajął włoski solista i pedagog Enrico Cecchetti, który w ciągu trzech lat swojego pobytu w Warszawie (od roku 1902 do 1905) podniósł poziom techniczny warszawskiego baletu, a szczególnie zespołu męskiego i uczniów. Szkoła i zespół baletowy przez

następne dwa lata znowu znalazły się pod rządami Grassiego, a w sezonie 1910/1911 pod kierownictwem Augustina Bergera, czeskiego choreografa i pedagoga. W latach 1905–1917 baletem warszawskim kierowali soliści Michał Kulesza i Jan Walczak.

Bożena Mamontowicz-Łojek o polskim szkolnictwie baletowym tamtego czasu napisała między innymi takie słowa:

Wydaje się, że szkoła przeszła w tym okresie pewną ewolucję w metodach nauczania. Recenzenci nie piętnowali już „wyczynów akrobatycznych”, chwalili natomiast troskę o ogólną estetykę prezentacji układów tanecznych, wykonywanych przez uczniów szkoły. Liczba uczniów zwiększała się; do szkoły uczęszczało w 1911 r. już 110 dziewcząt i chłopców [...] absolwenci opuszczali szkołę wyposażeni nie tylko w błyskotliwą technikę klasyczną [...], ale także w umiejętności mimiczno-aktorskie: tworzenia charakteru postaci, zachowania stylu i właściwego charakteru tańców¹⁶.

Przemiany w baletcie warszawskim i działalność szkoły w pierwszych dekadach XX wieku

Dobry poziom wykształcenia baletowego zapewnił warszawskim tancerzom, mającym czasami zaledwie kilkanaście lat, angaże do prestiżowego zespołu Balety Rosyjskie, zorganizowanego i kierowanego przez Sergieja Diagilewa, który działał w latach 1911–1929. Na przestrzeni tego okresu w antrepryzie Diagilewa pracowała blisko setka warszawskich tancerzy, przy czym niektórzy z nich występowali dłużej, a inni krócej i nie raz przechodzili do innych grup baletowych o rosyjskiej proweniencji, na przykład do zespołu Anny Pawłowej.

Podróże, pragnienie przygody i szansa na wyższe gaże sprawiały, że tancerze (szczególnie młodzi) próbowali swoich sił w zagranicznych zespołach baletowych. Wpływało to negatywnie na skład baletu warszawskiego. Innym poważnym mankamentem tamtego okresu było zaniedbanie wykształcenia ogólnego. W przeciwieństwie do osiemnastowiecznej szkoły hrabiego Tyzenhauza, która zapewniała swoim baletnikom nie tylko kształcenie artystyczne, lecz także naukę pisania, arytmetyki i języka francuskiego, w XIX wieku w szkole warszawskiej, będącej pod zarządem rosyjskim aż do 1915 roku, nie uczono nawet czytania, a o wykształcenie ogólne swych pociech zadbać musieli rodzice. Rozważano konieczność

wprowadzenia reformy, jednak brakowało konkretnych rozwiązań systemowych. W lipcu 1915 roku Rosjanie opuścili Warszawę z powodu zbliżającego się frontu niemieckiego. Kilka miesięcy później Teatr Wielki i szkoła baletowa przeszły pod zarządek miasta. Wkrótce na łamach prasy pojawiła się polemika w związku ze stanem wykształcenia ogólnego uczniów szkoły baletowej.

W latach 1916–1917 został opracowany projekt organizacji teatrów miejskich, który dotyczył między innymi wyboru kierownika baletu i szkoły (wciąż oba stanowiska miała łączyć jedna osoba) i wieku uczniów przyjmowanych do szkoły (czyli dzieci między ósmym a dwunastym rokiem życia, rozpoczynających naukę po pomyślnym zdaniu egzaminu kwalifikacyjnego i po badaniach lekarskich). Pełna edukacja miała trwać od pięciu do ośmiu lat.

Raz do roku planowano zorganizowanie popisu uczniów, który pomyślano był najwidoczniej jako rodzaj publicznego egzaminu przed gronem pedagogicznym, dyrektora Opery, zaproszonymi gośćmi oraz delegatem Zarządu Miejskiego [...] Absolwenci mieli obowiązek trzyletniej co najmniej pracy po ukończeniu szkoły w teatrach m.st. Warszawy¹⁷.

Szkoła baletowa mieściła się w tak zwanym domu dochodowym Teatru Wielkiego, który znajdował się przy ulicy Trębackiej 10, na tyłach teatru. Jej ówczesny wygląd Mamontowicz-Łojek opisała następująco:

Była to duża kamienica, w której mieściły się m.in. sale przeznaczone do ćwiczeń dla uczniów szkoły. Młodzież korzystała także z dużej sali znajdującej się bezpośrednio za sceną Teatru Wielkiego, na której odbywały się zazwyczaj ćwiczenia i próby baletowego zespołu zawodowego. Była to sala prostokątna (około 25x20 m) posiadała cztery wielkie okna, wychodzące na gospodarcze tyły Teatru Wielkiego oraz sześć wejść do pokoiów, które rano były garderobami, a po południu klasami szkoły ogólnokształcącej, pokojem dla nauczycieli itp.¹⁸.

Z kolei Feliks Parnell tak wspominał swoje lata nauki w warszawskiej szkole baletowej, które rozpoczął w 1910 roku:

Jedenastu nas przyjęto spośród 110 zgłoszonych chłopców. [...] Każdy otrzymał po jednej parze odpowiednich pantofli baletowych. Nadzorca

nauczył nas jak składa się pantofle. Mieliśmy je tak składać po każdej lekcji. [...] Zaprowadzono nas do magazynu z kostiumami lekcyjnymi. Były to luźne majteczki i bluzeczki z rękawkami z niebieskiego perkaliku w białe paseczki oraz białe pończoszki¹⁹.

praktyka sceniczna, i to od najmłodszych lat, spełniała samoczynną selekcję. Kilkakrotne pojawienie się na scenie dawało zupełnie jasny obraz zdolności i przydatności scenicznej każdej jednostki. Nadzorca, którego zadaniem było obserwowanie i meldowanie, pisał raport z odpowiednią opinią. [...] Bywa, że przy doskonałych warunkach nie ma się drygu do tańca [...] Przyjęto nas jedenastu, zostało w zawodzie trzech. Właściwie to tylko dla mnie los był taskawy²⁰.

Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości opiekę nad szkołą i zespołem baletu warszawskiego przejął Piotr Zajlich. Jego pomocnikami zostali doświadczeni soliści i pedagodzy: Zuzanna Spałkowska, Jan Walczak i Aleksander Gillert, których w 1920 roku wsparło troje kolejnych nauczycieli tańca. Głównym przedmiotem nauczania był taniec klasyczny, a inne rodzaje tańca uczniowie poznawali dzięki obowiązkowym praktykom scenicznym, rozpoczynanym już po kilku miesiącach nauki w szkole.

Konieczność zadbania o wykształcenie ogólne była regularnym tematem artykułów prasowych – sprawę tę poruszali: znana tancerka i pedagog Zofia Pflanz, cenieni recenzenci baletowi i muzyczni oraz Związek Artystów Scen Polskich reprezentowany przez Halinę Szmolcównę, Jana Cieplińskiego i Ryszarda Zaczekiewicza. Istotne było jednak to, że: „organizacja warszawskiej szkoły baletowej w okresie prowadzenia jej na koszt miasta (1918–1931) wzorowana była na analogicznej instytucji przy Operze Paryskiej”²¹, gdzie współcześnie uczniowie rano mieli lekcje tańca, a po południu w innej szkole naukę przedmiotów ogólnokształcących.

W ciągu pierwszego stulecia istnienia warszawskiej szkoły baletowej, czyli w latach 1818–1918, najpierw wzorowano się na szkole paryskiej, a po włoskich doświadczeniach drugiej połowy XIX wieku powrócił wzorzec francuski jako idealny model estetyczny. Mimo że pod adresem Carla Blasisa w latach pięćdziesiątych XIX wieku kierowano krytyczne uwagi w prasie warszawskiej, z czasem polska publiczność przekonała się do tendencji obecnych w balecie, słynącym z wirtuozerii tanecznej włoskich balerini.

Związki baletu warszawskiego z baletem rosyjskim nie mogły być obojętne dla polskich tancerzy z Piotrem Zajlichem na czele. Występowali oni licznie w spektaklach Michaiła Fokina – pierwszego choreografa zespołu Balety Rosyjskie i reformatora baletu. Fokin tworzył przedstawienia oferujące widowni wzruszenie, mające czytelną fabułę, adekwatne do tematu środki taneczne i oprawę spektaklu. Z czasem polscy tancerze, którzy po karierze w Baletach Rosyjskich wybrali zawód choreografa, realizowali założenia reformy Fokina w swoich spektaklach, wystawianych już w niepodległej Polsce.

Sukcesy polskich tancerzy

Od początku istnienia szkoły uczniowie i absolwenci warszawskiej szkoły baletowej prezentowali szczególne zdolności w wykonywaniu tańców polskich i we wcielaniu się w role charakterystyczne, wymagające gry aktorskiej. O ich uzdolnieniach świadczyły na przykład wystawienie *Wesela w Ojcowie*, które podbiło w 1851 roku rosyjską stolicę, czy sztafeta polskich mazurzystów, których wzorem stał się Roman Turczynowicz. W okresie międzywojennym nie mniej ważna była światowa kariera solisty charakterystycznego Leona Wójcikowskiego czy sukcesy Baletu Polskiego Parnella i Polskiego Baletu Reprezentacyjnego.

W 1937 roku Polski Balet Reprezentacyjny zdobył Grand Prix na Międzynarodowej Wystawie „Sztuka i Technika w Życiu Współczesnym” połączonej z festiwalem sztuki tanecznej różnych narodów. Wśród wykonawców byli absolwenci i nawet uczniowie warszawskiej szkoły baletowej, między innymi: Olga Stawska, Stella (Stefania) Pokrzywińska, Irena Topolnicka, Olga Glinkówna, Irena Topolnicka, Stanisława Stanisławska i Nina Nowak oraz Czesław Konarski, Zbigniew Kiliński, Stanisław Miszczyk, Józef Marciniak i Mikołaj Kopiński. Zaprezentowali oni miniatury choreograficzne: *Baśń krakowską* Michała Kondrackiego, *Pieśń o ziemi* Romana Palestra, *Koncert e-moll* Fryderyka Chopina, *Wezwanie* Bolestawa Woytowicza oraz *Apolla i dziewczynę* Ludomira Różyckiego, wszystkie w choreografii Bronisławy Niżyńskiej. W prasie zagranicznej chwalono polskich tancerzy za zapał, wdzięk i żywiołowość. Technika nie była na pierwszym miejscu wśród komplementów. Tancerzom udało się jednak przekazać to, co stanowiło fundament polskiej tradycji wykonawczej: cechy i sposób wykonania tańców polskich. Baletowe stylizacje tańców ludowych były częścią tradycji sięgającej premier *Wesela w Ojcowie*, obu wersji *Pana*

Twardowskiego oraz wielu baletów powstałych w okresie międzywojennym, które podkreślały polskość i dawały wykonawcom okazję do wyrażania bliskich im emocji.

Podsumowując pierwsze stulecie polskiego szkolnictwa baletowego, należy pamiętać, że jego dzieje są ściśle powiązane z wydarzeniami historycznymi. Tańce narodowe w wykonaniu uczniów i dorosłych artystów na scenie warszawskiej w XIX wieku miały podtrzymywać tradycje narodowe, a przy okazji wyzwałać w adeptach pokłady naturalnych emocji, które są tak bardzo ważne w budowaniu ról i w grze aktorskiej. Wspomniani baletmistrzowie – Pion, Taglioni, Turczynowicz, Blasis, Calori, Borri, Mendez, Grassi, Cecchetti, Kulesza, Walczak i Zajlich – rozumieli znaczenie praktyki scenicznej, która dawała okazję, by nie tylko poprawnie wykonać układ taneczny, ale przede wszystkim wyrazić emocje nabierające właściwych odcieni i barw dopiero w obecności publiczności i w świetle rampy. To były mocne strony polskich tancerzy, dzięki którym odnosili sukcesy na ważnych scenach Europy i świata.

- 1 S. Windakiewicz, *Teatr polski przed powstaniem sceny narodowej*, Krakowska Spółka Wydawnicza, Kraków 1921, s. 71.
- 2 Tamże, s. 88.
- 3 A. Żórawska-Witkowska, *Muzyka na dworze i w teatrze Stanisława Augusta*, Arx Regia Ośrodek Wydawniczy Zamku Królewskiego, Warszawa 1995, s. 190.
- 4 F.G. Le Doux, *Doniesienia. Projekt szkoły bezpłatnej tańca dla Teatru*, „Gazeta Korrespondenta Warszawskiego y Zagranicznego” 1800, nr 28 (dodatek), s. 336.
- 5 J.T.S. Jasiński, *Życiorysy aktorów polskich XVIII i XIX w.*, rękopis i maszynopis powielany, Instytut Sztuki Polskiej Akademii Nauk, Warszawa b.r.w.
- 6 W. Rapacki, *Sto lat sceny polskiej w Warszawie*, Instytut Wydawniczy „Biblioteka Polska”, Warszawa 1925, s. 52.
- 7 „Gazeta Warszawska” 1818, nr 53 (dodatek), cyt. za: J. Pudetek, *Warszawski balet romantyczny 1802-1866*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1968, s. 21-22.
- 8 B. Mamontowicz-Łojek, *Polskie szkolnictwo baletowe w okresie międzywojennym*, Państwowe Wydawnictwa Naukowe, Warszawa 1978, s. 17.
- 9 „Kurier Warszawski” 1852, nr 128, s. 666-667.
- 10 J. Pudetek, *Warszawski balet romantyczny...*, dz. cyt., s. 83-84.
- 11 C. Blasis, *Tancy woobszczie, balietnyje znamienitosti i nacjonalnyje tancy*, b.n.w., Moskwa 1864, s. 80-82., tłum. aut.
- 12 B. Mamontowicz-Łojek, *Polskie szkolnictwo baletowe...*, dz. cyt., s. 18.
- 13 P. Owerłto, *Z tamtej strony rampy*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1957, s. 224.
- 14 Wzorcami były zasady wpajane w szkołach baletowych przy mediolańskiej La Scali i przy Operze Paryskiej.
- 15 B. Mamontowicz-Łojek, *Polskie szkolnictwo baletowe...*, dz. cyt., s.19.
- 16 Tamże, s. 21.
- 17 B. Mamontowicz-Łojek, *Polskie szkolnictwo baletowe...*, dz. cyt., s. 25-26.
- 18 Tamże, s. 27.
- 19 F. Parnell, *Moje życie w sztuce tańca. Pamiętniki 1898-1947*, Wydawnictwo „Grako”, Łódź 2003, s. 28.
- 20 Tamże, s. 31.
- 21 B. Mamontowicz-Łojek, *Polskie szkolnictwo baletowe...*, dz. cyt., s.41.

Bibliografia

- Blasis Carlo, *Tancy woobszczie, balietnyje znamienitosti i nacjonalnyje tancy*, Drukarnia Łazariewskowo Instytutu Wostocznych Jazykow, Moskwa 1864.
- Jasiński Jan Tomasz Seweryn, *Życiorysy aktorów polskich XVIII i XIX w.*, rękopis i maszynopis powielany, Instytut Sztuki Polskiej Akademii Nauk, Warszawa b.r.w. „Kurier Warszawski” 1852, nr 128.
- Le Doux François Gabriel, *Doniesienia. Projekt szkoły bezpłatnej tańca dla Teatru*, „Gazeta Korrespondenta Warszawskiego y Zagranicznego” 1800, nr 28, s. 336 (dodatek).
- Mamontowicz-Łojek Bożena, *Polskie szkolnictwo baletowe w okresie międzywojennym*, Państwowe Wydawnictwa Naukowe, Warszawa 1978.
- Owertło Paweł, *Z tamtej strony rampy*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1957.
- Parnell Feliks, *Moje życie w sztuce tańca. Pamiętniki 1898-1947*, Wydawnictwo „Grako”, Łódź 2003.
- Pudetek Janina, *Warszawski balet romantyczny 1802-1866*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1968.
- Pudetek Janina, *Warszawski balet w latach 1867-1915*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1981.
- Rapacki Wincenty, *Sto lat sceny polskiej w Warszawie*, Instytut Wydawniczy „Biblioteka Polska”, Warszawa 1925.
- Windakiewicz Stanisław, *Teatr polski przed powstaniem sceny narodowej*, Krakowska Spółka Wydawnicza, Kraków 1921.
- Wysocka Tacjana, *Dzieje baletu*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1970.
- Turska Irena, *Krótki zarys historii tańca i baletu*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 2024.
- Żórawska-Witkowska Alina, *Muzyka na dworze i w teatrze Stanisława Augusta*, Arx Regia Ośrodek Wydawniczy Zamku Królewskiego, Warszawa 1995.

Edukacja choreograficzna w Kazachstanie: geneza i stan obecny

Aitolkin Nesipbekowna Turginbajewa

Kazachska Państwowa Akademia Sztuk Pięknych
im. Temirbeka Żurgienowa

Streszczenie:

W artykule przedstawiono dzieje edukacji choreograficznej w Kazachstanie od jej początków do współczesności. Analizie poddano wielostopniowe kształcenie i system nowoczesnego kształcenia zawodowego w dziedzinie edukacji choreograficznej na przykładzie Kazachskiej Narodowej Akademii Sztuk Pięknych. Znajomość kazachskiej historii, genezy powstania szkoły dla choreografów i dziedzictwa sztuki tego narodu, a także świadomość ciągłości pokoleń, stosowanie wszystkich najbardziej znanych i najlepszych systemów metodycznych nauczania szkół krajowych i zagranicznych, odbywanie praktyk zawodowych i popularyzacja w międzynarodowej przestrzeni kulturalno-oświatowej są konieczne do rozwoju nowoczesnej edukacji choreograficznej.

Słowa kluczowe:

edukacja choreograficzna, wielostopniowy system szkolenia, akademia narodowa, szkoła baletowa

Periodyzację rozwoju edukacji choreograficznej w Kazachstanie opisała Ludmiła Anatolewna Nikołajewa, doktor nauk pedagogicznych, docent Katedry Reżyserii Choreografii Kazachskiej Państwowej Akademii Sztuk Pięknych imienia Temirbeka Żurgienowa, wyodrębniając cztery etapy:

1. od lat dwudziestych XX wieku do 1934 roku – powstanie zespołów tanecznych w Kazachstanie;
2. od roku 1934 do lat czterdziestych XX wieku – kształtowanie się klasycznego systemu nauczania umiejętności baletowych;
3. od lat pięćdziesiątych do lat osiemdziesiątych XX wieku – rozwój i utworzenie narodowego systemu edukacji choreograficznej w Kazachstanie;
4. od lata dziewięćdziesiątych XX wieku do chwili obecnej – etap dalszego doskonalenia, rozkwit szkoły baletowej i edukacji choreograficznej¹.

W początkowym etapie powstały pierwsze grupy taneczne, których repertuar składał się z tańców ludowych opracowanych przez samych tancerzy. W okresie drugiego etapu po raz pierwszy w 1934 roku Aleksandr Artemewicz Aleksandrow, tancerz teatrów piotrogrodzkich mieszkający od 1933 roku w Kazachstanie, utworzył w budynku domu dziecka wydział baletowy szkoły muzyczno-choreograficznej. Za twórcę systemu edukacji choreograficznej w Kazachstanie, opartego na programach szkół leningradzkich i moskiewskich, uważany jest Aleksandr Władimirowicz Seleznow, artysta baletu Leningradzkiego Teatru Opery i Baletu imienia Sergieja Kirowa, który ukończył kursy dla nauczycieli tańca klasycznego w Teatrze Bolszoi w 1937 roku. Seleznow łączył pracę tancerza baletowego w Kazachskim Teatrze Opery i Baletu imienia Abaja Kunanbajewa z nauczaniem w Szkole Choreograficznej w Ałmatach – w pierwszej placówce kształcenia zawodowego choreografów w Republice Kazachstanu. Podczas blokady w czasie wielkiej wojny ojczyźnianej publiczność Kazachskiego Teatru Opery i Baletu miała okazję zobaczyć na scenie wielką rosyjską baletnicę Galinę Ułanową, która działała również w murach szkoły, dzieliła się swoimi umiejętnościami i podniosła kształcenie choreograficzne w Kazachstanie na wyższy poziom.

Seleznow do roku 1961 pełnił funkcję dyrektora artystycznego Szkoły Choreograficznej w Ałmatach. W latach pięćdziesiątych XX wieku do miasta przybywali młodzi specjaliści, byli studenci Seleznowa, którzy zasilali rodzimą kadrę po uzyskaniu wykształcenia pedagogicznego w Moskwie

i w Petersburgu. Dzięki ich wiedzy i umiejętnościom rozpoczął się trzeci etap – etap tworzenia narodowego systemu edukacji choreograficznej w Kazachstanie. Uczennica Aleksandrowa, artystka narodowa Kazachskiej Socjalistycznej Republiki Radzieckiej Szara Żjenkulowa, wniosła nieoceniony wkład w rozwój edukacji choreograficznej. Szkoła mieściła się wówczas w budynku Konserwatorium Muzycznego imienia Kurmanżego Sagyrbajuty, w którym to Żjenkulowa otworzyła dla studentów Wydział Folklorystyczny i stworzyła metodykę nauki tańca kazachskiego.

Należy zaznaczyć, że w latach sześćdziesiątych XX wieku przy szkołach średnich i przy pałacach pionierów otwierano różne koła i pracownie choreograficzne. Dzięki temu rozwijał się sektor edukacji dodatkowej, odgrywający znaczącą rolę w przygotowaniu dzieci do rozpoczęcia nauki zawodowej w Szkole Choreograficznej w Ałmatach.

W latach 1975–1986 dyrektorem Szkoły Choreograficznej była Szara Idrisowna Kuszerbajewa, uczennica Seleznowa, pierwsza profesjonalna tancerka baletowa narodowej trupy, artystka narodowa Kazachskiej Socjalistycznej Republiki Radzieckiej. Za czasów Kuszerbajewy nastąpił aktywny rozwój klasycznej sztuki baletowej Kazachstanu. Szkoła przeniosła się wtedy do nowego budynku, a edukacja choreograficzna została wyniesiona na nowy poziom: do szkoły zapraszani byli najlepsi specjaliści z całego Związku Socjalistycznych Republik Radzieckich, uczniowie byli wysyłani na konkursy, z których wracali z nagrodami, wykształcono całą plejadę wybitnych gwiazd.

Radziecki i kazachski artysta baletu, pedagog, zasłużony artysta Kazachskiej Socjalistycznej Republiki Radzieckiej Malbjekow Eduard Dżabasze-wicz kierował Szkołą Choreograficzną w Ałmatach od roku 1986 do 1989. W tym czasie, w 1988 roku, placówce nadano imię Aleksandra Seleznowa.

Czwarty etap to doskonalenie edukacji choreograficznej, które rozpoczęło się w latach dziewięćdziesiątych XX wieku. Pod kierownictwem Bułata Michajłowicza Dżantajewa, absolwenta Moskiewskiej Akademickiej Szkoły Choreograficznej, studenci po raz pierwszy mieli okazję wyjechać na koncerty za granicę, do takich krajów jak Austria, Szwajcaria, Liechtenstein i Japonia. Dżantajew był inicjatorem pierwszych międzynarodowych konkursów i festiwali w Kazachstanie, podczas których studenci Szkoły Choreograficznej prezentowali swoje umiejętności. W roku 1994 otwarto

również Wyższą Szkołę Choreografii kształcąca nauczycieli i choreografów. Obecnie jest ona Wydziałem Choreografii Kazachskiej Narodowej Akademii Sztuk Pięknych imienia emirbeka Żurgienowa. Znaczenie działalności Dżantajewa dla rozwoju edukacji choreograficznej oddaje również powstanie w 1998 roku Związku Choreografów Kazachstanu.

Ułan Ataulajewicz Mirsejadow kierował Szkołą Choreograficzną od 1998 do 2003 roku. Jego talent pedagogiczny pozwolił rozwinąć mistrzostwo wykonawców tańca męskiego, a także przygotować laureatów międzynarodowych konkursów, z których wielu rozstawia sztukę choreograficzną Kazachstanu na scenach światowych teatrów i zajmuje kierownicze stanowiska w placówkach edukacyjnych.

Przez lata dyrektorami Szkoły Choreograficznej imienia Aleksandra Seleznowa byli: Rajhan Isnazarowna Ungarowa, zasłużona artystka Republiki Kazachstanu (2003–2006), Talgat Abżaparowicz Andaspajew (2011–2013) i Gulmira Nurseitowna Bazarbajewa (2013–2015), którzy dzięki doświadczeniu pedagogicznemu wnieśli znaczący wkład w rozwój kształcenia uczniów szkoły².

Na obecnym etapie rozwój edukacji choreograficznej w Kazachstanie zapewnia współpraca z wiodącymi szkołami i uniwersytetami baletowymi z całego świata, które dają możliwość zapoznania się z innymi tradycjami i z innowacyjnymi metodami, a także szanse na wymianę doświadczeń, zacieśnienie relacji międzynarodowych, popularyzację sztuki choreograficznej i edukacji Kazachstanu za granicą. Zatem być może pierwsze dekady XX wieku można określić jako piąty etap – etap innowacji w dziedzinie edukacji choreograficznej.

W latach 2007–2011 pod przewodnictwem zasłużonej działaczki Republiki Kazachstanu Karlygasz Ibraihanowny Murzahanowy w szkole zorganizowano Międzynarodowy Konkurs Choreograficznych Instytucji Edukacyjnych „Orleu”, który został włączony do Międzynarodowej Federacji Konkursów Baletowych pod przewodnictwem artysty narodowego Zespołu Socjalistycznych Republik Radzieckich Jurija Grigorowicza. Konkurs odbywa się do dziś, budząc zainteresowanie szkół zawodowych z różnych krajów, takich jak Kirgistan, Uzbekistan, Rosja, Baszkiria, Jakuja, Korea Południowa, Turcja, Niemcy i inne.

Od 2015 do 2018 roku kierownikiem szkoły została zastąpiona działaczka Republiki Kazachstanu Kaljewa Aja Żakienowna. Przyczyniła się do rozwoju krajowej edukacji dzięki nadaniu placówce statusu akredytowanej międzynarodowej instytucji edukacyjnej. W czasie jej kadencji wydano również publikacje pedagogiczno-metodyczne, książki o wybitnych postaciach z dziedziny sztuki choreograficznej, płyty zawierające numery koncertowe i materiały wideo dotyczące historii sztuki choreograficznej i edukacji.

Obecnie na czele Szkoły Choreograficznej imienia Aleksandra Seleznowa stoją dyrektor Tukejew Murat Oryndykbaewicz, zastąpiony artysta Republiki Kazachstanu, i kierownik artystyczny Ludmiła Munsekowna, zastąpiona artystka Kazachskiej Socjalistycznej Republiki Radzieckiej, którzy realizują założenia i cele strategicznego planu rozwoju szkoły³.

Analizując edukację choreograficzną od jej początków do czasów współczesnych, można wyróżnić trzy główne poziomy szkolenia:

1. edukacja dodatkowa: pracownie dziecięce, kluby taneczne, mające na celu ogólny rozwój dziecka, rozwijanie jego naturalnych zdolności, muzykalności, poczucia rytmu;
2. Szkoła Choreograficzna imienia Aleksandra Seleznowa w Ałmaty, do której uczęszczają dzieci po czwartej klasie szkoły średniej i która kształci zawodowych tancerzy baletowych i artystów zespołów tanecznych;
3. Kazachska Narodowa Akademia Sztuk Pięknych imienia emirbeka Żurgienowa w Ałmaty kształcąca studentów studiów licencjackich na kierunkach pedagogika choreograficzna i sztuka choreograficzna oraz studentów studiów magisterskich i doktoranckich.

Wydziały i katedry choreografii posiadają również inne instytucje szkolnictwa wyższego w Kazachstanie, takie jak: Kazachski Narodowy Żeński Uniwersytet Pedagogiczny w Ałmaty; Kazachski Narodowy Uniwersytet Pedagogiczny imienia Abaja Kunanbajuty w Ałmaty; Międzynarodowy Uniwersytet Kazachsko-Turecki imienia Chodży Ahmeda Jasawiego w Turkiestanie; Uniwersytet Zachodniego Kazachstanu imienia Machambeta Utemisowa w Uralsku; Uniwersytet Południowego Kazachstanu imienia Muchtara Auezowa w Szymkencie; Uniwersytet Państwowy imienia Korkyta Aty w Kyzylordzie; Uniwersytet Regionalny imienia Mohammeda

Haidara Dulatiego w Tarazie; Uniwersytet Regionalny imienia Kudajbergena Żubanowa w Aktobe.

Od 2018 roku wszystkie uczelnie w Kazachstanie dołączyły do Procesu Bolońskiego i wprowadziły do procesu edukacyjnego programy modułowe.

11 marca 2015 roku Rząd Republiki Kazachstanu przyjął Uchwałę nr 126 w sprawie utworzenia Kazachskiej Narodowej Akademii Choreografii, jedynej instytucji edukacyjnej w Kazachstanie posiadającej wielostopniowy system edukacji: szkoła podstawowa, techniczne kształcenie zawodowe, kształcenie uniwersyteckie i podyplomowe (w tym studia magisterskie i doktoranckie)⁴.

Rektorem Kazachskiej Narodowej Akademii Choreografii jest zastępowana działaczka Kazachstanu Bibigul Nurgaljewna Nusipżanowa, a dyrektorem artystycznym jest artystka narodowa Rosji Alтынaj Abduahimowna Asylmuratowa. Akademia łączy w sobie wszystkie poziomy kształcenia, co czyni ją wyjątkową:

- od klasy pierwszej do czwartej – szkoła specjalistyczna o kierunku artystycznym;
- od klasy piątej do dziewiątej – pierwszy poziom kształcenia technicznego i zawodowego, kształcenie w specjalności artysta baletowy;
- kolejny rok, dwa lub trzy lata – drugi poziom kształcenia technicznego i zawodowego, kwalifikacje artysty baletowego, artyści zespołu tanecznego;
- uczelnia wyższa – studia licencjackie, absolwenci to wysoko wykwalifikowani pedagodzy, choreografowie, specjaliści z zakresu historii sztuki i zarządzania sztuką;
- kształcenie podyplomowe studia magisterskie i doktoranckie – absolwenci specjalizują się w filozofii o kierunku naukowo-pedagogicznym. Kadre pedagogiczną Akademii tworzą absolwenci szkół baletowych w Ałmatach, w Moskwie i w Petersburgu, a także profesorowie nauk ścisłych, zastępowani artyści i znaczące postacie Republiki Kazachstanu⁵. Infrastrukturę Akademii tworzą:
- skrzydło budynku przeznaczone do celów edukacyjnych (znajdują się w nim sale multimedialne, pracownie językowe, aula, biblioteka z czytelnią, sala konferencyjna, kompleks sportowy z basenem i zaplecze gastronomiczne);

- skrzydło budynku przeznaczone na zajęcia baletowe (w jego skład wchodzi: dwadzieścia jeden sal ćwiczeniowych, teatr szkoleniowy, punkt medyczny);
- skrzydło mieszkalne (może w nim zamieszkać czterysta szesnaście osób, posiada wydzielone sekcje, salę gier i salę ćwiczeń)⁶.

Ze względu na to, że istotnym składnikiem sukcesu Akademii jest jej profesjonalne wyposażenie, warto poświęcić szczególną uwagę budynkowi przeznaczonemu do zajęć baletowych. Sale wyposażone są w specjalistyczną podłogę marki Harlequin, w sprzęt komputerowy, monitory i ekrany. Umiejętności praktyczne uczniów są doskonalone i prezentowane podczas prób scenicznych i występów na koncertach edukacyjnych odbywających się w teatrze szkoleniowym, który dysponuje przekształcalną widownią na sto czterdzieści pięć miejsc, wyposażoną w sprzęt nagłaśniający i oświetleniowy oraz w profesjonalną oprawę⁷. W Akademii Choreografii kształcą się i odbywają staże uczniowie z różnych krajów: z Kirgistanu, z Uzbekistanu, z Rosji, z Estonii, z Japonii, z Meksyku, ze Stanów Zjednoczonych.

Akademia współpracuje w różnych obszarach z wieloma uczelniami na całym świecie: z Kazachskim Państwowym Instytutem Kultury, z Narodową Akademią Tańca w Rzymie (Włochy), z Estońskim Uniwersytetem Przyrodniczym w Tartu (Estonia), z Akademią Teatralną Uniwersytetu Artystycznego w Helsinkach (Finlandia), z Uniwersytetem Roehampton (Wielka Brytania), z Akademią Muzyki i Tańca w Jerozolimie (Izrael), z Akademią Humanistyczno-Ekonomiczną w Łodzi (Polska), z Uniwersytetem Muzycznym Fryderyka Chopina w Warszawie (Polska)⁸.

W murach uczelni odbywają się różnorodne wydarzenia, realizowane w celach edukacyjnych:

- Międzynarodowy Festiwal Baletowy „Temps Lie”,
- międzynarodowe, republikańskie master klasy,
- międzynarodowe konkursy republikańskie,
- międzynarodowe, republikańskie konferencje naukowo-praktyczne, okrągłe stoły,
- republikańskie olimpiady przedmiotowe,
- objazdowe koncerty i tournée,
- występy charytatywne.

Polityka edukacyjna Kazachstanu sprzyja rozwojowi systemu zawodowej edukacji choreograficznej opartej na naukowych teoriach, metodach i koncepcjach oraz na kompleksowej modernizacji. Kształcenie ma na celu odkrywanie indywidualnych zdolności uczniów, realizację potencjału twórczego przyszłej kadry, zwiększanie konkurencyjności i promowanie programu edukacyjnego w międzynarodowej przestrzeni kulturalnej.

1 L.A. Nikołajewa, *Etapy rozwoju edukacji choreograficznej w Kazachstanie*, „Biuletyn KazNU. Seria Nauki Pedagogiczne” 2012, nr 2(36), s. 9.

2 Oficjalna strona internetowa Szkoły Choreograficznej imienia Aleksandra Seleznowa w Ałmatach, <https://seleznev.edu.kz/ru> (dostęp: 11.11.2023).

3 Tamże.

4 S.J. Kokszirowa, *Profesjonalna edukacja choreograficzna w Kazachstanie na współczesnym etapie*, „Academia: nec. Muzyka. tr. Edukacja” 2019, nr 1 (47), s. 70-71.

5 A.N. Turginbajewa, *Rozwój nowoczesnej edukacji choreograficznej w Kazachstanie*, w: *Niematerialne dziedzictwo kulturowe narodów jako wyznacznik wartości we współczesnej przestrzeni edukacyjnej: materiały VII Międzynarodowej Konferencji Naukowo-Praktycznej*, Czelabińsk 2022, s. 274-279.

6 Oficjalna strona internetowa Kazachskiej Narodowej Akademii Choreografii, <https://balletacademy.edu.kz/ru/home-ru/> (dostęp: 11.11.2023).

7 Tamże.

8 Tamże.

Bibliografia

Kokszinowa Swietłana Jurjewna, *Profesjonalna edukacja choreograficzna w Kazachstanie na współczesnym etapie*, „Academia: Taniec. Muzyka. Teatr. Edukacja” 2019, nr 1 (47), s. 70-71.

Nikołajewa Ludmiła Anatolewna, *Etapy rozwoju edukacji choreograficznej w Kazachstanie*, „Biuletyn KazNU. Seria Nauki Pedagogiczne” 2012, nr 2 (36), s. 9-12.

Oficjalna strona internetowa Kazachskiej Narodowej Akademii Choreografii, <https://balletacademy.edu.kz/ru/home-ru/> (dostęp: 11.11.2023).

Oficjalna strona internetowa Szkoły Choreograficznej imienia Aleksandra Seleznowa w Ałmatach, <https://seleznev.edu.kz/ru> (dostęp: 11.11.2023).

Turginbajewa Aitolkin Nesipbekowna, *Rozwój nowoczesnej edukacji choreograficznej w Kazachstanie*, w: *Niematerialne dziedzictwo kulturowe narodów jako wyznacznik wartości we współczesnej przestrzeni edukacyjnej: materiały VII Międzynarodowej Konferencji Naukowo-Praktycznej*, red. L.A. Klykowa, Wydawnictwo ZAO, Czelabińsk 2022, s. 274-279.

Sztuka taneczna epok dawnych jako przekaz kulturowy – na marginesie tworzenia programów nauczania historii literatury¹

Anna Reglińska-Jemiot

Uniwersytet Gdański

Streszczenie:

Tekst jest refleksją nad przekazem treści kulturowych dotyczących tradycji tanecznych epok dawnych i miejsca tak ukształtowanej narracji naukowej w kształceniu literackim. Jest zapisem doświadczeń z pracy ze studentami filologii polskiej odkrywającymi kulturę taneczną w kontekście materiałów źródłowych (takich jak zbiory siedemnastowiecznej popularnej liryki miłosnej znane pod nazwą *Pieśni, tańce i padwany*, formy gatunkowe komediobaletu Molière'a czy przetomowe *Listy o tańcu* Jeana Georges'a Noverre'a z 1760 roku, będące znakiem zmiany w myśleniu o tańcu). Każda forma działalności – w tym aktywność taneczna – jest kolejnym ogniwem w konstytuowaniu kultury. Istotnym zatem wydaje się postulat dostrzeżenia wagi i potencjału badań nad sztuką taneczną epok dawnych, również w procesie przyswajania wiedzy z historii literatury. Przede wszystkim jednak takie badania mogą być skutecznym (a nie tylko atrakcyjnym) narzędziem odczytywania kodu kulturowego epok dawnych.

Słowa kluczowe:

literatura dawna, epoka oświecenia, taniec, kształcenie kulturowe, Noverre

Kształcenie w zakresie wiedzy o literaturze dawnej (obejmującej cztery wyrażenie wyodrębnione epoki: średniowiecze, renesans, barok i oświecenie) stanowi niewątpliwie wyzwanie metodyczne już na etapie szkoły podstawowej. Poznawaniu dzieł literatury staropolskiej i oświeceniowej towarzyszą liczne wyzwania metodyczne, wynikające chociażby z przedstawiania podstawy programowej i ograniczeń czasowych w realizacji tych treści (dodatkowym utrudnieniem jest sprostanie możliwościom percepcyjnym uczniów, także w obliczu wzrastającej liczby dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji, które są zobligowane do wywiązywania się z obowiązku szkolnego w swojej grupie rówieśniczej, niezależnie od poziomu postępowania się językiem polskim)². Utwory literackie w sposób nieunikniony muszą zostać poddane fragmentaryzacji, a nauczyciel musi dokonać wyboru obieranych kontekstów interpretacyjnych czy analizowanych przez uczniów problemów, wśród których rzadko znajduje się temat dawnych tradycji tanecznych. Podkreślmy również, że refleksja nad kulturą polską epok dawnych budowana jest w świadomości czytelniczej uczniów przede wszystkim na podstawie tekstów literatury dziewiętnastowiecznej³. Dla nich najwyraźniej utrwalonym literacko obrazem tańca i najlepiej rozpoznawalną zbiorową sceną wykonania poloneza wciąż pozostaje ta wieńcząca epopeję Adama Mickiewicza⁴. Jak zauważa jednak Zofia Budrewicz, „coraz mniej mamy pewności, że absolwent szkoły średniej rozumie i samodzielnie wartościuje jakąś kanoniczną część tradycji kultury narodowej (i światowej)”⁵.

W tak zarysowanej perspektywie zwrot w stronę źródłowości przekazu pisemnego, gwarantujący możliwą najbardziej autentyczną lekturę i szansę oglądu literackich świadectw obyczajowości epoki, wydaje się jak najbardziej zasadną i naturalną konsekwencją dydaktyczną (szczególnie wobec pewnego niedosytu poznawczego wyniesionego przez studentów z poprzednich etapów edukacji). Różne sposoby myślenia o kulturze tanecznej epok dawnych wzajemnie się przenikają i wpływają na eklektyczną formę treści proponowanych studentom filologii polskiej podczas zajęć z historii literatury.

Wśród przykładowych katalogów rzeczowych i obszarów tematycznych badań z kulturą taneczną w tle oraz powiązanej z nimi bibliografii przedmiotowej wymieńmy sześć haseł:

1. **taniec jako motyw literacki dzieł o różnej proweniencji i potencjale badawczym**⁶: *Pieśń świętojańska o Sobótce* Jana Kochanowskiego, twórczość poetycka Wacława Potockiego⁷, *Balet królewski 1654 w Warszawie* Jana Andrzeja Morsztyna (utwór stanowiący zbiorowy portret panien dworskich królowej Marii Ludwiki, uczestniczek przedstawienia o charakterze tanecznym w typie maskarady, wśród których znalazła się Maria Kazimiera d'Arquien – przyszła królowa Marysieńka⁸), zbiór popularnej liryki miłosnej, przykład twórczości drugiego obiegu – *Polska liryka mieszczańska: pieśni, tańce, padwany*⁹;
2. **miejsce i rola tańca w przestrzeni teatru**: muzyczne intermedia dawnej sceny dworskiej, szkolnej i plebejskiej, gatunek komediobaletu na przykładzie twórczości Molière'a i polska recepcja tej formy¹⁰, teatr operowy Wojciecha Bogusławskiego;
3. **choreografie parateatralnych realizacji**: forma karuzelu na marginesie lektury oświeceniowej powieści obyczajowej Marii Wirtemberskiej *Malwina, czyli domyślność serca*;
4. **narracja o tańcu jako świadectwo obyczajowości epoki**: zapiski pamiętnikarskie pióra Jędrzeja Kitowicza i Juliana Ursyna Niemcewicza, praca Vautrina *Obserwator w Polsce, Podróż po Polsce* Williama Coxe'a, *Podróże Infantczyka z Rygi do Warszawy* Friedricha Schulza, *Pamiętniki króla Stanisława Augusta. Antologia* – fragmenty pierwszej pełnej krytycznej edycji pamiętników ostatniego władcy Polski wydanej w języku ojczystym¹¹;
5. **taniec jako element wychowania**: o wizerunku dwornej pani – fragment księgi trzeciej dzieła Łukasza Górnickiego *Dworzanin polski* w kontekście oryginalności przekładu¹², powieść traktat *Pan Podstoli* Ignacego Krasickiego i krytyka „nowomodnych” tańców, taneczna tradycja szkolnych scen jezuickich jako przejaw programowości teatru zakonnego kształtującego obywatelski model wychowania (bibliografia *Dramat staropolski od początków do powstania sceny narodowej* odnotowuje siedemset siedemdziesiąt tytułów przedstawień teatralnych, a wśród nich przykłady czterystu dwudziestu ośmiu wstawek choreograficznych różnego typu: od pojedynczych saltów, skoków, grupowych scen tańczonych i pantomimicznych do pełnospektaklowych baletów z akcją)¹³;
6. **reforma tańca baletowego jako znak oświeceniowego przełomu**: ślady teatralnych pasji Stanisława Augusta i początki polskiego baletu narodowego, repertuar baletowy warszawskich scen w XVIII wieku

na tle reformatorskich dokonań Jeana Georges'a Noverre'a i związków francuskiego choreografa z Polską – wokół rękopisu¹⁴ podarowanego Stanisławowi Augustowi.

Tak problematycznie rozplanowane zestawienie wynika z potrzeby interdyscyplinarnego ujęcia fenomenu kultury tanecznej epok dawnych, w którym strategie interpretacyjne i modele działań metodycznych odpowiadają różnym tekstom kultury (literatura, teatr, udratyzowany taniec). Warto pamiętać, że:

Sposób nauczania literatury, który zakłada istnienie jakichś modeli, struktur, procesów i wymaga przy tym dokładnej znajomości lektur bez jakiegokolwiek refleksji interdyscyplinarnej i kulturoznawczej, powoduje zniechęcenie czytelników, którzy wychowali się w kulturze ponowoczesnej i oczekują od nas czegoś więcej niż realizacji modelu nauczania powszechnego na niemieckich uniwersytetach XIX wieku. „Historia literatury” podawana jako utopijna całość w postaci wykładów historycznoliterackich, ćwiczeń i sprawdzianów ze znajomości dziesiątków fabuł powoli odchodzi do lamusa¹⁵.

Możliwość interdyscyplinarnego dyskursu, w którym punktem wyjścia jest tekst literatury dawnej, na pewno motywuje studentów do samodzielnej interpretacji zjawisk także pozaliterackich, a następnie do osadzania ich w kontekstach funkcjonalnie przez siebie dobranych¹⁶. Pozwala to na lepsze rozumienie znaczenia polskiego i europejskiego kodu kulturowego. Dla przyszłych nauczycieli (nadmieśmy, że w obrębie przedmiotowych grup ćwiczeniowych znajdują się studenci trzech różnych specjalności: edytorskiej, dziennikarstwa i wiedzy o mediach oraz nauczycielskiej) taka wielokierunkowa narracja może ponadto stanowić pewną inspirację w integracji treści kształcenia polonistycznego i w późniejszej pracy w szkole z różnorodnymi tekstami kultury.

Dariusz Szczukowski, pisząc o „otwieraniu tradycji” (taki tytuł nosi jeden z podrzdziałów publikacji autora *Praktykowanie lektury*), wskazuje na potrzebę czytania kanonu lektur w sposób umożliwiający dialog z tradycją, pozwalający na „odkrywanie zapożyczeń kulturowych, ale też na krytyczną lekturę, potrafiącą wskazać rozmaite ideologiczne umocowania różnych tekstów”¹⁷ (dodać można: różnych tekstów kultury – w tym przykładów narracji tanecznych). Postulat ten wydaje się tożsamy

z kierunkiem badań, w którym – za antropologami tańca (prace Wojciecha Klimczyka, Jolanty Kowalskiej, Roderyka Lango, Anyi Peterson Royce) – traktuje się ciało w ruchu (ciało tańczące) jako artefakt kultury we wszystkich formach choreografii (od dawnych przedstawień teatralnych i realizacji parateatralnych, których tropy student może odnaleźć właśnie na kartach literatury), dostrzegając w tych układach pewną formę transmisji społeczno-ideologicznych treści komunikacji. W tak widzianym programie ćwiczeń z historii literatury badanie źródeł można rozpatrywać w kategorii krytycznego studium przypadków i wykorzystywać narzędzia filologiczne z uwzględnieniem autobiograficznego, tekstualnego i kulturowego charakteru analizowanych lektur. Można wziąć pod uwagę także kontekst odbioru publiczności teatralnej reprezentującej podobną kulturę, zasób pojęć czy też wspólny model wychowania (przykład dawnej sceny jezuickiej, z którą studenci mają szansę się zapoznać podczas zajęć poświęconych sylwetce twórczej Franciszka Bohomolca).

Wielowymiarowość funkcjonowania form tanecznych (także w kontekście i w powiązaniu z literaturą „przekładaną” na język tańca) wymusza podejście komparatystyczne: studia w zakresie historii dramatu, teatru, dziejów kultury, a także socjologii, antropologii kulturowej, czy wreszcie historii szkolnictwa i myśli pedagogicznej. Cenną, a na pewno wartą badawczego namysłu, wydaje się propozycja umiejscowienia refleksji naukowej nad sztuką taneczną epok dawnych w sylabusach wybranych przedmiotów ścieżki programowej nauczania historii literatury (przede wszystkim jako nie tylko atrakcyjnego, lecz także efektywnego instrumentu analizy kontekstów kulturowych).

1 Tekst stanowi zapis autorefleksji dydaktycznej i daje wgląd w przykłady konkretnych realizacji treści programowych z zakresu edukacji literackiej wśród studentów filologii polskiej studiów pierwszego stopnia (w ramach przedmiotów ujętych w cyklu kształcenia studiów stacjonarnych: literatura staropolska, literatura powszechna do XVIII wieku, literatura oświecenia, historia literatury polskiej; studia polonistyczne dla obcokrajowców w Harbinie). Por. *Sylabusy (opisy przedmiotów)*, <https://fil.ug.edu.pl/wydzial/instituty/institut-filologii-polskiej/biezacy-rok-akademicki-20232024/plany-studiow-efekty-uczenia-i-sylabusy/filologia-polska/sylabusy-opisy-przedmiotow> (dostęp: 29.10.2023).

2 Na temat próby przybliżenia lokalnej tradycji tanecznej odbiorcy z odległego kręgu kulturowego por. B. Jędrzejczak, A. Reglińska-Jemiół, *Metoda projektu w perspektywie międzykulturowej. Kultura taneczna Gdańska w nauczaniu języka polskiego i polskiej kultury studentów z Chin*, „Roczniki Humanistyczne” 2022, t. 70 nr 10, s. 173-187.

3 O tańcu osadzonym w tradycji dziewiętnastowiecznej (w perspektywie literackiej, teatrologicznej, antropologicznej czy kulturowej) por. *Taniec w literaturze polskiej XIX i XX wieku*, red. S. Karpowicz-Słowikowska, E. Mikiciuk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2012; T. Nowak, *Taniec narodowy w polskim kanonie kultury. Źródła, geneza, przemian*, BEL Studio, Warszawa 2016; K. Carlos-Machej, *Polskie tańce narodowe wartością kultury w dobie zaborów*, Chopin University Press, Warszawa 2017.

4 Por. E. Czaplejewicz, *Taneczna epopeja („Pan Tadeusz”)*, w: *Taniec i literatura*, red. E. Czaplejewicz, J. Potkański, Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR., Pułtusk-Warszawa 2002, s. 15-39.

5 Z. Budrewicz, *Odbiorca szkolnej lektury jako podmiot doświadczający*, w: *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki i A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2012, s. 66.

6 Wątek tańca jako motywu literackiego rozwija w ostatnim czasie między innymi Agnieszka Narewska-Siejda: por. A. Narewska-Siejda, *Taniec i literatura – propozycje badań*, „Ruch Literacki” 2021, z. 6, 865-878.

7 Por. J.R. Bobrowska, *Wacław Potocki o tańcach włoskich, francuskich i hiszpańskich w XVII-wiecznej Polsce*, „Muzyka” 2002, nr 2, s. 85-95.

8 Wnikliwej analizy utworu *Balet królewski 1654 w Warszawie* Jana Andrzeja Morsztyna dokonała Karolina Targosz w swoim studium: K. Targosz, *Polsko-francuskie powiązania teatralne w XVII wieku. Kronika wydarzeń w teatrze dworskim z lat 1646-1689 w korespondencji Piotra Des Noyersa*, „Pamiętnik Teatralny” 1971, nr 1, s. 9-50.

9 Więcej: K. Mazur, *Obraz kultury tańca XVI i XVII wieku w świetle literatury popularnej (pieśni, tańców, padwanów)*, w: *Seminaria Staropolskie. Literatura*

w kontekstach kulturowych, red. R. Krzywy, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1997, s. 197-227.

10 Por. P. Kencki, *Staropolski Molière*, Instytut Sztuki Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2021; B. Judkowiak, *Franciszka Urszula Radziwiłłowa - w poszukiwaniu własnego głosu. Propozycje interpretacyjne, dokumentacyjne i edytorskie*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu imienia Adama Mickiewicza, Poznań 2013.

11 *Pamiętniki króla Stanisława Augusta. Antologia*, wybór tekstów: D. Triaire, tłum. W. Brzozowski, wstęp: A. Grześkowiak-Krwawicz, red. M. Dębowski, Muzeum Łazienki Królewskie, Warszawa 2013.

12 Zob. M. Jasionowska, *Taniec w „Dworzaniu polskim” Łukasza Górnickiego. Studium porównawcze z „Il libro del Cortegiano” Baldassarra Castiglione*, „Studia Choreologica” 2013, t. 14, s. 163-178.

13 A. Reglińska-Jemiół, *Formy taneczne w polskim teatrze jezuickim XVIII wieku*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2012, s. 195-224; *Dramat staropolski od początków do powstania sceny narodowej. Bibliografia*, oprac. W. Korotaj, J. Szwedowska, M. Szymańska, t. 2. *Programy drukiem wydane do r. 1765*, cz. 1. *Programy teatru jezuickiego*, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wrocław 1976. O wpływie teatru na postawy szlacheckiej młodzieży w XVI-XVIII wieku zob. J. Okoń, *Wychowanie do społeczeństwa w teatrach szkolnych jezuitów w Rzeczypospolitej Obojga Narodów*, Collegium Columbinum, Kraków 2018.

14 Całość zbioru (jedenaście tomów rękopisu Noverre'a) została zdigitalizowana w ramach projektu „Nowa jakość udostępniania dóbr kultury na Uniwersytecie Warszawskim - stworzenie centrum digitalizacji zbiorów bibliotecznych i muzealnych”. Wpłynęło to znacząco na formę i jakość pracy ze studentami nad tym dziełem; por. <https://crispa.uw.edu.pl/> (dostęp: 26.10.2023).

15 P. Wilczek, *System kursowy, kanon lektur i standardy kształcenia w nauczaniu literatury staropolskiej*, w: *Literatura staropolska w dydaktyce uniwersyteckiej*, red. J. Okoń i M. Kuran, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007, s. 41.

16 Twórcze efekty samodzielnej pracy studentów nad interpretacją tekstów literatury dawnej pokazują realizacje projektowe pod hasłem „Motyw *danse macabre* w tekstach kultury”. Podczas omawiania lektury *Rozmowa mistrza Polikarpa ze Śmiercią* studenci, podążając ścieżką kulturowych skojarzeń, obok fenomenu tańca śmierci (także w ikonograficznej odstonie) odkrywają opisy średniowiecznej choreomanii i jej współczesne warianty kulturowe. Materiał źródłowy: *Śmierci z Mistrzem dwójakie gadania... Nieznany drukowany przekaz „Rozmowy mistrza Polikarpa ze Śmiercią” z 1542 r.*, wyd. Wiesław Wydra, Wydawnictwo „Poznańskie Studia Polonistyczne”, Poznań 2018.

17 D. Szczukowski, *Praktykowanie lektury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2019, s. 62.

Bibliografia

- Biedrzycki Krzysztof, Janus-Sitarz Anna (red.), *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, Universitas, Kraków 2012.
- Bobrowska Jadwiga Romana, *Wacław Potocki o tańcach włoskich, francuskich i hiszpańskich w XVII-wiecznej Polsce*, „Muzyka” 2002, nr 2, s. 85-95.
- Carlos-Machej Klaudia, *Polskie tańce narodowe wartością kultury w dobie zaborów*, Chopin University Press, Warszawa 2017.
- Czaplejewicz Eugeniusz, Potkański Jan (red.), *Taniec i literatura*, Wyższa Szkoła Humanistyczna imienia Aleksandra Gieysztora, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR., Pułtusk – Warszawa 2002.
- Jasionowska Marianna, *Taniec w „Dworzaniu polskim” Łukasza Górnickiego. Studium porównawcze z „Il libro del Cortegiano” Baldassarra Castiglioneego*, „Studia Choreologica” 2013, t. 14, s. 163-178.
- Jędrzejczak Beata, Reglińska-Jemiół Anna, *Metoda projektu w perspektywie międzykulturowej. Kultura taneczna Gdańska w nauczaniu języka polskiego i polskiej kultury studentów z Chin*, „Roczniki Humanistyczne” 2022, t. 70 nr 10, s. 173-187.
- Judkowiak Barbara, *Franciszka Urszula Radziwiłłowa – w poszukiwaniu własnego głosu. Propozycje interpretacyjne, dokumentacyjne i edytorskie*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu imienia Adama Mickiewicza, Poznań 2013.
- Karpowicz-Słowikowska Sylwia, Mikiciuk Elżbieta (red.), *Taniec w literaturze polskiej XIX i XX wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2012.
- Kencki Patryk, *Staropolski Molière*, Instytut Sztuki Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2021.
- Korotaj Władysław, Szwedowska Jadwiga, Szymańska Magdalena (opr.), *Dramat staropolski od początków do powstania sceny narodowej. Bibliografia*, t. 2. *Programy drukiem wydane do r. 1765*, Cz. 1: *Programy teatru jezuickiego*, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wrocław 1976.
- Literatura staropolska w dydaktyce uniwersyteckiej*, red. Jan Okoń, Michał Kuran, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007.
- Mazur Katarzyna, *Obraz kultury tańca XVI i XVII wieku w świetle literatury popularnej (pieśni, tańców, padwanów)*, w: *Seminaria Staropolskie. Literatura w kontekstach kulturowych*, red. Roman Krzywy, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1997, s. 197-227.
- Narewska-Siejda Agnieszka, *Taniec i literatura – propozycje badań*, „Ruch Literacki” 2021, z. 6, s. 865-878.
- Nowak Tomasz, *Taniec narodowy w polskim kanonie kultury. Źródła, geneza, przemiany*, BEL Studio, Warszawa 2016.

Noverre, Jean Georges, *Teoria i praktyka tańca prostego i komponowanego, sztuki baletowej, muzyki, kostiumu i dekoracji*, tłum. i oprac. Irena Turska, wstęp Jan Rey, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wrocław 1959.

Okoń Jan, *Wychowanie do społeczeństwa w teatrach szkolnych jezuitów w Rzeczypospolitej Obojga Narodów*, Collegium Columbinum, Kraków 2018.

Pamiętniki króla Stanisława Augusta. Antologia, wyb. Dominique Triaire, tłum. Wawrzyniec Brzozowski, wstęp Anna Grześkowiak-Krwawicz, red. Marek Dębowski, Muzeum Łazienki Królewskie, Warszawa 2013.

Polska stanisławowska w oczach cudzoziemców, oprac. Wacław Zawadzki, t. 1-2, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1963.

Reglińska-Jemiół Anna, *Formy taneczne w polskim teatrze jezuickim XVIII wieku*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2012.

Śmierci z Mistrzem dwojaki gadania... Nieznany drukowany przekaz „Rozmowy mistrza Polikarpa ze Śmiercią” z 1542 r., wydał Wiesław Wydra, Wydawnictwo „Poznańskie Studia Polonistyczne”, Poznań 2018.

Szczukowski Dariusz, *Praktykowanie lektury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2019.

Sylabusy (opisy przedmiotów), <https://fil.ug.edu.pl/wydzial/institute/institut-filologii-polskiej/biezacy-rok-akademicki-20232024/plany-studiow-efekty-uczenia-i-sylabusy/filologia-polska/sylabusy-opisy-predmiotow> (dostęp: 29.10.2023).

Targosz Karolina, *Polsko-francuskie powiązania teatralne w XVII wieku. Kronika wydarzeń w teatrze dworskim z lat 1646-1689 w korespondencji Piotra Des Noyersa*, „Pamiętnik Teatralny” 1971, nr 1, s. 9-50.

**Ruch
amatorski
i nauczanie
powszechne**

Środowiska taneczne amatorskiego ruchu artystycznego w Polsce - tradycje, przemiany i współczesne problemy

Tomasz Nowak

Uniwersytet Warszawski

Streszczenie:

Ważnym komponentem polskiej kultury o wielorakich funkcjach są środowiska taneczne amatorskiego ruchu artystycznego. Niniejszy tekst ukazuje, że amatorska działalność artystyczna w zakresie tańca jest zjawiskiem pojawiającym się już w zamierzonej przeszłości, a w sposób społecznie zorganizowany ma już blisko 140-letnie tradycje. Autor opisuje genezę amatorskich zespołów tanecznych na ziemiach polskich, kształtowanie się środowisk i wskazuje na główne kierunki zmian na przestrzeni lat. Tekst opisuje główne problemy środowisk, wymagające wsparcia zewnętrznego. W konkluzji autor wskazuje rolę środowisk tanecznych amatorskiego ruchu artystycznego zaznaczając, że wsparcie organizacyjne tych środowisk, przy stosunkowo niewielkich kosztach mogą przynieść w dłuższej perspektywie duże korzyści społeczne.

Słowa kluczowe:

amatorski ruch artystyczny, taniec, środowiska taneczne, tradycje kulturowe, wsparcie organizacyjne

Dawne tradycje

Amatorska artystyczna działalność taneczna ma bardzo bogate tradycje w polskiej kulturze. Jedną z nich były odwiedziny grup kołędników i zapustowych przebierańców odgrywające istotną rolę w dorocznych obrządkach chłopów. Podobne zwyczaje były także udziałem dworu królewskiego, czego przykładem może być chociażby wystawiany dla mieszczan krakowskich i dworzan *divertiment* z 13 grudnia 1605 roku, w którym

król J.M. [Zygmunt III Waza] z kilku pp. Senatorów w maszkarach skakali. Maszkar wszystkich było osób 18, tych co świece nieśli 10, tych co grali 8, wszyscy w złotogłowach z turecka ubrani, tańców tylko było 6. Strój się ich barzo wszystkim podobał, anizeli tańce, bo je mylili¹.

Długo też dwory korzystały z artystów-amatorów – przykładowo Zygmunt I w Krakowie bawili nie tylko zawodowi kuglarze i niedźwiednicy, ale też „chłopi okoliczni [...] urządzają płąsy z mieczami, [...] studenci akademii, oni także z wdziękiem zatańczą maruskę...”².

W XVII wieku na dworze królewskim Władysława IV i jego następców pojawili się co prawda zawodowi wykonawcy, ale dla reszty społeczeństwa szlacheckiego aż po drugą połowę XVIII wieku determinantem wysokiej tanecznej kultury teatralnej były popisy słuchaczy kolegów szlacheckich³. Na dworach karmazynów i znaczniejszej szlachty w zasadzie do końca Rzeczypospolitej szlacheckiej nie zrezygnowano także z popisów młodzieży, o czym zaświadczał Jędrzej Kitowicz:

Atoli gdy który umiał gładko tańcować kozaka, mazura lub krakowiaka, rozkazywano takowym popisywać się z umiejętnością swoją dla uciechy kompanii. Jakoż było się czemu przypatrzeć, osobliwie gdy młodzian i panna dobrali się oboje, gładko takie sztuki tańczący⁴.

Wychowywana w pielęgnowanym aż po pierwszą połowę XIX wieku etosie amatorskiego uprawiania tańca dla publiczności szlachta polska odznaczała się wyjątkową otwartością na performatywne aktywności, czego najlepszym przykładem jest zmiana funkcji i charakteru kuligów szlacheckich (tzw. szlichtad) w latach dwudziestych XIX wieku. Na potrzeby szlichtad zaadoptowano nie tylko poemat *Wiesław* Kazimierza

Brodzińskiego, ale też elementy podpatrzone w balecie *Wesele krakowskie w Oycowie*⁵. Kuligi przybrały więc formę inscenizowanego wesela krakowskiego, w którym szlachta odgrywała rolę państwa młodych, ich rodzin i weselników. Rzeczywistość była do tego stopnia wyprowadzona w kontekst teatralny, że modne i lubiane wówczas walce, kotyliony, angiely i kontredanse nie miały prawa bytu, a ograniczano się wyłącznie do poloneza, mazura, oberka, krakowiaka i drabanta⁶. Nowa formuła kuligu tak bardzo spodobała się uczestnikom, że z czasem zaczęto nią świętować także imieniny.

Początki amatorskiego ruchu artystycznego w Polsce

Wszystkie opisane powyżej formy aktywności – choć były przez długie lata wpisane w polską tradycję – miały jednak charakter przedsięwzięć akcydentalnych i ochotniczych. Stałe formy zorganizowanej pracy artystycznej przedstawiciele szlachty polskiej wprowadzili w życie społeczne dopiero w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XIX wieku. Wtedy to na Śląsku i w Galicji miały miejsce pierwsze próby stworzenia amatorskich zespołów teatralnych, które wzorem teatru nurtu ludowego ochoczo stosowały receptę na udany spektakl wziętego wówczas kompozytora, Adolfa Sonnenfelda: „trochę *tanzen* i trochę *singen*”⁷.

Mniej więcej w tym samym czasie – w roku 1871 – ks. Kawecki wspólnie z niejakim Dąbrowskim, „kompozytorem wielu sielskich melodii”⁸, utworzyli bodajże pierwszą na ziemiach polskich orkiestrę folklorystyczną w strojach krakowskich⁹. W 1881 roku Karol Namystowski, ziemianin z okolic Zamościa i absolwent warszawskiego Instytutu Muzycznego, powołał do życia istniejącą do dziś (choć już w odmiennej formie) Orkiestrę Włociańską¹⁰. Z kolei pięć lat później Maria i Bronisław Dembowscy w Zakopanem stworzyli z mieszkańców wsi pierwszy amatorski zespół teatralny wykonywujący podhalański folklor taneczno-muzyczny¹¹. Tego typu działania w kolejnych dekadach były naśladowane przez Górali innych wsi regionu. W pierwszej dekadzie XX wieku podobną działalność rozpoczęły pobliskie Wiśle wiejskie społeczności Górali Śląskich (Istebna, Jarorzynka Koniaków), prezentując własne tańce przedstawicielom dworu wiedeńskiego¹². Pobudką były też sukcesy literackie i wydawnicze: otrzymanie nagrody Nobla przez Reymonta stało się pretekstem do utworzenia zespołu *Wesele Boryny* (Lipce), a wydanie zbiorów ks. Władysława Skierkowskiego do powstania analogicznej grupy kurpiowskiej.

Pretekstem do powołania zespołów stawały się również organizowane od końca lat dwudziestych XX wieku imprezy folklorystyczne – dożynki prezydenckie i lokalne, a także festiwale pieśni i tańca oraz Święta Gór. Z tych grup wyłoniły się funkcjonujące nieraz do dziś amatorskie i teatralne i regionalne prezentujące własne, lokalne tradycje

Drugi nurt amatorskich zespołów tanecznych wywodzi się z działalności modernistek pierwszej połowy XX wieku. Wiele z nich – jak choćby Janina Mieczynska¹³, Taczanna Wysocka¹⁴, Irena Prusicka¹⁵, czy też Jadwiga Hryniewiecka i Felicja Brattówna¹⁶ – prowadziło własne szkoły tańca, w których działały zespoły dające rozliczne występy, także komercyjne. W ich programach znajdowały się głównie etiudy rytmiczne, klasyczne oraz ludowe i charakterystyczne.

Ostatni, trzeci nurt, związany jest z działalnością na gruncie wychowania fizycznego. Pionierami na ziemiach polskich byli lwowscy działacze Polskiego Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół”, którzy już w 1903 i w 1910 roku podczas Złotów Sokolstwa Polskiego zorganizowali popisy tańców narodowych¹⁷ i starali się zorganizować stałe zajęcia taneczne dla młodzieży¹⁸. Pochodzący z tego środowiska Eugeniusz Piasecki w 1919 roku w poznańskim Studium Wychowania Fizycznego zapoczątkował młodzieżowy ruch na rzecz polskich tańców salonowych i ludowych, a pięć lat później pptk. Walerian Sikorski rozpoczął tu kształcenie przyszłych nauczycieli wychowania fizycznego w zakresie tańca. Do przygotowanych przez siebie podręczników z lat 1927, 1928 i 1930 wprowadził zagadnienia taneczne do gimnastyki¹⁹. Dzięki tym publikacjom oraz przygotowanej przez ośrodek poznański kadrze, do szkół powszechnych w ramach reformy Janusza Jędrzejewicza – wdrażanej od lipca 1932 roku, a obowiązującej do 1948 – wprowadzono taniec, którego nauka obowiązywała praktycznie wszystkich uczniów, a przy wielu szkołach powstały amatorskie zespoły taneczne.

Zespoły folklorystyczne

Po wyzwoleniu spod okupacji niemieckiej samorzutnie powracano do dorobku okresu międzywojennego. W wielu lokalnych ośrodkach reaktywowano grupy kultywujące tańce regionalne. Do wcześniejszych wzorców wracano także w zakresie nauczania, jednakże wszystkie te inicjatywy już w 1948 roku nowe władze zaczęły przekształcać, podporządkowując

funkcjonujące środowiska nowym rozwiązaniom organizacyjnym wynikającym z aktualnej polityki kulturalnej.

W szkolnictwie powszechnym nastąpiło odejście od założeń reformy jędrzejewiczowskiej, a istniejące przy szkołach zespoły zaczęto przenosić do tworzonej sieci domów kultury o zhierarchizowanej strukturze (ministerstwo → wojewódzkie domy kultury → miejskie i gminne domy kultury). W tych strukturach próbowano odnaleźć się też osoby, które w procesie upaństwowienia nauczania tańca negatywnie przeszły weryfikację kadry lub zwyczajnie nie odnajdywały się w organizowanym systemie szkolnictwa artystycznego. Podobnie postąpili także artyści związani z zawodowym środowiskiem teatralnym, które w nowej sytuacji politycznej zrezygnowały z twórczości choreograficznej realizowanej pod naciskiem ideologicznym. W ten sposób środowisko artystów-amatorów pozyskało osobowości formatu Jadwigi Hryniewieckiej (Łódź), czy też Ziuty (wł. Józefy) Buczyńskiej (Siedlce).

Opisane powyżej tradycje amatorskiego ruchu artystycznego na ziemiach polskich spowodowały, że szczególnie popularne były zespoły w różny sposób nawiązujące do tańca tradycyjnego. Nurt ten stał się zresztą szczególnie chętnie wykorzystywany przez propagandę państwową Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, a co za tym idzie – działalność zespołów folklorystycznych była szczególnie uprzywilejowana, a w połowie XX wieku przybrała charakter masowy, co w 1954 roku Bolesław Bierut wymienił jako osiągnięcie nowej polityki kulturalnej kraju²⁰.

Zmiany w tym nurcie nie ograniczały się tylko do skali zjawiska. Polityka kulturalna państwa szła w kierunku odejścia od doświadczeń lokalnych na rzecz repertuaru o szerszej proveniencji (włącznie z pozycjami pozafolklorystycznymi)²¹, przesunięcia akcentu z delikatnego retuszu scenicznego na opracowanie artystyczne, w końcu adaptację wzorców radzieckich²². Stąd też zarówno dotychczas działającym, jak i nowo zakładanym zespołom tanecznym rekomendowano formułę prezentacji folkloru stylizowanego bądź artystycznie opracowanego, jednocześnie zachęcając do wykorzystywania tańców z różnych regionów Polski, a nawet innych krajów socjalistycznych. Aby te cele wprowadzić w życie, grupy działające nieformalnie lub w ramach towarzystw instytucjonalizowano, podporządkowując ośrodkom kultury lub też znacjonalizowanym przedsiębiorstwom rolniczym i przemysłowym. Wsparcie zespołom amatorskim

zapewnić miały nowopowstające domy kultury, ale ze względu na niewystarczającą ich liczbę także związek „Samopomoc Chłopska” i spółdzielnie rękodzielnicze w środowisku wiejskim²³ oraz Związek Młodzieży Polskiej i związki zawodowe w ośrodkach miejskich²⁴. Każda z organizacji oferowała pomoc merytoryczną (instruktora, konsultanta lub opiekuna pozostającego coraz częściej w zależności służbowej w stosunku do instytucji patronującej), wydawniczą (śpiewniki, scenariusze, opisy układów tanecznych) i szkoleniową (kształcenie kadr). W ten sposób zapewniono sobie podwójny wpływ na stylistykę i repertuar zespołów. Bazę lokalową starano się zapewnić poprzez przejmowanie i rozbudowę sieci świetlic i domów kultury. Koordynację całości działań powierzono utworzonemu w miejsce Centralnego Instytutu Kultury Biuru Koordynacji Ruchu Amatorskiego, funkcjonującego później także pod innymi nazwami, jak choćby Biuro Amatorskiego Ruchu Artystycznego, Centralna Poradnia Świetlicowa czy Centralna Poradnia Amatorskiego Ruchu Artystycznego.

Wzorcem dla ruchu amatorskiego miał się stać Państwowy Zespół Pieśni i Tańca „Mazowsze”, utworzony decyzją Ministra Kultury i Sztuki, który z kolei stworzono na podobieństwo radzieckiego zespołu im. Piatnickiego²⁵. Jednakże, analizując pierwsze lata działalności kolektywu z Karolina, jasne staje się, że Tadeusz Sygietyński początkowo forsował zupełnie inny model – szkoły talentów dla młodzieży ze środowisk z ograniczonym dostępem do instytucji kultury i edukacji kulturalnej. Koncepcja ta jednak nie miała szansy na realizację w dłuższej perspektywie – projekt Sygietyńskiego w przekonaniu ministerstwa kosztował zbyt wiele, a ponadto był obliczony na długotrwałe działanie, podczas gdy czynniki państwowe oczekiwały natychmiastowych efektów. Z tego powodu już po kilku latach zespół stał się instytucją zawodową, jednak niezależnie od formy działalności, również stylistycznie daleki był od wzorców radzieckich. Dla znawców problematyki jest jasne, iż twórcy pierwszego programu „Mazowsza” – Mira Zimińska-Sygietyńska, Tadeusz Sygietyński, Eugeniusz Papliński, Zbigniew Kiliński – choć stykali się zapewne z muzyką i tańcem ludowym (np. Mira Zimińska i Tadeusz Sygietyński w Lubelskiem podczas okupacji), to jednak korzystali przede wszystkim z własnego doświadczenia odwołującego się głównie do przedwojennych tradycji. Stylistyka „Mazowsza” bliższa jest więc choreografom i kompozycjom muzycznym okresu folklorystyki lat trzydziestych. Być może właśnie fakt skorzystania ze znanych w okresach wcześniejszych wzorców zaważył na ogromnej popularności i uznaniu,

jakim w kraju cieszył się zarówno omawiany zespół, podobny mu „Śląsk” i rzesza grup amatorskich, wzorujących się – w większym lub mniejszym stopniu – na kolektywach zawodowych.

Doskonalenie warsztatu pracy

Niezależnie od prób ideologizacji, kontrolowania i manipulowania amatorskim ruchem artystycznym przyjęty model organizacyjny do pewnego momentu bardzo dobrze się sprawdzał przynosząc dość szybkie efekty. Już po pierwszej dekadzie zauważono jednak pewne ograniczenia instytucji branżowych organizujących działania kulturalne. Zdecydowano się więc na większą centralizację działań, szczególnie w zakresie kształcenia kadr. Doprowadziło to do wypracowania modelu dwu- lub trzyletnich kursów instruktorskich, organizowanych centralnie przy dość szeroko rozbudowanym programie. Ambicje były jeszcze większe – przez kilka lat wdrażano projekt studium folklorystycznego, który jednak z wielu powodów organizacyjnych i ekonomicznych z czasem zarzucono. Wypracowany jednak model szkoleń instruktorskich kontynuowany jest także współcześnie, choć jest to obecnie domena samorządowych instytucji kultury, stowarzyszeń artystycznych i uczelni wyższych nadzorowana przez Narodowe Centrum Kultury.

W pierwszych latach powojennych borykano się także z brakiem literatury metodycznej, repertuarowej i poradniczej, choć na tle innych środowisko tańców ludowych i tak miało dostępny spory zbiór prac²⁶. Jednak już w latach pięćdziesiątych ukazały się nowe teksty²⁷. Przypadkowe początkowo wydawnictwa znalazły kontynuację w ukazującej się, począwszy od lat sześćdziesiątych, serii wydawnictw pod redakcją Ireny Ostrowskiej, w ramach której publikowały między innymi Lidia Nartowska²⁸, Jadwiga Hryniewiecka²⁹, Jadwiga Mierzejewska³⁰, Janina Pudetek, Zofia Stęszewska, Irena Kik³¹, Zofia Janczewska³² i sama redaktorka³³. Wspólnie z Roderykiem Lange zainicjowała również serię szesnastu monografii tańców regionalnych. Co ciekawe – wiele inicjatyw zapoczątkowanych w tamtych czasach znalazło swoje kontynuacje pozainstytucjonalne po zmianach ustrojowych przelotom lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych, kiedy to zaprzestano wydawania publikacji metodyczno-repertuarowych.

Interesującą inicjatywą kulturalną schyłkowego okresu PRL-u były spotkania Rady Ekspertów ds. Folkloru w Ministerstwie Kultury i Sztuki

w latach 1987–1989. Ich owocem stała się systematyka tańców narodowych w wersji audio-video (*Polskie tańce narodowe*) i książkowej (*Polskie tańce narodowe – systematyka*³⁴). W latach dziewięćdziesiątych Rada Ekspertów pozostawiona samej sobie została objęta opieką i patronatem Polskiej Sekcji CIOFF, która przejęła patronat nad popularyzacją tańców narodowych w formie towarzyskiej, w tym z wykorzystaniem formy turniejowej.

Ku innym nurtom i nowym inicjatywom

Jakkolwiek okres PRL-u był czasem dominacji zespołów pieśni i tańca w amatorskim ruchu artystycznym, to jednak na tym nie poprzestawano. W wielu grupach folklorystycznych przygotowywano etiudy w duchu modernistycznym a później współczesnym, czego najlepszym przykładem jest prowadzony przez Jadwigę Hryniewiecką łódzki „Harnam”, czy też kierowany przez Roderyka Langego toruński Zespół im. Oskara Kolberga. Nie wolno też zapominać o nielicznych, ale bardzo istotnych studiach tańca operujących różną stylistyką, czego egzemplifikację stanowi poznańskie studio Marceli Hildebrandt-Pruskiej. Ponadto w miarę jak władza luzowała ograniczenia ideologiczne, wracano do pewnych dawniejszych rodzajów lub sięgano po nowe. I tak w latach pięćdziesiątych zaczęto się rozwijać środowisko klubów tańca towarzyskiego, którego mentorem był przedwojenny lwowski nauczyciel, Marian Wiczysty. Lata sześćdziesiąte przyniosły nieco szersze zainteresowanie tańcem historycznym. Z kolei lata siedemdziesiąte i osiemdziesiąte wywołały i zdynamizowały rozwój środowisk tańca współczesnego i jazzowego, ponieważ to właśnie jego przedstawiciele – mimo nieustannych problemów ekonomiczno-gospodarczych i politycznej izolacji – udawało się do Polski sprowadzać. Wielką w tym zasługą chociażby Danuty Horn (z domu Skarżyńska), wielkiej, choć bardzo skromnej damy polskiego amatorskiego ruchu artystycznego, która potrafiła szybkość myślimi ponad prząsną rzeczywistością, realizując działania wybiegające daleko w przyszłość.

Po przeniesieniu lokalnych inicjatyw kulturalnych w strefę odpowiedzialności samorządowej, wiele ośrodków kultury przeszło na pozycję lokalnych impresariatów organizujących imprezy masowe ze środków publicznych. Równoległe obecnie zachodzi proces rozwoju rynku prywatnych szkół prowadzonych przez byłych tancerzy. Nadal jednak w wielu ośrodkach odbywają się kursy taneczne, w tym nowych na gruncie

polskim zjawisk tanecznych. Wyraźnie bowiem widoczny jest proces poszerzenia się zainteresowań tanecznych Polaków.

Współczesne problemy ruchu amatorskiego

Mierzony latami dorobek wielu środowisk amatorskiego ruchu artystycznego sprawił, że poszczególne zespoły i ośrodki wykształciły mechanizmy, które odpowiadają na większość pojawiających się w codziennej pracy problemów. Istnieją jednak takie utrudnienia i zagrożenia, które wymagają wsparcia zewnętrznego. Poniżej przedstawiam te, które mogą zostać rozwiązane przy wsparciu instytucji centralnych:

Problemem współczesnych czasów jest to, że przybywa nam osób, które są biernymi konsumentami oferty kulturalnej, aniżeli czynnie ją uprawiają. W zakresie tańca dotyczy to szczególnie osób płci męskiej, które wielokrotnie rzadziej niż osoby płci żeńskiej czynnie zajmują się uprawianiem tańca. Jest to okoliczność, która szczególnie utrudnia działalność szkół tańca i zespołów pieśni i tańca. W niektórych krajach Europy Zachodniej promocja działalności tanecznej wśród chłopców i mężczyzn stała się przedmiotem troski instytucji państwowych wspierających promocyjnie pożądane postawy i aktywności. Potrzeba takich działań jest bardzo dobrze widoczna obecnie także w Polsce.

Dużym problemem środowisk korzystających z żywej muzyki podczas zajęć i prezentacji tanecznych jest brak odpowiedniego przygotowania absolwentów średnich i wyższych szkół muzycznych, w których nadal dominuje koncentracja na przygotowaniu muzyków-solistów lub muzyków na potrzeby orkiestr symfonicznych i kameralnych. Brak jest szczególnie kompetentnych muzyków-akompaniatorów zajęć tanecznych, jak też instrumentalistów znających problematykę wykonawczą wiejskiej muzyki tradycyjnej, mogących zaprezentować jej specyfikę w kapelach towarzyszących zespołom pieśni i tańca. Niezbędne byłoby wprowadzenie do przynajmniej niektórych szkół muzycznych zajęć specjalistycznych w tym zakresie, które skądinąd byłyby też doskonałym wsparciem w odnalezieniu się absolwentów na współczesnym rynku pracy.

Program klas 1-3 szkół podstawowych przewiduje obecność tańca w szkole – jest to mała, choć cenna pozostałość po reformie jędrzejewiczowskiej. Tymczasem szkoły cierpią na brak kadry mogącej

kompetentnie przeprowadzić tego rodzaju zajęcia. Mogliby je przeprowadzić instruktorzy lub pedagodzy tańca, którym jednak często brakuje przygotowania pedagogicznego na odpowiednio wysokim poziomie. Wydaje się, że rozwiązaniem byłoby zorganizowanie zajęć przy wykorzystaniu infrastruktury ośrodków kultury, to wymaga jednak zarówno zrozumienia sposobu, jak i konieczności wsparcia ze strony samorządów lokalnych oraz na szczeblu ministerialnym.

Jakkolwiek wiele instytucji kultury jest kierowanych i nadzorowanych przez osoby rozumiejące misję ułatwiania dostępu do amatorskiego uprawiania sztuki, to jednak coraz częstszym modelem samorządowej instytucji kultury jest agencja organizująca przedsięwzięcia dostosowane do biernego odbioru lub ewentualnie udostępniająca odpłatnie posiadaną infrastrukturę na potrzeby podmiotów prowadzących działalność na polu sztuki. Niewątpliwie enigmatyczność przepisów dotyczących celów i zakresu prowadzenia działalności kulturalnej przez samorządy nie jest tu okolicznością ułatwiającą współpracę prywatnych firm, fundacji i organizacji społecznych na szczeblu lokalnym, co wymagałoby wsparcia ustawodawczego.

Środowiska taneczne amatorskiego ruchu artystycznego są ważnym komponentem polskiego dziedzictwa, który wyrównuje szanse edukacyjne w zakresie sztuki, niweluje dysproporcje w dostępie do kultury, kształtuje aktywną postawę wobec niej, jak też wzbogaca ofertę kulturalną. W całości zapełnia też lukę w edukacji powszechnej w zakresie tańca, a częściowo też muzyki. Warto środowisku temu zapewnić wsparcie, które bez procentować będzie przez kolejne lata.

- 1 *Diariusz rzeczy wszystkich przez wesele króla J.M....*, Oddział Czartoryskich Muzeum Narodowego w Krakowie, tom sygn. IV 966, s. 709 i nast.; cyt. za: A. Szwejkowska, *Widowiska baletowe na dworze Zygmunta III (4 czerwca 1592, 13 oraz 18 grudnia 1605)*, „Muzyka” 1966, nr 1, s. 29.
- 2 A. Pawiński, *Młode lata Zygmunta Starego*, „Ateneum” 1892, t. 1, s. 310.
- 3 *Dramat Staropolski od początków do powstania sceny narodowej. Bibliografia, t. 2: Programy drukiem wydane do r. 1765, cz. 1: Programy teatru jezuickiego*, oprac. W. Korotaj, J. Szwejkowska, M. Szymańska, „Książka w Dawnej Kulturze Polskiej” t. 14, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1976, passim; *Dramat Staropolski od początków do powstania sceny narodowej. Bibliografia, t. 2: Programy drukiem wydane do r. 1765. Cz. 2, Programy teatru pijarskiego oraz innych zakonów i szkół katolickich*, oprac. W. Korotaj, J. Szwejkowska, M. Szymańska, „Książka w Dawnej Kulturze Polskiej” t. 14, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1978, passim. Zob. też T. Nowak, *Szkolna edukacja w zakresie tańca na ziemiach polskich w XVIII i na początku XIX wieku*, „Studia Choreologica” 2019, vol. 20, s. 137-138.
- 4 J. Kitowicz, *Opis obyczajów za panowania Augusta III*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Wrocław-Warszawa – Kraków 1970, s. 415.
- 5 Balet wystawiony 14 marca 1823 roku do muzyki Karola Kurpińskiego i Józefa Damse (przy użyciu fragmentów z wodewilu *Cud mniemany czyli Krakowiaczy i Górale* Jana Stefaniego) w choreografii Julii Mierzyńskiej i Maurice’a Piona.
- 6 K.W. Wójcicki, *Ostatni kulig staropolski*, „Tygodnik Ilustrowany” 1861, t. 3, nr 84, s. 165.
- 7 Reporter, *Krytyka teatralna. „Tajemnice ludu” – sztuka ludowa – przyswojona dla sceny polskiej przez Stanisława Ornowskiego*, „Kolce” 1879, nr 35, s. 275.
- 8 P. Dahlig, *Tradycje muzyczne a ich przemiany. Między kulturą ludową, popularną i elitarną Polski międzywojennej*, Instytut Sztuki Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 1998, s. 55.
- 9 Tamże.
- 10 A. Bryk, *Karol Namysłowski i jego orkiestra*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1980.
- 11 L. Długołęcka, M. Pinkwart, *Muzyka i Tatry*, Wydawnictwo PTTK „Kraj”, Warszawa – Kraków 1992, s. 40-41, 58.
- 12 M. Kiereś, *Dziedzictwo Kóniakowian. Zespoły Regionalne Koniakowa*, Stowarzyszenie Miłośników Beskidzkiego Folkloru, Muzyki, Tańca i Śpiewu „Pod Ochodzitą”, Koniaków 2014, s. 17.
- 13 O. Roesler-Żeromska, *Taniec w teatrze amatorskim*, „Poradnik Świetlicowy”, Londyn 1949 111/112, s. 3.

- 14 T. Wysocka, *Wspomnienia*, Czytelnik, Warszawa 1962, s. 135.
- 15 B. Mamontowicz-Łojek, *Terpsychora i lekkie muzy: taniec widowiskowy w Polsce w okresie międzywojennym (1918 -1939)*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1972, s. 65-66.
- 16 W.R., *Studium tańca F. Brattówny i J. Hryniewieckiej - na popisie w teatrze Ateneum*, „Kurier Poranny” 25.05.1934, nr 143, s. 6; [Jon], *Gest dramatyczny nasycony ruchem. Występ taneczny studjum Hryniewickiej i Brattówny*, „Kurier Poranny” 15 V 1936, nr 134, s. 6.
- 17 B. Bednarzowa, *Taniec w programach i systemach wychowania fizycznego*, w: Bożena Bednarzowa, Maria Młodzikowska, *Tańce : rytm - ruch - muzyka. Wybór dla potrzeb wychowania fizycznego*, Wydawnictwo „Sport i Turystyka”, Warszawa 1983, s. 21.
- 18 E. Piasecki, *Przedmowa*, w: J. Waxman, *Tańce narodowe*, [b.n.w.], Poznań 1936, s. 7.
- 19 W. Sikorski, *Gimnastyka*, cz. 2, „Biblioteka Wychowania Fizycznego i Sportu” nr 13, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, Lwów 1930, s. 72.
- 20 W środowisku wiejskim nastąpił aż siedmiokrotny wzrost ilości tego typu zespołów, por. Bolesław Bierut, (*Z przemówienia Bolesława Bieruta na II Zjeździe PZPR*), „Muzyka” 1954, nr 5-6, s. 3.
- 21 J. Sobieska, *Folklor muzyczny w dwudziestoleciu (1944-64)*, w: Jadwiga i Marian Sobiescy, *Polska muzyka ludowa i jej problemy*, red. Ludwik Bielawski, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1968, s. 573.
- 22 J. Powroźniak, *Orkiestra mandolinowa - ważny czynnik w upowszechnianiu muzyki*, „Muzyka” 1955, nr 7-8, s. 39-44.
- 23 S. Piotrowski, *Praca Związku Samopomocy Chtopskiej na odcinku umuzykalniania wsi*, „Muzyka” 1951, nr 1, s. 17-20.
- 24 J. Gąsiorowicz, *Działalność Związków Zawodowych w zakresie upowszechniania kultury muzycznej*, „Muzyka” 1951, nr 1, s. 14-16.
- 25 A. Jackowski, *Mazowsze*, „Muzyka” 1951, nr 5-6, s. 49, 56.
- 26 M.in. J. Waxman, *Tańce narodowe*, dz. cyt., J. Ostrowski-Naumoff, *Polskie tańce narodowe*, „Teatr w Szkole” 1936/1937, nr 1/2, s. 6-8, nr 3, s. 51-61, nr 4/5, s. 87-94, nr 7/8, s. 203-211, nr 9, s. 245-261; C. Kwiatkowski, *Szkoła tańców polskich. Praktyczny samouczek dla pań i panów*, „Perfectwath”, Warszawa 1937; Zofia Kwaśnicowa, *Zbiór płaśów II*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1938; Eugeniusz Piasecki, *Zabawy i gry ruchowe dzieci i młodzieży: ze źródeł dziejowych i ludoznawczych, przeważnie rodzimych z tradycji ustnej zestawili...*, Książnica Polska Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, Lwów 1919; tenże, *Zabawy i gry ludowe w Polsce*, w: *Wiedza o Polsce, t. 3*, red. J. Bystron i in., [b.n.w.], Warszawa 1932.

- 27 Z. Kwaśnicowa, *Polskie tańce ludowe. Mazur: podręcznik tańca ludowego*, Sport i Turystyka, Warszawa 1953; G. Dąbrowska, *Krakowiak*, Centralna Poradnia Amatorskiego Ruchu Artystycznego, Warszawa 1954.
- 28 L. Nartowska, K. Niedzielski, *Trzy układy sceniczne mazura*, Zakład Wydawniczy CPARA, Warszawa 1961.
- 29 J. Hryniewiecka, *Sześć scenicznych układów polskich tańców ludowych*, zeszyt I, Centralna Poradnia Amatorskiego Ruchu Artystycznego, Warszawa 1961; też, *Tańce Harnama: polonez, mazur, oberek, kujawiak*, Wydawnictwo Związkowe, Warszawa 1961; też, *Sześć scenicznych układów polskich tańców ludowych*, zeszyt II, Centralna Poradnia Amatorskiego Ruchu Artystycznego, Warszawa 1962, J. Hryniewiecka, I. Ostrowska, *Tańce na estradę*, zeszyt I: *Tematyka ludowa*, Centralna Poradnia Amatorskiego Ruchu Artystycznego, Warszawa 1964, s. 71-90; J. Hryniewiecka, I. Ostrowska, *Polskie tańce narodowe w formie towarzyskiej*, Centralna Poradnia Amatorskiego Ruchu Artystycznego, Warszawa 1967, J. Hryniewiecka, *Pięć tańców polskich*, Warszawa 1970; J. Hryniewiecka, I. Ostrowska, *Polskie tańce narodowe w formie towarzyskiej*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa 1973; *Różne formy tańców polskich*, red. I. Ostrowska, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa 1980, s. 241-263; 295-315; J. Hryniewiecka, *5 tańców polskich*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa 1990.
- 30 J. Mierzejewska, *Oberek*, Warszawa b.d.
- 31 *Różne formy tańców polskich..*, dz. cyt., s. 229-240, s. 264-278.
- 32 Tamże, s. 279-294.
- 33 Tamże, s. 3-198, s. 316-337.
- 34 C. Sroka, *Polskie tańce narodowe - systematyka*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa 1990.

Bibliografia

Bednarzowa Bożena, *Taniec w programach i systemach wychowania fizycznego*, w: Bożena Bednarzowa, Maria Młodzikowska, *Tańce: rytm – ruch – muzyka. Wybór dla potrzeb wychowania fizycznego*, Wydawnictwo „Sport i Turystyka”, Warszawa 1983.

Bierut Bolesław, *(Z przemówienia Bolesława Bieruta na II Zjeździe PZPR)*, „Muzyka” 1954, nr 5–6, s. 3.

Bryk Aleksander, *Karol Namysłowski i jego orkiestra*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1980.

Dahlig Piotr, *Tradycje muzyczne a ich przemiany. Między kulturą ludową, popularną i elitarną Polski międzywojennej*, Instytut Sztuki Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 1998.

Dąbrowska Grażyna, *Krakowiak*, Centralna Poradnia Amatorskiego Ruchu Artystycznego Warszawa 1954.

Długotęcka Lidia, Pinkwart Maciej, *Muzyka i Tatry*, Wydawnictwo PTTK „Kraj”, Warszawa–Kraków 1992.

Dramat Staropolski od początków do powstania sceny narodowej. Bibliografia, t. 2: *Programy drukiem wydane do r. 1765*, cz. 1: *Programy teatru jezuickiego*, oprac. Władysław Korotaj, Jadwiga Szwedkowska, Magdalena Szymańska, „Książka w Dawnej Kulturze Polskiej” t. 14, Wrocław 1976.

Dramat Staropolski od początków do powstania sceny narodowej. Bibliografia, t. 2: *Programy drukiem wydane do r. 1765*, cz. 2: *Programy teatru pijarskiego oraz innych zakonów i szkół katolickich*, oprac. Władysław Korotaj, Jadwiga Szwedkowska, Magdalena Szymańska, „Książka w Dawnej Kulturze Polskiej” t. 14, Wrocław 1978.

Gąsiorowicz Jan, *Działalność Związków Zawodowych w zakresie upowszechniania kultury muzycznej*, „Muzyka” 1951, nr 1, s. 14–16.

Hryniewiecka Jadwiga, *Oberek*, Warszawa b.d.

Hryniewiecka Jadwiga, *Tańce Harnama: polonez, mazur, oberek, kujawiak*, Wydawnictwo Związkowe, Warszawa 1961.

Hryniewiecka Jadwiga, *Sześć scenicznych układów polskich tańców ludowych*, zeszyt I i II, Centralna Poradnia Amatorskiego Ruchu Artystycznego, Warszawa 1961–1962.

Hryniewiecka Jadwiga, *Pięć tańców polskich*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa 1970.

Hryniewiecka Jadwiga, *Ostrowska Irena*,

Hryniewiecka Jadwiga, *Tańce na estradę*, zeszyt I: *Tematyka ludowa*, Centralna Poradnia Amatorskiego Ruchu Artystycznego, Warszawa 1964.

- Hryniewiecka Jadwiga, *Polskie tańce narodowe w formie towarzyskiej*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa 1967.
- Jackowski Aleksander, *Mazowsze*, „Muzyka” 1951, nr 5-6.
- Jon, *Gest dramatyczny nasycony ruchem. Występ taneczny studjum Hryniewickiej i Brattówny*, „Kurier Poranny” 1936, nr 134.
- Kieres Małgorzata, *Dziedzictwo Kóniakowian. Zespoły Regionalne Koniakowa*, Stowarzyszenie Miłośników Beskidzkiego Folkloru, Muzyki, Tańca i Śpiewu „Pod Ochodzitą”, Koniaków 2014.
- Kitowicz Jędrzej, *Opis obyczajów za panowania Augusta III*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Wrocław-Warszawa-Kraków 1970.
- Kwaśnicowa Zofia, *Zbiór piosów II*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1938.
- Kwaśnicowa Zofia, *Polskie tańce ludowe. Mazur: podręcznik tańca ludowego*, Sport i Turystyka, Warszawa 1953.
- Kwiatkowski Czesław, *Szkoła tańców polskich. Praktyczny samouczek dla pań i panów*, „Perfectwath”, Warszawa 1937.
- Mamontowicz-Łojek Bożena, *Terpsychora i lekkie muzy: taniec widowiskowy w Polsce w okresie międzywojennym (1918-1939)*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1972.
- Nartowska Lidia, Niedzielski Krystyn, *Trzy układy sceniczne mazura*, Zakład Wydawniczy CPARA, Warszawa 1961.
- Nowak Tomasz, *Szkolna edukacja w zakresie tańca na ziemiach polskich w XVIII i na początku XIX wieku*, „Studia Choreologica” 2019, vol. 20, s. 133-150.
- Ostrowski-Naumoff Jan, *Polskie tańce narodowe*, „Teatr w Szkole” 1936/1937, nr 1/2, s. 6-8, nr 3, s. 51-61, nr 4/5, s. 87-94, nr 7/8, s. 203-211, nr 9, s. 245-261.
- Pawiński Adolf, *Młode lata Zygmunta Starego*, „Ateneum”, t. 1, r. 1892.
- Piasecki Eugeniusz, *Zabawy i gry ruchowe dzieci i młodzieży: ze źródeł dziejowych i ludoznawczych, przeważnie rodzimych z tradycji ustnej zestawit...*, Książnica Polska Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, Lwów 1919.
- Piasecki Eugeniusz, *Zabawy i gry ludowe w Polsce*, w: *Wiedza o Polsce*, t. 3, red. Jan Bystróż i in., [b.n.w.], Warszawa 1932.
- Piasecki Eugeniusz, *Przedmowa*, w: Józef Waxman, *Tańce narodowe*, [b.n.w.], Poznań 1936.
- Piotrowski Stanisław, *Praca Związku Samopomocy Chłopskiej na odcinku umuzykalniania wsi*, „Muzyka” 1951, nr 1, s. 17-20.
- Powroźniak Józef, *Orkiestra mandolinowa - ważny czynnik w upowszechnianiu muzyki*, „Muzyka” 1955, nr 7-8, s. 39-44.
- Reporter, *Krytyka teatralna. „Tajemnice ludu” - sztuka ludowa - przyswojona dla sceny polskiej przez Stanisława Ornowskiego*, „Kolce” 1879 nr 35, s. 275.

- Roesler-Żeromska Olga, *Taniec w teatrze amatorskim*, „Poradnik Świetlicowy”, Londyn 1949 111/112, s. 2-3.
- Różne formy tańców polskich*, red. Irena Ostrowska, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa 1980.
- Sikorski Walerian, *Gimnastyka*, cz. 2, „Biblioteka Wychowania Fizycznego i Sportu” nr 13, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, Lwów 1930.
- Sobieska Jadwiga, *Folklor muzyczny w dwudziestoleciu (1944-64)*, w: Jadwiga i Marian Sobiescy, *Polska muzyka ludowa i jej problemy*, red. Ludwik Bielawski, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1968.
- Sroka Czesław, *Polskie tańce narodowe – systematyka*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa 1990.
- Szweykowska Anna, *Widowiska baletowe na dworze Zygmunta III (4 czerwca 1592, 13 oraz 18 grudnia 1605)*, „Muzyka” 1966, nr 1, s. 27-36.
- W.R., *Studium tańca F. Brattówny i J. Hryniewieckiej – na popisie w teatrze Ate-neum*, „Kurier Poranny” 1934, nr 143, s. 6.
- Waxman Józef, *Tańce narodowe*, [b.n.w.], Poznań 1936.
- Wójcicki Kazimierz Władysław, *Ostatni kulig staropolski*, „Tygodnik Ilustrowany”, Warszawa 1861, t. III, nr 84, s. 165.
- Wysocka Tacjana, *Wspomnienia*, Czytelnik, Warszawa 1962.

Edukacja taneczna a domy kultury. Wokół problemu ustawicznego kształcenia instruktorów tańca

Alicja Iwańska

Gminny Ośrodek Kultury w Dobrzenu Wielkim

Streszczenie:

Taniec w Polsce jest szczególnie rozwijany w domach kultury i w prywatnych szkołach tańca, gdzie prowadzone są zajęcia z różnych form tej aktywności. Praca instruktora tańca wiąże się z odpowiedzialnością za bezpieczeństwo i prawidłowy rozwój psychofizyczny uczestników zajęć. Przygotowanie kadry instruktorskiej do nauczania tańca jest niezwykle ważne, szczególnie w pracy w amatorskim ruchu artystycznym z dziećmi i z młodzieżą, gdzie nie ma prawnie wytyczonych wymagań co do wykształcenia osób prowadzących lekcje tańca. Problem kompetencji wiąże się nie tylko z brakiem obowiązku kształcenia, lecz także z ograniczoną możliwością korzystania ze szkoleń metodycznych. Artykuł porusza wybrane zagadnienia dotyczące rozległej tematyki kompetencji instruktora tańca, takie jak możliwość zdobycia wykształcenia i doskonalenia zawodowego czy charakterystyka specjalizacji. Tekst jest inspirowany własnymi doświadczeniami autorki jako instruktorki tańca, a także teoretyczki i badaczki tańca.

Słowa kluczowe:

edukacja taneczna, dom kultury, instruktor tańca, kształcenie instruktorów tańca, instruktorskie kursy kwalifikacyjne, kompetencje zawodowe, metodyka tańca

Podnoszenie kompetencji to nieodzowny czynnik utrzymywania wysokiego poziomu efektów działań na niemal wszystkich polach aktywności zawodowych człowieka. Obszar dotyczący edukacji tanecznej nie jest w tym względzie wyjątkiem. Zajęcia taneczne jako forma zajęć artystycznych cieszą się największą popularnością wśród dzieci i młodzieży. W Polsce taniec jest przede wszystkim uprawiany w domach kultury¹ i w prywatnych szkołach tańca, w których prowadzone są zajęcia z różnych stylów tanecznych.

Centra kultury, domy i ośrodki kultury są instytucjami prowadzącymi wielokierunkową działalność społeczno-kulturalną. Mają charakter środowiskowy – zlokalizowane praktycznie w każdej gminie, integrują poszczególne przedsięwzięcia kulturalne, a przygotowując zróżnicowane oferty skierowane do ludzi w każdym wieku, kreują postawy aktywnego uczestnictwa w życiu społeczno-kulturalnym danej społeczności. Ponadto instytucje te zapewniają, zwłaszcza dzieciom i młodzieży, atrakcyjne formy wypełnienia czasu wolnego².

Zgodnie z informacją sygnałną *Działalność centrów kultury, domów kultury, ośrodków kultury, klubów i świetlic w 2023 r.*, przygotowaną i opracowaną przez Główny Urząd Statystyczny, w 2023 roku w Polsce działalność prowadziło trzy tysiące dziewięćset sześćdziesiąt jeden centrów kultury, domów kultury, ośrodków kultury, klubów i świetlic. Większość placówek – bo aż 61% – zlokalizowana była na wsi. Dominującą rolę w zarządzaniu nimi pełniły samorządy gminne, które organizowały działalność 90,5% ogółu publicznych instytucji. W 2023 roku we wszystkich instytucjach kultury działało czternaście tysięcy trzysta grup artystycznych, wśród których najliczniejsze były grupy taneczne (trzy tysiące siedemset) i to one cieszyły się największym zainteresowaniem osób młodych. Z ogólnej liczby dwustu pięćdziesięciu tysięcy trzystu członków grup artystycznych, aż 63,8% stanowiły dzieci i młodzież szkolna³. Przy tak dużej liczbie instytucji kultury zatrudniających animatorów przygotowanie kadry instruktorskiej do nauczania tańca jest szczególnie istotne, zwłaszcza w pracy z dziećmi i młodzieżą w amatorskim ruchu artystycznym, w którym nie ma prawnie wytyczonych wymagań co do wykształcenia osób prowadzących lekcje tańca. Ponadto w środowisku tanecznym nadal funkcjonuje wiele błędnych praktyk związanych z nauczaniem dzieci i młodzieży. Problem kompetencji wiąże się nie tylko z brakiem obowiązku kształcenia instruktorów, lecz także z ograniczoną

możliwością korzystania ze szkoleń metodycznych. Jak w takim razie wygląda organizacja kształcenia i doskonalenia zawodowego instruktorów tańca w Polsce?

Organizacja kształcenia i doskonalenia zawodowego instruktorów tańca – rys historyczny

Kształceniem kadry instruktorskiej w Polsce zajmowała się Centralna Poradnia Amatorskiego Ruchu Artystycznego⁴ działająca w latach 1957–1970, która powstała na bazie Centralnego Domu Twórczości Ludowej (1950–1957) oraz Centralnej Poradni Świetlicowej i Wzorcowni Artystycznej (1945–1950). W ramach Centralnej Poradni Amatorskiego Ruchu Artystycznego (CPARA) działało czteroletnie Pedagogiczne Studium Taneczne w Warszawie. Program tych studiów obejmował między innymi: metodykę tańca klasycznego, ludowego i charakterystycznego, rytmikę oraz kinetografię i etnologię tańca. Ponadto Centralna Poradnia Amatorskiego Ruchu Artystycznego prowadziła działalność wydawniczą⁵. Oprócz tej instytucji prowadzeniem szkoleń i wydawaniem publikacji metodycznych zajmowały się również wojewódzkie domy kultury. W 1970 roku Ministerstwo Kultury i Sztuki powołało Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury⁶ (COMUK). W strukturach tego ośrodka funkcjonowały między innymi: Dział Amatorskiego Ruchu Artystycznego, Pedagogiczne Studium Taneczne oraz Dział Wydawniczy⁷. Program studiów poszerzył się o taniec jazzowy i o zajęcia z techniki Marthy Graham (Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury opublikował również skrypt *Wybrane ćwiczenia taneczne dla słuchaczy kursów doskonalenia zawodowego (wg Marty Graham)* w 1982 roku).

Z inicjatywy Danuty Horn⁸ Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury zorganizował warsztaty pod nazwą nowy taniec. Pierwszy kurs dla instruktorów, działających w amatorskim ruchu artystycznym, został przeprowadzony w listopadzie 1979 roku w Krakowie. Program kursu obejmował nauczanie techniki tańca jazzowego oraz historii tańca współczesnego w Europie i na świecie. Zajęcia z tańca jazzowego według systemu Alaina Bernarda prowadziła Barbara Kraszewska, a cykl wykładów na temat tańca współczesnego w Europie i Ameryce oraz historii powstania tańca jazzowego wygłosiła Irena Turska. Wiedzę na temat muzyki współczesnej przekazywała Jadwiga Hodor. Uzupełnieniem kursu była wizyta w konsulacie amerykańskim w Krakowie, gdzie kursanci

zobaczyli filmy o historii tańca współczesnego i twórcach nowych technik tanecznych (między innymi o twórczości Marthy Graham czy Alvena Aileya). W latach 1980–1983 Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury organizował kolejne kursy doskonalenia zawodowego dla instruktorów tańca. W programie szkolenia w Płocku poza techniką tańca jazzowego znalazły się również: *modern dance* według Marthy Graham prowadzony przez Olę Letenajową, zajęcia z *post-modern dance* prowadzone przez Barbarę Sier-Janik i zajęcia z tańca klasycznego prowadzone przez Bożenę Gadzińską.

W roku 1985 zlikwidowano Pedagogiczne Studium Taneczne, a na jego miejsce utworzono dwuletnie Instruktorskie Kursy Kwalifikacyjne (IKK), które prowadzone były w Krakowie, Kielcach, Rzeszowie, Szczecinie, Zielonej Górze, Białymstoku i Warszawie. Kursy organizowane były w następujących specjalizacjach: taniec ludowy, taniec jazzowy, taniec współczesny⁹, taniec nowoczesny i taniec towarzyski. Przyszłych instruktorów tańca kształcono zarówno w obszarze praktyki, jak i teorii i historii tańca. Ogromne znaczenie dla procesu kształcenia miały materiały do nauczania historii tańca współczesnego opracowane przez Irenę Turską¹⁰. W 1992 roku w miejsce Centralnego Ośrodka Metodyki Upowszechniania Kultury powołano Centrum Animacji Kultury (CAK)¹¹, które przejęło po poprzedniej instytucji organizację dwuletnich Instruktorskich Kursów Kwalifikacyjnych oraz kursów w zakresie doskonalenia zawodowego. Centrum Animacji Kultury również prowadziło działalność wydawniczą, a w swojej ofercie miało szkolenia adresowane do instruktorów tańca¹². Dzięki tym kursom wiele osób pracujących w ruchu amatorskim mogło otrzymać uprawnienia do prowadzenia zespołów tanecznych, a warsztaty dawały możliwość podnoszenia umiejętności zawodowych i uzyskania odpowiedniego zaświadczenia poświadczającego zdobyte kwalifikacje¹³. Cykl szkoleń, czyli tak zwanych letnich Ogólnopolskich Warsztatów Artystycznych Tańca Współczesnego organizowanych przez Centrum Animacji Kultury w Gdańsku, Koszalinie, Potczynie Zdroju, z góry narzucał uczestnikom program zajęć prowadzonych co roku przez tych samych pedagogów i choreografów. Podczas letnich Ogólnopolskich Warsztatów Artystycznych Tańca Współczesnego zajęcia z poszczególnych technik tanecznych prowadzili: Milena Jurczyk (Ogólnokształcąca Szkoła Baletowa imienia Janiny Jarzynówny-Sobczak, Gdańsk) – klasyka, Elżbieta Szlufik (Kielce) – *jazz i modern jazz*, Katarzyna (Migata) Skawińska (Teatr Tańca DF, Kraków), Witold Jurewicz (Teatr Tańca „Alter”, Kalisz), Robert

Śliżewski (Warszawa) – taniec współczesny. Dawato to szansę na lepsze opanowanie i dogłębne poznanie poszczególnych technik tanecznych.

W 2002 roku z połączenia Centrum Animacji Kultury, Instytutu Dziedzictwa Narodowego i Krajowego Ośrodka Dokumentacji Regionalnych Towarzystw Kultury w Ciechanowie powołano do życia Narodowe Centrum Kultury (NCK)¹⁴. Nowa instytucja przejęła część zadań Centrum Animacji Kultury, między innymi prowadzenie Instruktorskich Kursów Kwalifikacyjnych, po ukończeniu których uczestnicy otrzymywali dyplom instruktora tańca potwierdzony przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Zadaniem Narodowego Centrum Kultury są między innymi edukacja kulturalna oraz zwiększanie zainteresowania kulturą i sztuką. Niestety nowa instytucja nie miała w swojej ofercie warsztatów metodycznych dla instruktorów tańca. Na takie zapotrzebowanie ze strony instruktorów odpowiedział Witold Jurewicz, który zorganizował w Centrum Kultury i Sztuki w Kaliszu Ogólnopolskie Warsztaty Tańca Współczesnego. Warsztaty były adresowane nie tylko do tancerzy o różnym poziomie zaawansowania, lecz także do instruktorów. Organizator w warunkach uczestnictwa w warsztatach pisał:

Grupa Instruktorska – co nie znaczy zaawansowana!!!!!! na zajęciach położony nacisk na metodykę pracy!!! i kreatywność!!!
prowadzenie grupy/zespołu od minimum 3 lat
wiek 25 lat
doświadczenie choreograficzne
doświadczenie praktyczne – udział w zajęciach i warsztatach od minimum 4 lat
znajomość zagadnień tańca współczesnego i technik wspomagających wysoki poziom zaangażowania i kreatywności¹⁵.

Kształcenie instruktorów tańca odbywało się również w policealnych szkołach artystycznych, których ukończenie umożliwiało osobom posiadającym wykształcenie średnie uzyskanie – po zdaniu egzaminu zawodowego – dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe. Taką szkołą było dwuletnie Pomaturalne Studium Kulturalno-Oświatowe i Bibliotekarskie (przemianowane później na Studium Bibliotekarzy i Animatorów Kultury). Szkoły kształciły przyszłych instruktorów kulturalno-wychowawczych / animatorów kultury w specjalności taniec. Kandydaci na instruktorów/animatorów kultury nie mogli mieć więcej niż dwadzieścia

trzy lata i powinni byli uzyskać pozytywną ocenę podczas egzaminu wstępnego. Przyszli instruktorzy/animatorzy kultury przechodzili egzamin praktyczny w dwóch zakresach: z predyspozycji animacyjnych oraz z umiejętności wymaganych w wybranej przez kandydata specjalizacji kształcenia, a także egzamin z wiedzy teoretycznej o danej dziedzinie w formie ustnej.

Program dwuletnich studiów w Państwowym Studium Kulturalno-Oświatowym i Bibliotekarskim w Opolu na Wydziale Kulturalno-Oświatowym w specjalności taniec amatorski w latach 1990–1992 obejmował następujące przedmioty:

1. rok pierwszy: pedagogika, psychologia, socjologia, wychowanie fizyczne, wybrane problemy z polityki kulturalnej, teoria i historia kultury, literatura współczesna, metodyka pracy kulturalno-oświatowej, lektorat z języka obcego, kultura żywego słowa, historia tańca i baletu, wybrane zagadnienia z anatomii, fizjologii i biomechaniki, rytmika, techniki taneczne, taniec ludowy z metodyką, taniec charakterystyczny, taniec towarzyski, taniec towarzyski wersja użytkowa, technika pracy umysłowej, wiedza o teatrze, wiedza o plastyce, kultura ludowa;
2. rok drugi: wychowanie fizyczne, teoria i historia kultury, literatura współczesna, metodyka pracy kulturalno-oświatowej, lektorat z języka obcego, kultura żywego słowa, historia tańca i baletu, techniki taneczne, taniec ludowy z metodyką, taniec charakterystyczny, taniec towarzyski, taniec towarzyski wersja użytkowa, warsztat choreograficzny, wiedza o muzyce, wiedza o teatrze, wiedza o filmie, ekonomika kultury, konsultacje.

Dyplom ukończenia Studium otrzymywały osoby, które zdały wszystkie przewidziane w programie egzaminy oraz obroniły przed komisją pracę dyplomową¹⁶. Dokument potwierdzał posiadanie kwalifikacji określonych w *Zarządzeniu Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 10 stycznia 1983 r. w sprawie organizacji policealnego studium zawodowego dla młodzieży niepracującej* oraz w *Zarządzeniu Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 10 sierpnia 1983 r. w sprawie egzaminu z nauki zawodu, przygotowania zawodowego i nadawania tytułów kwalifikacyjnych w szkołach zawodowych*. Osoby, które uzyskały pozytywną ocenę za swój warsztat dyplomowy, otrzymywały zaświadczenie kwalifikacyjne poświadczające uzyskanie prawa wykonywania pracy instruktorskiej w dziedzinie taniec amatorski¹⁷.

Organizacja kształcenia i doskonalenia zawodowego instruktorów tańca – obecnie

Sytuacja kształcenia instruktorów tańca zmieniła się diametralnie w 2012 roku. Zmiana ustawy z dnia 31 sierpnia 2011 roku o organizowaniu i prowadzeniu działalności kulturalnej¹⁸, w której uchylono artykuł szósty ustawy z dnia 25 października 1991 roku („Minister Kultury i Sztuki określi, w drodze rozporządzenia, wymagania kwalifikacyjne i tryb stwierdzania kwalifikacji uprawniających do zajmowania określonych stanowisk w formach organizacyjnych, o których mowa w art. 2 [domy kultury – A.I.], jeśli ich organizatorem jest państwo lub gmina”¹⁹), odebrała możliwość uzyskania przez słuchaczy Instruktorskich Kursów Kwalifikacyjnych dyplomu instruktora tańca potwierdzonego przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Obecna zmiana w ustawie spowodowała, że kursy nie mają już potwierdzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego, a zawód instruktora tańca został zdeprecjonowany w jego wymiarze artystycznym. Kursy nie dają kwalifikacji zawodowych, podważają wagę i powagę zawodu instruktora tańca. Obecnie Narodowe Centrum Kultury wydaje jedynie dokument, który jest potwierdzeniem uczestnictwa w dwuletnim kursie instruktorskim.

Zmienił się również status pomaturalnych szkół bibliotekarzy i animatorów kultury, które jako szkoły artystyczne realizowały kształcenie artystyczne. Paragraf piąty *Rozporządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 26 maja 2017 r. w sprawie typów szkół artystycznych publicznych i niepublicznych* określił, że tego typu szkoły mogły istnieć w tej formie do dnia 31 sierpnia 2018 roku²⁰. Obecnie funkcjonują tylko trzy takie szkoły podległe Ministrowi Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Są to: Pomaturalne Studium Animatorów Kultury w Kaliszu, Policealne Studium Animatorów Kultury w Krośnie oraz Policealne Studium Animatorów Kultury „SKiBA” we Wrocławiu²¹. Wszystkie kształcą w specjalności animator tańca, a po dwóch latach nauki w studium możliwe jest uzyskanie dyplomu potwierdzającego zdobycie tytułu zawodowego. Absolwenci specjalności animator tańca – zgodnie z posiadaną wiedzą i kompetencjami – są przygotowani do pracy w szeroko rozumianym amatorskim ruchu artystycznym, do pracy animatora czasu wolnego w zakresie tańca, do zarządzania instytucjami kultury o profilu tanecznym oraz do prowadzenia działalności gospodarczej (na przykład szkoły tańca).

Uprawnienia nauczyciela tańca bądź instruktora tańca można uzyskać w ramach kierunku taniec w kulturze fizycznej w Akademii Wychowania Fizycznego imienia Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu²². Studia w trybie stacjonarnym skierowane są do osób prowadzących zajęcia z tańca i chcących rozwijać swoje umiejętności. Na stronie uczelni czytamy:

Celem kształcenia jest przygotowanie absolwentów do nauczania tańca, tworzenia autorskich choreografii oraz prowadzenia zespołów artystycznych w nowoczesnym teatrze tańca i innych instytucjach, ośrodkach kultury oraz placówkach oświatowych i zdrowotnych. [...] Absolwenci specjalności będą przygotowani do prowadzenia lekcji tańca w przedszkolach, szkołach podstawowych i zajęć tanecznych w ośrodkach kultury²³.

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi na kierunku taniec kształci między innymi w specjalności pedagogika tańca. Absolwenci tego kierunku po uzyskaniu dyplomu licencjata mogą pracować jako pedagodzy tańca w szkołach tańca, w ogniskach i szkołach baletowych, w placówkach kulturalno-oświatowych i oświatowo-wychowawczych²⁴.

Wydział Tańca Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina w Warszawie prowadzi kształcenie w ramach specjalności pedagogika baletowa na studiach stacjonarnych I i II stopnia (dostępne są również specjalności taniec współczesny i choreografia). Studia w zakresie pedagogiki przygotowują do pracy dydaktycznej nauczyciela lub instruktora tańca. Studenci praktyki zawodowe odbywają w ogólnokształcących szkołach baletowych. Absolwenci tej specjalności po uzyskaniu tytułu zawodowego licencjata lub magistra posiadają przygotowanie pedagogiczne. Uzyskują kwalifikacje merytoryczne i dydaktyczne w zakresie różnorodnych technik i stylów tańca, które są niezbędne do pracy w różnego rodzaju instytucjach kultury²⁵. Program studiów na specjalności pedagogika baletowa obejmuje następujące przedmioty:

I stopień: anatomia i fizjologia człowieka, dydaktyka literatury baletowej, dydaktyka tańca współczesnego, dydaktyka tańca historycznego, dydaktyka tańca ludowego, dydaktyka tańca charakterystycznego, dydaktyka tańca klasycznego, emisja głosu, filozofia, formy muzyczne, francuska terminologia tańca klasycznego, historia tańca, jazz (taniec – A.I.), labanowska analiza ruchu, literatura baletowa, notacja tańca, pedagogika, podstawy biomechaniki tańca, podstawy dydaktyki, prawo oświatowe,

psychologia, rytmika, historia muzyki z literaturą, wiedza o widowisk teatralnym, warsztaty zmienne z elementami wychowania fizycznego;

II stopień: choreografia, choreologia praktyczna, dydaktyka historii tańca, estetyka tańca, filozofia kultury, historia polskiego baletu, krytyka tańca i dzieła baletowego, literatura baletowa z dydaktyką, notacja tańca, partnerowanie z dydaktyką, polskie tańca narodowe z dydaktyką, taniec współczesny z dydaktyką, taniec ludowy, taniec charakterystyczny z dydaktyką, taniec historyczny z dydaktyką, taniec klasyczny z dydaktyką, techniki wspomagające.

Ponadto w ramach studiów realizowane są również praktyki ogólnopedagogiczne, seminarium części artystycznej dyplomu, warsztaty zmienne i konsultacje części dydaktycznej²⁶. Kandydaci, którzy nie ukończyli studiów pierwszego stopnia na Wydziale Tańca w specjalności pedagogika baletowa, mogą również zdobyć przygotowanie pedagogiczne poprzez uzupełnienie brakujących przedmiotów²⁷.

Kilkudniowe kursy instruktorskie organizowane są także przez prywatne szkoły tańca. Kwalifikacje instruktorskie potwierdza Minister Sportu. Również niepubliczne placówki kształcenia ustawicznego organizują kursy, w ramach których można uzyskać uprawnienia zawodowe instruktora sportu lub rekreacji ruchowej w specjalności taniec²⁸. Nowością stały się tak zwane kursy online, kontrowersyjne ze względu na czas, charakter i obszar kształcenia. Takie szkolenia zaczynają się w dogodnym terminie i czasie, przy dostępności profesjonalnych, przygotowanych przez specjalistów, materiałów szkoleniowych²⁹.

Niestety brakuje ofert szkoleń i warsztatów metodycznych dla instruktorów tańca już pracujących w domach kultury, chcących wzbogacić swój warsztat pracy.

Obecnie nie ma uregulowań prawnych, które jasno precyzowałyby, kto i w jakim zakresie może nadawać stosowne kwalifikacje i tytuły instruktora tańca. Jak wynika z powyższej analizy, kursy instruktorskie organizowane są przez prywatne szkoły tańca (kwalifikacje potwierdzane przez Ministra Sportu), niektóre uczelnie wyższe i zakłady doskonalenia zawodowego. Niestety ich organizacja i czas trwania oraz oferty edukacyjne z różnych

względów pozostawiają wiele do życzenia. Należy więc wypracować nową strukturę kształcenia instruktorów tańca.

Instruktor tańca – charakterystyka specjalizacji

Na podstawie funkcjonującego w rozporządzeniu Ministra Pracy i Polityki Społecznej rejestru zawodów i specjalności można zwrócić uwagę na usankcjonowanie wykonywania w Polsce różnych profesji. Klasyfikację zawodów i specjalności stanowi sześciopoziomowy, hierarchicznie usystematyzowany zbiór zawodów i specjalności występujących na rynku pracy. Rejestr porządkuje poszczególne zawody (specjalności) w coraz bardziej szczegółowe grupy oraz ustala ich symbole i nazwy³⁰. W poszczególnych głównych grupach zawodów na uwagę zasługuje grupa druga – **specjaliści (2)**. Obejmuje ona zawody wymagające wysokiego poziomu wiedzy zawodowej, umiejętności oraz doświadczenia w zakresie nauk technicznych, przyrodniczych, społecznych, humanistycznych i pokrewnych. Główne zadania specjalistów to wdrażanie do praktyki koncepcji i teorii naukowych lub artystycznych, powiększanie dotychczasowego stanu wiedzy poprzez badania i twórczość oraz systematyczne nauczanie w tym zakresie. W gronie specjalistów wymienieni zostali między innymi nauczyciele różnych specjalności. W przedziale zawodowym **specjaliści nauczania i wychowania (23)** wyróżniono specjalność **inni specjaliści nauczania i wychowania (235)**. Do tej grupy zaliczeni zostali **nauczyciele w placówkach pozaszkolnych (2355)**, wśród których znaleźli się **instruktorzy tańca (235502)**. Natomiast w grupie **specjaliści nauczania i wychowania gdzie indziej niesklasyfikowani (2359)** umieszczono **pedagogów animacji kulturalnej (235912)**.

Dokonując charakterystyki zawodu instruktor tańca, należy podkreślić, że instruktor to osoba, która uczy różnych rodzajów tańca, opracowuje układy taneczne, dobiera odpowiedni rodzaj muzyki. Głównym jego zadaniem jest projektowanie i organizowanie różnorodnych zajęć tanecznych. Instruktor tańca pracuje z osobami różnymi pod względem płci, wieku, stanu zdrowia i poziomu sprawności fizycznej. Prowadzi swoją działalność zawodową w grupach składających się z osób indywidualnych lub w zespołach. Do głównych zadań zawodowych tego specjalisty należą: rozpoznawanie i identyfikowanie zainteresowań i tradycji kulturalnych środowiska lokalnego, organizowanie, opracowywanie i reklamowanie informacji o zajęciach tanecznych, opracowywanie programów i scenariuszy

zajęć tanecznych, dobieranie odpowiedniej muzyki do rodzaju tańca, przygotowanie tancerzy do występów i konkursów, przygotowywanie zajęć tanecznych pod względem infrastruktury i założeń metodycznych, dopasowanie repertuaru tanecznego do potrzeb i zainteresowań uczestników zajęć, nauczanie techniki tanecznej i zachowania sprawności ruchowej oraz prowadzenie dokumentacji zajęć³¹.

Warunkiem podjęcia pracy w zawodzie instruktora tańca jest zwykle posiadanie średniego wykształcenia specjalistycznego lub wyższego z przygotowaniem pedagogicznym. Podstawą wykonywania tego zawodu jest także przygotowanie taneczne, znajomość specyfiki tańca oraz bardzo dobre przygotowanie techniczne i metodyczne do nauczania przynajmniej jednego rodzaju tańca. W zawodzie tym powinna pracować osoba o bardzo dobrej sprawności i wydolności fizycznej oraz o dużej sprawności układu kostno-stawowego i mięśniowego, ponieważ praca instruktora tańca wymaga prezentowania różnorodnych figur tanecznych.

Obecnie instruktorzy tańca nie mają możliwości awansu w znaczeniu osiągania coraz wyższych stopni w hierarchii organizacyjnej. Nie ma też możliwości potwierdzania kompetencji, zarówno w edukacji formalnej, jak i w pozaformalnej. Instruktor tańca powinien posiadać kompetencje społeczne niezbędne do prawidłowego i skutecznego wykonywania zadań zawodowych. W szczególności powinien być gotów do podnoszenia kompetencji zawodowych w odniesieniu do umiejętności własnych oraz potrzeb uczestników zajęć tanecznych, do kierowania się zasadami zgodnymi z etyką zawodową oraz potrzebami i możliwościami uczestników zajęć tanecznych, do podejmowania inicjatywy w zakresie rozwoju metod i form nauczania tańca, a także tworzenia i rozwijania wzorców właściwego postępowania, w szczególności w instytucjach kultury, szkołach tańca, na pokazach, konkursach, występach³².

Edukacja taneczna w domach kultury a kompetencje zawodowe instruktorów tańca

Koncepcja tańca według Dariusza Kubinowskiego to:

Świadoma i celowa działalność osób, głównie profesjonalnych wychowawców, nauczycieli i instruktorów, podejmowana w różnych formach, która zmierza do nabywania przez jednostkę określonych kompetencji

w zakresie tańca oraz do oddziaływania poprzez doświadczenia taneczne na jej rozwój fizyczny, umysłowy, społeczny, kulturowy i duchowy³³.

Jak wynika z definicji, edukacja taneczna to działalność profesjonalnie przygotowanych wychowawców, nauczycieli i instruktorów, czyli osób o odpowiednim wykształceniu i kompetencjach zawodowych. Podstawowym celem instruktora tańca jest utrzymanie i poszerzanie wiedzy. Czy jednak umiejętności techniczne i artystyczne to jedyne kompetencje do nauczania tańca? Jakimi kryteriami powinien kierować się dyrektor domu kultury przy zatrudnianiu osoby na stanowisko instruktora tańca? Jakie ma możliwości sprawdzenia jej umiejętności metodycznych i pedagogicznych? Czy taka osoba powinna być zobowiązana do uzupełnienia wykształcenia (odbycia kursu pedagogicznego) w określonym czasie od zatrudnienia?

System kształcenia instruktorów tańca powinien skupiać się na zaspokoleniu potrzeby ustawicznego kształcenia i rozwoju oraz na uczeniu krytycznego myślenia, przejawiającego się w nieustannym analizowaniu własnych metod, technik kształcenia i zachowania się w miejscu pracy, a także w doskonaleniu inteligencji emocjonalnej. Instruktor tańca powinien posiadać, oprócz wiedzy merytorycznej, solidne przygotowanie pedagogiczne i psychologiczne.

Obecnie zajęcia taneczne w domach kultury może prowadzić każdy, bez względu na posiadane wykształcenie, co skutkuje brakiem gwarancji co do przygotowania osoby prowadzącej. Niekompetentnie prowadzone zajęcia taneczne skutkują wykształceniem nieprawidłowych nawyków ruchowych, które są bardzo trudne do wykorzenia w późniejszej edukacji.

Aleksander Nalaskowski zauważył, że: „nauczyciel nie musi być mistrzem, musi umieć doprowadzić do mistrzostwa”³⁴. Należy stworzyć przestrzeń do metodycznej edukacji instruktorów tańca, organizowania warsztatów z metodyką nauczania tańca (kształcących instruktorów tańca, a nie tancerzy) czy powstania forum wzajemnej wymiany doświadczeń pedagogów.

Opisane w niniejszym artykule meandry w zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego oraz klasyfikacji zawodu instruktora tańca wymagają w obecnej sytuacji edukacyjnej doprecyzowania i ujednoczenia. Polityka

oświatowa powinna zająć się nie tylko usankcjonowaniem terminów opisujących kategorie zawodowe osób zajmujących się tańcem, lecz także doprecyzowaniem różnic pomiędzy profesją instruktorską a nauczycielską. Ważne są również zmiany prawne, które powinny wymagać od osób prowadzących zajęcia wiedzy metodycznej i pedagogiczno-psychologicznej. Konieczne jest stworzenie możliwości kształcenia metodycznego, które obecnie są bardzo ograniczone. Istnieje duża grupa instruktorów i animatorów tańca, którzy poświęcają swój czas, talent i wiedzę innym oraz są zaangażowani w edukację taneczną dla dobra dzieci i młodzieży. To dla nich powinna istnieć szansa zdobywania kierunkowego wykształcenia lub możliwość uzupełnienia kwalifikacji zawodowych.

1 W artykule odnoszę się do domów, ośrodków i centrów kultury, które są instytucjami kultury. Istnieje różnica pomiędzy domami kultury a młodzieżowymi domami kultury. Mimo że realizują pokrewne zadania i adresują je do podobnych grup interesariuszy, to funkcjonują na podstawie odrębnych przepisów prawnych. Młodzieżowe domy kultury (placówki wychowania pozaszkolnego) działają na podstawie przepisów *Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*, domy kultury natomiast na podstawie przepisów *Ustawy z dnia 25 października 1991 r. o organizowaniu i prowadzeniu działalności kulturalnej*. Domy kultury posiadają osobowość prawną, a z kolei młodzieżowe domy kultury jako samorządowe jednostki budżetowe nie posiadają osobowości prawnej. W młodzieżowych domach kultury pracownicy merytoryczni zatrudniani są zgodnie z przepisami Karty Nauczyciela (*Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela*, w: *Dziennik Ustaw 1997*, nr 56, poz. 357, *Dziennik Ustaw 2003*, nr 118, poz. 1112, *Dziennik Ustaw 2006*, nr 97, poz. 674, *Dziennik Ustaw 2014*, poz. 191, *Dziennik Ustaw 2016*, nr 1379, *Dziennik Ustaw 2017*, poz. 1189, *Dziennik Ustaw 2019*, poz. 2215, *Dziennik Ustaw 2021*, poz. 1762), która określa tygodniowy czas pracy nauczycieli w wymiarze osiemnastu godzin oraz daje im inne przywileje. Domy kultury jako instytucje kultury zatrudniają instruktorów na podstawie kodeksu pracy (umowa o pracę w wymiarze czterdziestu godzin tygodniowo). Por. J. Szulborska-Lukaszewicz, *Instytucje kultury w Polsce – specyfika ich organizacji i finansowania*, „Zarządzanie w Kulturze” 2012, nr 13, z. 4, s. 317-318; *Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela*, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19820030019> (dostęp: 5.10.2021).

2 *Kultura 2020*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa, Kraków 2021, s. 71.

3 *Działalność centrów kultury, domów kultury, ośrodków kultury, klubów i świetlic w 2023 r.*, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/kultura-turystyka-sport/kultura/dzialalnosc-centrow-kultury-domow-kultury-osrodkow-kultury-klubow-i-swietlic-w-2023-roku,9,7.html> (dostęp: 19.08.2024).

4 *Zarządzenie nr 265 Ministra Kultury i Sztuki z dnia 21 grudnia 1957 r. w sprawie przekształcenia Centralnego Domu Twórczości Ludowej na Centralną Poradnię Amatorskiego Ruchu Artystycznego oraz nadania jej statutu zm. zarządzeniem nr 11 Ministra Kultury i Sztuki z dnia 30 stycznia 1963 r. w sprawie zmian w statucie Centralnej Poradni Amatorskiego Ruchu Artystycznego*, w: *Dziennik Urzędowy Ministerstwa Kultury i Sztuki*, nr 2, poz. 13; *Zarządzenie nr 100 Ministra Kultury i Sztuki z dnia 19 sierpnia 1965 r. w sprawie nadania statutu Centralnej Poradni Amatorskiego Ruchu Artystycznego*.

5 Nakładem Centralnej Poradni Amatorskiego Ruchu Artystycznego ukazały się między innymi: *Bibliografia zagadnień sztuki tanecznej* (kolejne zeszyty za lata 1945–1967, w ramach serii „Biblioteka Metodyczna”), „Biuletyn Centralnej Poradni

Amatorskiego Ruchu Artystycznego”, publikacje z dziedziny folkloru tanecznego oraz choreologii: T. Tkaczenko, *Radzieckie tańce ludowe*, Warszawa 1958; Rudolfa Labana *zasady tańca i ruchu* w opr. R. Langego, Warszawa 1959; M. Drabecka, *Tańce i zabawy Warmii i Mazur*, Warszawa 1960; W. Kaniorowa, *Tańce lubelskie*, Warszawa 1960; G. Dąbrowska, *Krakowiak*, Warszawa 1961; J. Hryniewiecka, I. Ostrowska, *Sześć scenicznych układów polskich tańców ludowych*, z. I i II, Warszawa 1961, 1962; L. Nartowska, *Trzy układy sceniczne mazura*, Warszawa 1961; J. Szmyd, *Pieśni i tańce ludowe z okolic Krosna*, Warszawa 1961; W. Szczuka, *Kultura gestu scenicznego*, Warszawa 1962; Z. Buczyńska, *Taniec na cześć pokoju*, Warszawa 1966; J. Tomasik, *Taniec mieszczan żywieckich*, Warszawa 1967; J. Hryniewiecka, *Taniec rycerzy spod Grunwaldu*, Warszawa 1967; L. Nartowska, *Tańce z okolic Rzeszowa*, Warszawa 1967; H. Hulanicka, *Etiudy taneczne*, Warszawa 1968; M. Drabecka, *Tańce historyczne*, z. 1 i 2, Warszawa 1966, 1968; G. Dąbrowska, *Obrzędy i zwyczaje doroczne jako widowisko*, z. 1 i 2, Warszawa 1968; J. Pudetek, *Z historii baletu*, Warszawa 1969; M. Romowicz, *Tańce Górali od Żywca*, Warszawa 1969; J. Hryniewiecka, *Pięć tańców polskich*, Warszawa 1970.

6 Zarządzenie nr 121 Ministra Kultury i Sztuki z dnia 3 listopada 1970 r. w sprawie przekształcenia Centralnej Poradni Amatorskiego Ruchu Artystycznego w Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury i nadania mu statutu, w: *Dziennik Urzędowy Ministerstwa Kultury i Sztuki*, nr 12, poz. 79; Zarządzenie nr 42 Ministra Kultury i Sztuki z dnia 26 lipca 1984 r. w sprawie nadania statutu Centralnemu Ośrodkowi Metodyki Upowszechniania Kultury, w: *Dziennik Urzędowy Ministerstwa Kultury i Sztuki*, nr 8, poz. 36.

7 Zob. Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury w Warszawie, Archiwum Akt Nowych, <https://www.szukajwarchiwach.gov.pl/en/zespol/-/zespol/50815> (dostęp: 4.10.2021).

8 *Danuta Horn*, <http://nekrelogi.wyborcza.pl/0,11,,511112,Danuta-Horn-inne.html> (dostęp: 4.10.2021).

9 Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury w 1989 roku powierzył funkcję konsultanta programów i wykładowcy szkoleń dla instruktorów tańca współczesnego Annie Maciejak.

10 I. Turska, *Z dziejów tańca współczesnego*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa 1980.

11 Zarządzenie nr 26 Ministra Kultury i Sztuki z dnia 26 sierpnia 1992 r. w sprawie zmiany nazwy Centralnego Ośrodka Metodyki Upowszechniania Kultury na Centrum Animacji Kulturalnej oraz nadania mu statutu (nie publikowane), zm. zarządzeniem nr 48 Ministra Kultury i Sztuki z dnia 27 grudnia 1994 r. w sprawie zmiany nazwy i statutu Centrum Animacji Kulturalnej.

- 12 *Centrum Animacji Kultury*, Archiwum Akt Nowych, <https://www.szukajwarchiwach.gov.pl/en/zespol/-/zespol/51136> (dostęp: 4.10.2021).
- 13 *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 12 października 1993 r. w sprawie zasad i warunków podnoszenia kwalifikacji zawodowych i wykształcenia ogólnego osób dorosłych*, w: *Dziennik Ustaw 1993*, nr 103, poz. 427.
- 14 *Zarządzenie nr 29 Ministra Kultury z dnia 7 maja 2002 r. w sprawie połączenia instytucji kultury: Centrum Animacji Kultury, Instytutu Dziedzictwa Narodowego i Krajowego Ośrodka Dokumentacji Regionalnych Towarzystw Kultury w Ciechanowie oraz utworzenia Narodowego Centrum Kultury i nadania mu statutu*, w: *Dziennik Urzędowy Ministra Kultury*, nr 2, poz. 32 i nr 6, poz. 81.
- 15 *Program*, 33. Ogólnopolskie Warsztaty Tańca Współczesnego w Kaliszu, 7-9 kwietnia 2006, Centrum Kultury i Sztuki w Kaliszu, Kalisz 2006, (b.n.s.).
- 16 *Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 10 stycznia 1983 r. w sprawie organizacji policealnego studium zawodowego dla młodzieży niepracującej*, *Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty i Wychowania*, nr 1 poz. 4 z późn. zm.; *Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 10 sierpnia 1983 r. w sprawie egzaminu z nauki zawodu, przygotowania zawodowego i nadawania tytułów kwalifikacyjnych w szkołach zawodowych*, w: *Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty i Wychowania*, nr 11, poz. 99 z późn. zm.
- 17 *Zarządzenie nr 32 Ministra Kultury i Sztuki z dnia 27 września 1986 r. w sprawie uznawania kwalifikacji i przyznawania kategorii instruktora amatorskiego ruchu artystycznego lub zespołów zainteresowań*.
- 18 *Ustawa z dnia 31 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o organizowaniu i prowadzeniu działalności kulturalnej oraz niektórych innych ustaw*, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20112071230> (dostęp: 4.10.2021).
- 19 *Ustawa z dnia 25 października 1991 r. o organizowaniu i prowadzeniu działalności kulturalnej*, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19911140493> (dostęp: 4.10.2021).
- 20 *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 26 maja 2017 r. w sprawie typów szkół artystycznych publicznych i niepublicznych*, w: *Dziennik Ustaw 2017*, poz. 1125.
- 21 *Animator tańca*, Pomaturalne Studium Animacji Kultury w Kaliszu, <https://studium.kalisz.pl/taniec/> (dostęp: 18.11.2021); *Animator tańca*, Policealne Studium Animacji Kultury w Krośnie, <https://psak.studiumkrosno.pl/kierunki-kształcenia/animator-tanca> (dostęp: 18.11.2021); *Animator tańca*, Policealne Studium Animacji Kultury „SKiBA” we Wrocławiu, <https://skiba.edu.pl/taniec/> (dostęp: 18.11.2021).
- 22 *Taniec w Kulturze Fizycznej*, <https://www.awf.poznan.pl/pl/rekrutacja-kierunki-taniec> (dostęp: 5.10.2021).

- 23 Tamże.
- 24 *Taniec – kierunek*, <https://www.ahe.lodz.pl/taniec/kierunek> (5.10.2021).
- 25 *Wydział Tańca*, <https://chopin.edu.pl/universytet/wydzialy/wydzial-tanca> (dostęp: 19.08.2024).
- 26 *Wydział Tańca – Pedagogika baletowa I stopnia*, <https://chopin.edu.pl/student/karty-przedmiotu/wydzial-tanca/pedagogika-baletowa-br-i-st>, (dostęp: 19.08.2024); *Wydział Tańca – Pedagogika baletowa II stopnia*, <https://chopin.edu.pl/student/karty-przedmiotu/wydzial-tanca/pedagogika-baletowa-br-ii-st> (dostęp: 19.08.2024).
- 27 *Wydział Tańca*, <https://chopin.edu.pl/universytet/wydzialy/wydzial-tanca> (dostęp: 19.08.2024).
- 28 *Polska Akademia Sportu*, https://www.kursyinstruktorskie.edu.pl/taniec_sportowy.htm (dostęp: 18.11.2021); *Niepubliczna Placówka Doskonalenia Nauczycieli Centrum Kształcenia Kadr Sportowych*, <https://ckks.pl/kurs/kurs-na-instruktora-tanca> (dostęp: 18.11.2021)
- 29 *Niepubliczna Placówka Kształcenia Ustawicznego „Akademio”*, <https://akademio.online/kurs/kurs-instruktor-tanca/> (dostęp: 18.11.2021).
- 30 *Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 7 sierpnia 2014 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania*, w: *Dziennik Ustaw 2014*, poz. 1145 z późn. zm.
- 31 Por. *Informacja o zawodzie. Instruktor tańca (235502)*, Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy, Warszawa 2018.
- 32 Por. tamże.
- 33 D. Kubinowski, *Edukacja taneczna dzieci i młodzieży*, „Wychowanie na co Dzień” 1997, nr 4/5, s. 27.
- 34 A. Nałaskowski, *Społeczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998, s. 115.

Bibliografia

- Animator tańca*, Policealne Studium Animacji Kultury „SKiBA” we Wrocławiu, <https://skiba.edu.pl/taniec/> (dostęp: 18.11.2021).
- Animator tańca*, Policealne Studium Animacji Kultury w Krośnie, <https://psak.studiumkrosno.pl/kierunki-ksztalcenia/animator-tanca> (dostęp: 18.11.2021).
- Animator tańca*, Pomaturalne Studium Animacji Kultury w Kaliszu, <https://studium.kalisz.pl/taniec/> (dostęp: 18.11.2021).
- Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury w Warszawie*, Archiwum Akt Nowych, <https://www.szukajwarchiwach.gov.pl/en/zespol/-/zespol/50815> (dostęp: 4.10.2021).
- Centrum Animacji Kultury*, Archiwum Akt Nowych, <https://www.szukajwarchiwach.gov.pl/en/zespol/-/zespol/51136> (dostęp: 4.10.2021).
- Danuta Horn*, <http://nekrologi.wyborcza.pl/0,11,,511112,Danuta-Horn-inne.html> (dostęp: 4.10.2021).
- Działalność centrów kultury, domów kultury, ośrodków kultury, klubów i świetlic w 2023 r.*, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/kultura-turystyka-sport/kultura/dzialalnosc-centrow-kultury-domow-kultury-osrodkow-kultury-klubow-i-swietlic-w-2023-roku,9,7.html> (dostęp: 19.08.2024).
- Informacja o zawodzie. Instruktor tańca (235502)*, Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy, Warszawa 2018.
- Kubinowski Dariusz, *Edukacja taneczna dzieci i młodzieży*, „Wychowanie na co Dzień” 1997, nr 4/5, s. 27-29.
- Kultura 2020*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa, Kraków 2021.
- Nalaskowski Aleksander, *Społeczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
- Niepubliczna Placówka Doskonalenia Nauczycieli Centrum Kształcenia Kadr Sportowych*, <https://ckks.pl/kurs/kurs-na-instruktora-tanca> (dostęp: 18.11.2021).
- Niepubliczna Placówka Kształcenia Ustawicznego „Akademio”*, <https://akademio.online/kurs/kurs-instruktora-tanca/> (dostęp: 18.11.2021).
- Polska Akademia Sportu*, https://www.kursyinstruktorskie.edu.pl/taniec_sportowy.htm (dostęp: 18.11.2021).
- Program*, 33. Ogólnopolskie Warsztaty Tańca Współczesnego w Kaliszu, 7-9 kwietnia 2006, Centrum Kultury i Sztuki w Kaliszu, Kalisz 2006.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 12 października 1993 r. w sprawie zasad i warunków podnoszenia kwalifikacji zawodowych i wykształcenia ogólnego osób dorosłych*, w: *Dziennik Ustaw* 1993, nr 103, poz. 427.

Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 26 maja 2017 r. w sprawie typów szkół artystycznych publicznych i niepublicznych, w: *Dziennik Ustaw 2017*, poz. 1125.

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 7 sierpnia 2014 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania, w: *Dziennik Ustaw 2014*, poz. 1145 z późn. zm.

Szulborska-Łukasiewicz Joanna, *Instytucje kultury w Polsce – specyfika ich organizacji i finansowania*, „Zarządzanie w Kulturze” 2012, nr 13, z. 4, s. 305–328.

Taniec – kierunek, <https://www.ahe.lodz.pl/taniec/kierunek> (dostęp: 5.10.2021).

Taniec w Kulturze Fizycznej, <https://www.awf.poznan.pl/pl/rekrutacja-kierunki-taniec> (dostęp: 5.10.2021).

Turska Irena, *Z dziejów tańca współczesnego*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa 1980.

Ustawa z dnia 25 października 1991 r. o organizowaniu i prowadzeniu działalności kulturalnej, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19911140493> (dostęp: 4.10.2021).

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19820030019> (dostęp: 5.10.2021).

Ustawa z dnia 31 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o organizowaniu i prowadzeniu działalności kulturalnej oraz niektórych innych ustaw, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20112071230> (dostęp: 4.10.2021).

Wydział Tańca, <https://chopin.edu.pl/universytet/wydzialy/wydzial-tanca> (dostęp: 19.08.2024).

Wydział Tańca – Pedagogika baletowa I stopnia, <https://chopin.edu.pl/student/karty-przedmiotu/wydzial-tanca/pedagogika-baletowa-br-i-st>, (dostęp: 19.08.2024).

Wydział Tańca – Pedagogika baletowa II stopnia, <https://chopin.edu.pl/student/karty-przedmiotu/wydzial-tanca/pedagogika-baletowa-br-ii-st> (dostęp: 19.08.2024).

Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 10 sierpnia 1983 r. w sprawie egzaminu z nauki zawodu, przygotowania zawodowego i nadawania tytułów kwalifikacyjnych w szkołach zawodowych, w: *Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty i Wychowania*, nr 11, poz. 99 z późn. zm.

Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 10 stycznia 1983 r. w sprawie organizacji policealnego studium zawodowego dla młodzieży niepracującej, w: *Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty i Wychowania*, nr 1, poz. 4 z późn. zm.

Zarządzenie nr 26 Ministra Kultury i Sztuki z dnia 26 sierpnia 1992 r. w sprawie zmiany nazwy Centralnego Ośrodka Metodyki Upowszechniania Kultury na Centrum Animacji Kulturalnej oraz nadania mu statutu (nie publikowane), zm.

zarządzeniem nr 48 Ministra Kultury i Sztuki z dnia 27 grudnia 1994 r. w sprawie zmiany nazwy i statutu Centrum Animacji Kulturalnej.

Zarządzenie nr 29 Ministra Kultury z dnia 7 maja 2002 r. w sprawie połączenia instytucji kultury: Centrum Animacji Kultury, Instytutu Dziedzictwa Narodowego i Krajowego Ośrodka Dokumentacji Regionalnych Towarzystw Kultury w Ciechanowie oraz utworzenia Narodowego Centrum Kultury i nadania mu statutu, w: *Dziennik Urzędowy Ministra Kultury*, nr 2, poz. 32 i nr 6, poz. 81.

Zarządzenie nr 32 Ministra Kultury i Sztuki z dnia 27 września 1986 r. w sprawie uznawania kwalifikacji i przyznawania kategorii instruktora amatorskiego ruchu artystycznego lub zespołów zainteresowań.

Zarządzenie nr 42 Ministra Kultury i Sztuki z dnia 26 lipca 1984 r. w sprawie nadania statutu Centralnemu Ośrodkowi Metodyki Upowszechniania Kultury, w: *Dziennik Urzędowy Ministerstwa Kultury i Sztuki*, nr 8, poz. 36.

Zarządzenie nr 100 Ministra Kultury i Sztuki z dnia 19 sierpnia 1965 r. w sprawie nadania statutu Centralnej Poradni Amatorskiego Ruchu Artystycznego.

Zarządzenie nr 121 Ministra Kultury i Sztuki z dnia 3 listopada 1970 r. w sprawie przekształcenia Centralnej Poradni Amatorskiego Ruchu Artystycznego w Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury i nadania mu statutu, w: *Dziennik Urzędowy Ministerstwa Kultury i Sztuki*, nr 12, poz. 79.

Zarządzenie nr 265 Ministra Kultury i Sztuki z dnia 21 grudnia 1957 r. w sprawie przekształcenia Centralnego Domu Twórczości Ludowej na Centralną Poradnię Amatorskiego Ruchu Artystycznego oraz nadania jej statutu zm. zarządzeniem nr 11 Ministra Kultury i Sztuki z dnia 30 stycznia 1963 r. w sprawie zmian w statucie Centralnej Poradni Amatorskiego Ruchu Artystycznego, w: *Dziennik Urzędowy Ministerstwa Kultury i Sztuki*, nr 2, poz. 13.

Obecność tańca w nauczaniu powszechnym w Polsce

Magdalena Juźwik

Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego

Streszczenie:

Artykuł porusza temat obecności tańca w nauczaniu powszechnym w Polsce. Prezentuje zarówno zagadnienie dotyczące wprowadzenia jednej godziny zajęć tanecznych w ramach lekcji wychowania fizycznego, jak i możliwości, które w zakresie realizacji zajęć z historii tańca w szkole średniej przynosi obowiązujące od 1 września 2023 roku rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia.

Słowa kluczowe:

taniec w edukacji powszechnej, taniec w ramach lekcji wychowania fizycznego, historia tańca w szkole, teoretyczne i praktyczne zajęcia z tańca w polskiej szkole

Wstęp

Tematem artykułu jest obecność tańca w nauczaniu powszechnym w Polsce. Tekst porusza zagadnienia dotyczące realizacji jednej godziny zajęć tanecznych w ramach lekcji wychowania fizycznego i przedstawia możliwości organizacji zajęć z historii tańca, które oferuje obowiązujące od 1 września 2023 roku *Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 28 sierpnia 2023 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia*¹. Wskazany powyżej dokument ustala podstawę programową przedmiotu historia tańca, który mógłby być realizowany w liceach ogólnokształcących i technikumach w zakresie rozszerzonym. W niniejszym artykule postugiwać będę się terminami takimi jak taniec w edukacji powszechnej oraz taniec w nauczaniu powszechnym. Określeń tych używam w rozumieniu państwowej szkoły nieartystycznej (podstawowej oraz średniej) będącej pod auspicjami Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Podczas pracy na stanowisku specjalistki do spraw programowych w Departamencie Tańca Narodowego Instytutu Muzyki i Tańca miałam okazję między innymi realizować projekty dotyczące edukacji tanecznej. W efekcie w programie II i III Kongresu Tańca² znalazł się panel poświęcony obecności tańca w nauczaniu powszechnym. Ponadto zorganizowana została między innymi Międzynarodowa Konferencja Naukowa „Taniec w edukacji a rozwój człowieka”³. Powstały również dwa raporty: *Taniec w edukacji ogólnokształcącej – dobre praktyki*⁴ autorstwa Marianny Jasionowskiej oraz *tańczMY w szkole. Raport z badania ankietowego*⁵. Są to oczywiście tylko wybrane przykłady działań, jednak świadczą one o potrzebie społeczeństwa – ludzie chcą tańczyć i zdobywać wiedzę o tańcu. Skoro istnieją ku temu narzędzia, pozwólmy im je wykorzystywać i rozwijać.

Jakie wyzwania stoją przed realizacją zajęć tanecznych w polskich szkołach? Jakie dobrodziejstwa daje prowadzenie teoretycznych i praktycznych lekcji tańca? Czy organy prowadzące szkoły chętnie korzystają z możliwości, jakie dają rozporządzenia Ministerstwa Nauki i Edukacji?

Taniec w edukacji powszechnej w Polsce – podstawa prawna

Realizację zajęć praktycznych z tańca w edukacji powszechnej umożliwia *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 29 czerwca 2017 r. w sprawie dopuszczalnych form realizacji obowiązkowych zajęć wychowania fizycznego*⁶, które weszło w życie 1 września 2017 roku. Taniec mógłby funkcjonować w formie zajęć do wyboru w ramach przedmiotu wychowanie fizyczne. We wskazanym powyżej rozporządzeniu czytamy:

obowiązkowe zajęcia wychowania fizycznego dla uczniów klas IV–VIII szkół podstawowych i uczniów szkół ponadpodstawowych mogą być realizowane w formie zajęć do wyboru przez uczniów (zajęcia sportowe, zajęcia rekreacyjno-zdrowotne, zajęcia taneczne lub aktywna turystyka), które prowadzi nauczyciel wychowania fizycznego inny niż nauczyciel prowadzący zajęcia klasowo-lekcyjne⁷.

W szkole podstawowej dotyczy to jednej lub dwóch godzin lekcyjnych w tygodniu z czterech godzin lekcyjnych wychowania fizycznego, a w szkole ponadpodstawowej jednej lub dwóch godzin lekcyjnych w tygodniu z trzech godzin lekcyjnych wychowania fizycznego. W tym samym rozporządzeniu zaznaczono również, że to „dyrektor szkoły przygotowuje propozycje zajęć do wyboru przez uczniów”⁸. Propozycje zajęć, o których mowa, po uzgodnieniu z organem prowadzącym i po zaopiniowaniu przez radę pedagogiczną oraz radę rodziców, dyrektor szkoły przedstawia do wyboru uczniom. Z kolei uczniowie, z wyłączeniem uczniów pełnoletnich, dokonują wyboru zajęć za zgodą rodziców.

Zajęcia teoretyczne z historii tańca (jak wskazano we wstępie) od roku szkolnego 2023/2024 na podstawie *Rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 28 sierpnia 2023 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia*⁹ mogą być realizowane w programie nauczania danej szkoły średniej w wymiarze jednej godziny tygodniowo w ramach przedmiotu pod nazwą historia tańca. Wskazane powyżej rozporządzenie daje dyrektorom szkół swobodę w wyborze przedmiotu, który realizowany będzie jako obowiązkowy, zazwyczaj w klasie pierwszej. To oni decydują, czy w siatce zajęć obligatoryjnych dla uczniów znajdzie się historia tańca, filozofia, plastyka lub historia

muzyki. Oczywiście nic nie stoi na przeszkodzie, aby lekcje historii tańca realizowane były w danej placówce jako zajęcia dodatkowe (w taki sposób najczęściej odbywają się w szkołach na przykład lekcje historii sztuki). Wówczas historia tańca mogłaby odbywać się w większym zakresie godzin, przez cały cykl edukacyjny w szkole średniej, co przygotowałoby chętnych uczniów do matury rozszerzonej z tego przedmiotu. Zmiany podstawy programowej wprowadzone przez wskazane powyżej rozporządzenie są odpowiedzią na likwidację przedmiotu wiedza o kulturze, usuniętego z siatki godzin szkoły średniej od roku szkolnego 2021/2022.

Wybrane dane statystyczne

Dane Głównego Urzędu Statystycznego¹⁰ w zestawieniu ilościowym dotyczącym liczby nauczycieli w osobach i etatach według pełnionych obowiązków na poszczególnych etapach edukacyjnych w poszczególnych województwach w roku szkolnym 2022/2023 pokazują, że liczba pedagogów zatrudnionych na stanowiskach nauczycieli tańca (klasycznego, współczesnego, dawnego, ludowego, charakterystycznego, historycznego) to sto sześćdziesiąt dwie osoby. Jeśli chodzi o etatowych nauczycieli tańca (praktyki oraz teorii) w szkołach powszechnych, dane prezentują się następująco: taniec ludowy i charakterystyczny – dwanaście osób, taniec dawny – trzy osoby, taniec ludowy – siedem osób, taniec historyczny – jedna osoba, historia tańca – osiem osób, wiadomości o tańcu – dwie osoby, interpretacja muzyczno-ruchowa – dwie osoby, techniki taneczne – osiem osób. Należy pamiętać, że udostępnione przez Główny Urząd Statystyczny dane nie odzwierciedlają w pełni faktycznego stanu tego obszaru, ponieważ są zestawieniem o określonym doborze próby, uwzględniającym jedynie osoby zatrudnione na pełen etat jako nauczyciel wskazanego przedmiotu. Gdyby jednak zlecić konkretne badania ilościowe, których celem byłoby wykazanie liczebności pedagogów tańca w Polsce (praktyków i teoretyków) z całą pewnością wyniki byłyby inne. Nie można zapomnieć również o tym, że aby móc pracować w szkole powszechnej praktycy i teoretycy tańca muszą posiadać odpowiednie przygotowanie pedagogiczne, które nie zawsze posiadają nauczyciele uczący na przykład w komercyjnych szkołach tańca, co stanowi inny bardzo duży obszar, nie będący jednak tematem niniejszego artykułu.

Z danych Głównego Urzędu Statystycznego wynika, że grono pedagogów tańca zatrudnionych na etatach w szkole powszechnej to niewielka liczba

osób w porównaniu do perspektywy wszystkich etatowych nauczycieli w szkołach nieartystycznych całej Polski. Nietrudno więc zgodzić się z założeniem, że pedagodzy tańca stanowią niewielką grupę zawodową zatrudnioną w polskich szkołach na etatach, co ma znaczenie dla rodzaju zajęć realizowanych w ramach obowiązkowej podstawy programowej.

Warto jednak zaznaczyć, że przedstawione powyżej liczby odnoszą się do nauczycieli praktyki i teorii tańca, którzy w państwowych placówkach edukacyjnych zatrudnieni są na etat jako pedagodzy tańca. Należy mieć więc na uwadze fakt, że w polskiej szkole powszechnej pracuje też liczne grono nauczycieli, którzy na przykład zatrudnieni są na stanowiskach pedagogów innych przedmiotów lub mają uprawnienia do nauczania tańca, jednak nie realizują tego przedmiotu w ramach swoich pensów dydaktycznych bądź stanowi on niewielką liczbę godzin w ich etatach. Te informacje nie są zawarte w danych z Głównego Urzędu Statystycznego.

Praktyczne zajęcia z tańca w polskiej szkole

Zgodnie ze wskazanym *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 czerwca 2017 r. w sprawie dopuszczalnych form realizacji obowiązkowych zajęć wychowania fizycznego* praktyczne zajęcia z tańca w edukacji powszechnej mogą obejmować bardzo szeroki zakres. Mogą dotyczyć dowolnego stylu/gatunku tańca w ramach jednej godziny lekcji wychowania fizycznego tygodniowo. Odnosząc się do zapisów w rozporządzeniu, zajęcia z praktyki tańca mogą być prowadzone przez nauczyciela wychowania fizycznego innego niż nauczyciel prowadzący zajęcia klasowo-lekcyjne. Co więcej, dopuszcza się możliwość łączenia godzin zajęć do wyboru przez uczniów w okresie nie dłuższym niż cztery tygodnie, z zachowaniem liczby godzin przeznaczonych na te zajęcia, a więc możliwe jest zaoferowanie uczniom różnych stylów i gatunków tanecznych według ich preferencji w cyklu zmiennym. Każda z klas może też realizować na przykład inny styl lub gatunek taneczny. Podczas przygotowywania oferty zajęć do wyboru (w ramach obowiązkowych lekcji) należy uwzględnić potrzeby zdrowotne uczniów, ich zainteresowania oraz osiągnięcia w ramach danej aktywności fizycznej. Warto mieć także na uwadze uwarunkowania lokalne, miejsce zamieszkania uczniów, tradycje kulturowe środowiska lub szkoły, co może mieć znaczenie na przykład dla atrakcyjności lekcji z tańców regionalnych w danej szkole.

Badania własne i analizy prowadzone w tym temacie pozwalają na wskazanie ilościowych danych obrazujących obecność praktycznych zajęć z tańca w edukacji powszechnej. W roku szkolnym 2023/2024, jeśli przyjrzeć się siatce godzin lekcyjnych w ogólnokształcących państwowych placówkach edukacyjnych, tylko wybrane szkoły realizowały zajęcia tańca w ramach lekcji wychowania fizycznego. Są to:

1. XX Liceum Ogólnokształcące imienia Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego w Poznaniu,
2. XXI Liceum Ogólnokształcące imienia Hugona Kołłątaja w Warszawie,
3. Szkoła Podstawowa numer 31 z Oddziałami integracyjnymi w Częstochowie,
4. Szkoła Podstawowa numer 33 w Krakowie z oddziałami dwujęzycznymi,
5. LXXXVI Liceum Ogólnokształcące imienia Batalionu „Zośka” w Warszawie,
6. Szkoła Podstawowa imienia Mikołaja Kopernika w Sadlnie,
7. Szkoła Podstawowa imienia Wojska Polskiego w Lipnie,
8. Szkoła Podstawowa numer 108 imienia Juliana Tuwima we Wrocławiu,
9. Szkoła Podstawowa numer 12 w Łodzi,
10. Szkoła Podstawowa numer 19 imienia Mieszka I w Białymstoku,
11. Szkoła Podstawowa numer 25 w Krakowie (klasa sportowa – *rock’n’roll* akrobatyczny),
12. Szkoła Podstawowa numer 3 imienia Janusza Korczaka w Słupsku,
13. Szkoła Podstawowa numer 4 imienia Gustawa Morcinka w Koninie,
14. Szkoła Podstawowa numer 57 imienia Generała Władysława Andersa w Gdańsku,
15. Szkoła Podstawowa numer 7 imienia Heleny Raszki w Szczecinie,
16. Szkoła Podstawowa numer 74 imienia Stanisława Grońskiego w Szczecinie,
17. Szkoła Podstawowa numer 82 imienia Świętej Jadwigi Królowej Polski w Krakowie (klasa taneczna),
18. Szkoła Podstawowa numer 9 imienia Mikołaja Kopernika w Koszalinie,
19. Liceum Ogólnokształcące imienia Tadeusza Kościuszki w Lubaczowie,
20. I Liceum Ogólnokształcące imienia Mikołaja Kopernika w Toruniu,
21. VII Liceum Ogólnokształcącego imienia Nauczycieli Tajnego Nauczania w Białymstoku (klasa taneczna),
22. XXI Liceum Ogólnokształcące imienia Stanisława Ignacego Witkiewicza – Witkacego w Krakowie,

23. XXX Liceum Ogólnokształcące w Krakowie imienia Świętego Brata Alberta-Adama Chmielowskiego (klasa teatralno-taneczna),
24. Zespół Szkół Ogólnokształcących numer 3 w Szczecinie,
25. Zespół Szkół Gastronomiczno-Hotelarskich imienia Jarostawa Iwaszkiewicza w Bydgoszczy (zajęcia taneczne w szkole odbywają się w ramach wychowania fizycznego, każda klasa w pierwszym roku nauki uczeń uczęszcza na lekcje tańca raz w tygodniu, a klasy kelnerskie – do końca edukacji),
26. Zespół Szkół Geodezyjno-Drogowych w Poznaniu, Liceum Ogólnokształcące (klasa sportowa – taniec sportowy),
27. Zespół Szkół numer 74 w Warszawie,
28. Międzynarodowa Szkoła Mistrzostwa Sportowego w Łodzi,
29. Liceum Ogólnokształcące imienia Salvadora Dalego w Warszawie (klasa muzyki oraz klasa sztuki).

Powyższy wykaz pokazuje, że jeśli w analizie nie uwzględnimy szkół prywatnych, społecznych, artystycznych czy sportowych, to w temacie obecności tańca w edukacji powszechnej w Polsce pozostaje jeszcze wiele do zrobienia, zwłaszcza w obszarze uświadamiania możliwości, jakie dają obowiązujące podstawy prawne, jak również na polu promocji i popularyzacji tańca. Warto zauważyć, że od kwietnia 2022 roku funkcjonuje Warszawska Szkoła Ukraińska¹¹, która powstała jako oddolny projekt społeczny. W założeniu inicjatywa miała być rozwiązaniem czasowym, jednak szkoła ukraińska w Warszawie w dalszym ciągu z powodzeniem rozwija swoją działalność. Uczą się w niej dzieci i młodzież z Ukrainy pod okiem nauczycieli pochodzących z tego samego kraju. Przypadek sprawił, że na stanowisko pedagoga wychowania fizycznego została zatrudniona nauczycielka, która w swojej ojczyźnie prowadziła w szkole lekcje tańca, toteż w obecnym miejscu pracy zaproponowała podobne zajęcia w ramach wychowania fizycznego. Okazało się, że taniec stał się dla uczniów niezwykle atrakcyjnym przedmiotem. Dzieci i młodzież chętnie uczestniczą w lekcjach, podejmują nowe inicjatywy, proponują różne style i gatunki taneczne, które chcą poznać. Co więcej, problemy infrastrukturalne Warszawskiej Szkoły Ukraińskiej (brak dużej sali do zajęć wychowania fizycznego) pozwoliły zauważyć, że tańczyć można wszędzie, w każdej przestrzeni, do której można dostosować formę tańca. Powyższy przykład pokazuje, że dzięki oddolnej inicjatywie można bardzo szybko zorganizować lekcje tańca w ramach zajęć wychowania

fizycznego i nie są tu potrzebne ani duże nakłady finansowe, ani też specjalna infrastruktura. Wymagane są jedynie chęci do działania.

Lekcje z teorii tańca w polskiej szkole

Z założeń przedmiotu historia tańca znajdujących się w ministerialnym rozporządzeniu wynika, że zadaniem lekcji z historii tańca jest zapoznanie uczniów z historią rozwoju sztuki tańca w Polsce i na świecie, z dorobkiem wybitnych tancerzy, choreografów i teoretyków tańca oraz z kanonem dzieł tanecznych. Uczniowie podczas lekcji zdobywają umiejętności analizowania dzieł tanecznych reprezentatywnych dla poszczególnych epok i formułowania pisemnej wypowiedzi na temat kultury tanecznej, dzieł tanecznych, związków tańca z innymi dziedzinami sztuki, wydarzeniami historycznymi i społecznymi. Celem przedmiotu jest rozwijanie wrażliwości estetycznej uczniów oraz przygotowanie ich do świadomego odbioru widowiska tanecznego i do uczestnictwa w kulturze tanecznej. Rolą zajęć z historii tańca jest rozwijanie świadomości interkulturowej, ciekawości i otwartości wobec innych kultur. Celem nauczania przedmiotu jest także wychowywanie uczniów w poszanowaniu dla kultury, tradycji, tożsamości narodowej i światowego dziedzictwa kulturowego.

W 2005 roku wprowadzono do szkół powszechnych nowe zasady egzaminu maturalnego wynikające z zewnętrznego systemu oceniania. Wśród przedmiotów pojawiła się nowość, jaką była wiedza o tańcu. Orędowniczką włączenia przedmiotu z teorii tańca do przedmiotów maturalnych (oraz innych teoretycznych przedmiotów artystycznych, między innymi historii sztuki) była Bożenna Jurkiewicz, pracująca wówczas w Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, późniejsza i była już dyrektorka Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej imienia Romana Turczynowicza w Warszawie¹². Możliwość zdawania wiedzy o tańcu na egzaminie dojrzałości była największym osiągnięciem środowiska tanecznego. Wówczas bardzo szybko powstała podstawa programowa dla tego przedmiotu oraz wykaz wymagań maturalnych i rekomendowana lista lektur. Należy pamiętać, że nie było i nie jest wymagane, aby nauczanie danego przedmiotu w szkole odbywało się na podstawie zatwierdzonego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej podręcznika, dlatego brak takowego w przypadku wiedzy o tańcu lub historii tańca nie stanowi problemu. Pedagog ma obowiązek zrealizować podczas lekcji podstawę programową danego przedmiotu. Podręcznik jest dla niego jedynie pomocą, z której może w ogóle zrezygnować i prowadzić

zajęcia z wykorzystaniem zupełnie innych materiałów, narzędzi i technik. Istotne jest tylko, aby nauczyciel przestrzegał zakresu programu danych zajęć i osiągnął ich cel. Jednocześnie warto zauważyć, że dostępna bibliografia z zakresu historii tańca jest niezwykle bogata. Wymienić można chociażby publikacje autorstwa Ireny Turskiej, Janiny Pudetek, Jagody Ignaczak, Hanny Raszewskiej-Kursy, Stefana Drajewskiego czy też liczne opracowania zbiorowe, na przykład *Słownik tańca współczesnego* pod redakcją Małgorzaty Leyko i Joanny Szymajdy przy współpracy Tomasza Ciesielskiego¹³. Z obszernej bibliografii przedmiotowej korzystać mogą nauczyciele zajęć teoretycznych z tańca.

W informatorze maturalnym z 2005 roku czytamy:

Egzamin maturalny z wiedzy o tańcu jest egzaminem pisemnym sprawdzającym wiadomości i umiejętności, określone w standardach wymagań egzaminacyjnych i polega na rozwiązaniu zadań zawartych w arkuszach egzaminacyjnych. Egzamin ten może być zdawany jako jeden z przedmiotów obowiązkowych na poziomie podstawowym lub rozszerzonym albo tylko na poziomie rozszerzonym, gdy jest wybrany jako przedmiot wybrany dodatkowo¹⁴.

Egzamin dojrzałości z wiedzy o tańcu zdawali najczęściej abiturienti i absolwenci ogólnokształcących szkół baletowych. Wydaje się to oczywiste, ponieważ uczniowie tego typu szkół w całym cyklu swojej dziewięcioletniej edukacji mają każdego roku obowiązkowe zajęcia z historii tańca, a więc gruntownie realizują materiał teoretyczny. O wiele gorzej sytuacja wygląda w szkołach powszechnych, w których od 2005 roku dyrektorzy, pomimo zmian w zakresie przedmiotów maturalnych, nie mieli obowiązku organizowania lekcji z wiedzy o tańcu, historii sztuki albo filozofii. W efekcie uczniowie, którzy zdecydowali się na wybór tych przedmiotów, bardzo często skazani byli na samodzielną edukację, co z kolei poskutkowało tym, że wiedza o tańcu stała się najrzadziej wybieranym przez uczniów przedmiotem na egzaminie dojrzałości. Po wzroście zainteresowania dziedziną tańca, którą niewątpliwie spowodowały rozrywkowe programy telewizyjne (mam tu na myśli rok 2007 i emisję telewizyjnego show *You Can Dance. Po prostu tańcz!*), na maturze w 2008 roku wiedzę o tańcu na pięćdziesiąt tysięcy maturzystów zdawało dziewięćdziesiąt pięć osób. W kolejnych latach zainteresowanie słabło: w 2011 roku arkusze maturalne z tego przedmiotu rozwiązało zaledwie pięćdziesiąt osiem osób

(średni wynik z poziomu podstawowego wyniósł 43,2%, a z rozszerzonego – 45,4%). Należy przy tym zauważyć, że w powyższych danych zawierają się również maturzyści z ogólnokształcących szkół baletowych i najpewniej to oni najczęściej zdawali ten egzamin maturalny. Od roku szkolnego 2014/2015 wiedzę o tańcu mogły wybierać już tylko osoby przystępujące do egzaminu dojrzałości w starej formule. Była to odpowiedź ministerstwa na brak zainteresowania tym przedmiotem jako maturalnym.

Środowisko taneczne nie pozostaje jednak obojętne i wciąż nie ustaje w działaniach zmierzających do upowszechniania teorii i praktyki tańca. Na wniosek Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego wprowadzono zmiany w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla liceów ogólnokształcących, techników oraz branżowych szkół II stopnia. Dodano przedmiot pod nazwą historia tańca, z którego egzamin maturalny będzie można zdawać od roku szkolnego 2026/2027. Historia tańca może być realizowana w wymiarze ośmiu godzin tygodniowo w liceach ogólnokształcących i technikach, w wymiarze sześciu godzin tygodniowo w liceach ogólnokształcących dla dorosłych prowadzących zajęcia w formie stacjonarnej oraz w wymiarze sto ośmiu godzin w liceach ogólnokształcących dla dorosłych prowadzących zajęcia w formie zaocznej. Przedmiot historia tańca będzie mógł rozpocząć się w klasie pierwszej, drugiej lub trzeciej liceum ogólnokształcącego lub technikum, analogicznie, jak w przypadku między innymi historii muzyki i historii sztuki. Mimo że są wszelkie podstawy prawne do tego, aby w ramach obowiązkowych lekcji w średniej szkole powszechnej prowadzić zajęcia z historii tańca, w roku szkolnym 2023/2024 żaden z dyrektorów państwowych szkół średnich ogólnokształcących nie zdecydował się na wprowadzenie tego typu lekcji do siatki godzin obowiązkowych w cyklu kształcenia. Sytuacja oczywiście może ulec zmianie, w czym dużą rolę odegra promocja oraz upowszechnianie wiedzy o tańcu, jak również uświadamianie w tym obszarze. Złożyć należy, że obecny stan wynika z niewiedzy osób kierujących placówkami – nie są oni świadomi możliwości, jakie daje nowelizacja rozporządzenia w sprawie podstawy programowej. Co więcej, na stronie kuratorium oświaty, publikującej między innymi oferty pracy dla nauczycieli, zakładka „Nauczyciel historii tańca” pojawiła się dopiero w listopadzie 2023 roku, a więc dwa miesiące po rozpoczęciu roku szkolnego, w którym przedmiot teoretyczny z tańca mógł już być realizowany jako obowiązkowy. Inaczej sytuacja wygląda w placówkach prywatnych, które nie są przedmiotem niniejszego artykułu. Warto jednak

nadmienić, że w nich bardzo często organizowane są teoretyczne i praktyczne lekcje tańca, jak również powstają klasy o profilach tanecznych, w których historia tańca i praktyka stanowią wiodący program nauczania.

Przygotowanie kadry do nauczania tańca w polskiej szkole

W Polsce mamy bardzo dobrze przygotowaną kadrę nauczycieli praktyki i teorii tańca. Obowiązujący system oświaty wymaga, aby na stanowisku nauczyciela w państwowej placówce edukacyjnej zatrudniona była osoba z odpowiednim wykształceniem kierunkowym, dysponująca wiedzą specjalistyczną i posiadająca przygotowanie pedagogiczne. Odpowiednią wiedzę kierunkową można zdobyć w akademiach wychowania fizycznego w ramach specjalizacji taniec lub w ramach autonomicznego kierunku, jaki oferuje chociażby Akademia Wychowania Fizycznego imienia Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu (taniec w kulturze fizycznej). W zakresie pedagogiki baletowej kierunkowe wykształcenie zdobyć można na uczelniach muzycznych, a w obszarze teatru tańca kształcą również akademie teatralne. Praktyczną wiedzę potrzebną do nauczania tańca zgłębiać można także na uczelniach prywatnych, takich jak Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi. Warto zauważyć, że na stanowiskach nauczycieli tańca w państwowych szkołach mogą być zatrudnieni absolwenci szkół baletowych z dyplomem zawodowego tancerza, którzy uzyskali wykształcenie wyższe i przygotowanie pedagogiczne. Dyrektor danej placówki państwowej, po otrzymaniu zgody Kuratorium Oświaty, może na stanowisku nauczyciela tańca zatrudnić również absolwenta kursów specjalizacyjnych (posiadającego wykształcenie wyższe i przygotowanie pedagogiczne) na przykład kursów Mazowieckiego Instytutu Kultury w ramach specjalizacji taniec ludowy lub taniec jазowy.

Na uczelniach wyższych prowadzone są Podyplomowe Studia Teorii Tańca (na Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina oraz w Akademii Muzycznej imienia Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów w Łodzi), których absolwenci przygotowani są do nauczania teorii tańca w szkołach. Ponadto nauczycielem historii tańca zostać może każdy absolwent studiów wyższych posiadający przygotowanie pedagogiczne, który wykaże się wiedzą ekspercką i może ją poświadczyć odpowiednimi dokumentami, na przykład suplementem do dyplomu studiów wyższych czy zaświadczeniami o ukończonych kursach specjalistycznych.

Należy podkreślić, że mamy w Polsce doskonale przygotowanych, wykształconych i chętnych do pracy w szkole nauczycieli zajęć zarówno praktycznych, jak i teoretycznych z tańca. Nie jest więc argumentem błędne przekonanie dyrektorów szkół (które obrazują ich odpowiedzi ankietowe zawarte w publikacji *tańczMy w szkole. Raport z badania ankietowego*) o tym, że brakuje kompetentnej kadry do prowadzenia lekcji tańca oraz historii tańca w szkołach. Wręcz przeciwnie – zasoby osobowe są, a ponadto pedagodzy chcą się szkolić, podnosić swoje kompetencje i prowadzić nowe lekcje. Należy im to umożliwić, dać przestrzeń do rozwoju i działania, wyjść naprzeciw oczekiwaniom uczniów, którzy również wykazują duże zainteresowanie zajęciami z tańca w szkole.

Mity, szanse i zagrożenia oraz mocne i słabe strony praktycznych i teoretycznych zajęć z tańca w polskiej szkole

W dyskursie na temat obecności tańca w edukacji powszechnej w Polsce istnieje bardzo wiele mitów i błędnych, stereotypowych przekonań, wśród których wymienić można między innymi przeświadczenia o braku przygotowanej kadry, o braku zainteresowania ze strony uczniów, o braku odpowiedniej infrastruktury, o konieczności ponoszenia dodatkowych lub wysokich kosztów prowadzenia zajęć tanecznych w szkołach, a także błędne myślenie o tym, że taniec nie rozwija fizycznie. Z kolei zajęcia teoretyczne owiane są mitem „wiedzy nieprzydatnej”, błędnie wierzy się w konieczność stworzenia podręcznika do wiedzy o tańcu czy w czasochłonne pisanie podstawy programowej i konspektów lekcji.

Zastosowanie do tematu artykułu analizy SWOT – popularnej heurystycznej techniki służącej do porządkowania i analizy informacji – może wskazać na mocne i słabe strony oraz na szanse i zagrożenia płynące z obecności tańca w nauczaniu powszechnym w Polsce. Jako mocne strony wskazać należy między innymi: urozmaicenie i uatrakcyjnienie lekcji wychowania fizycznego, psychofizyczne korzyści płynące z tańca, zachęcenie do aktywności fizycznej uczniów, którzy z jakichś powodów nie mogą lub czują niechęć do zajęć sportowych i gier zespołowych, rozwój zawodowy kadry pedagogicznej, nabycie nowych umiejętności, zdobycie nowej wiedzy. Wśród słabych stron powinno się wymienić: dodatkowe działania organizacyjno-logistyczne dla szkoły, takie jak układanie siatki zajęć, przydział sal lekcyjnych i ćwiczeniowych, dokształcanie

kadry, która na przykład w czasie szkoleń będzie nieobecna w pracy i konieczne będzie zorganizowanie zastępstw, przeprowadzenie ankiety preferencji wśród uczniów i rodziców, przeprowadzenie akcji informacyjno-promocyjnej na temat zajęć z tańca (praktycznych i teoretycznych), niedoinformowanie rodziców i uczniów o możliwościach projektu, niepodjęcie ryzyka, niedoinformowanie na przykład o możliwościach zdawania matury z wiedzy o tańcu. Jako szanse wyróżnić należy między innymi: zdobycie nowej wiedzy (praktycznej i teoretycznej) oraz wykorzystanie jej w ramach innych przedmiotów (podejście komparatystyczne), matura z wiedzy o tańcu, postrzeganie nauki w szkole jako tej, która jest otwarta na różnorodne potrzeby i zainteresowania uczniów, korzyści wielowymiarowe i długotrwałe – fizyczne, psychiczne, praktyczne i teoretyczne. Z kolei wśród zagrożeń można wymienić: przeprowadzenie jedynie fazy przygotowawczej i niedopuszczenie do realizacji projektu, czyli szybkie zniechęcenie się dyrekcji do podjęcia działań, utrwalanie złych stereotypów i traktowanie zajęć z tańca (praktycznych i teoretycznych) jako mniej ważnych i nieistotnych, zaniechanie realizacji projektu po jego pilotażowej edycji i nieprzeprowadzenie ewaluacji.

Powyższe zagadnienia nie wyczerpują całej listy mocnych i słabych stron oraz szans i zagrożeń wprowadzenia tańca do nauczania powszechnego, jednak należy zauważyć, że pozytywnych aspektów jest zdecydowanie więcej niż negatywnych. Ponadto korzyści zapewniają trwałe i długofalowe zyski psychofizyczny, artystyczny i niematerialny dla społeczeństwa, co oczywiście może mieć swoje odzwierciedlenie również w sferze ekonomiczno-gospodarczej¹⁵. Rozpisanie tematu artykułu w analizie SWOT pozwala bardzo łatwo zauważyć dobrodziejstwa płynące z organizacji zajęć tanecznych w szkołach powszechnych. Dodatkowo metoda porównania mocnych i słabych stron oraz szans i zagrożeń pozwala na uświadomienie skali zysków i strat. W przypadku omawianym w niniejszym artykule tych pierwszych jest zdecydowanie więcej i są one dominujące, ponieważ straty wynikają jedynie z błędnych i stereotypowych przekonań, które należy zwalczać.

Zakończenie – rekomendacje

Obowiązujące rozporządzenia i podstawy prawne umożliwiają realizację praktycznych i teoretycznych zajęć tanecznych w edukacji powszechniej. Potrzeba jedynie działań, które pozwoliłyby na wprowadzenie takich

lekcji do szkolnej codzienności. Warto więc pochylić się nad wzmocnieniem rangi zawodu tancerza oraz nad podniesieniem jakości kształcenia w ogólnokształcących szkołach baletowych, jak również zająć się rozwojem ośrodków akademickich kształcących w dziedzinie tańca i rozszerzeniem dostępności ofert edukacyjnych w uzupełniającym systemie kształcenia zawodowego.

Konieczne jest przeprowadzenie kampanii promocyjno-informacyjnej na temat zajęć tanecznych wśród rodziców i opiekunów, uczniów oraz grona pedagogicznego. Warto wyznaczyć na przykład lokalnych ambasadorów projektu lub osobowości, które w poszczególnych regionach Polski będą promować i informować o projekcie wprowadzenia tańca do szkół. Należy realizować pokazowe lekcje z tańca (praktyczne i teoretyczne) na spotkaniach z opiekunami, rodzicami, uczniami i gronem pedagogicznym lub też przeprowadzić lekcje pilotażowe. Nieustannie powinno się zachęcać nauczycieli do podnoszenia swoich kwalifikacji zawodowych w obszarze tańca. Bardzo ważne jest mówienie o zajęciach z tańca jako o niemniej ważnych od innych przedmiotów szkolnych oraz promowanie matury z wiedzy o tańcu.

Niestety w większości polskich szkół podstawowych i ponadpodstawowych zajęcia taneczne nie są realizowane w ramach zajęć do wyboru z przedmiotu wychowanie fizyczne. Do dyrektorów szkół nie docierają bowiem pytania od uczniów, rodziców i nauczycieli o możliwość realizacji takich zajęć.

Z danych zawartych w raporcie Narodowego Instytutu Muzyki i Tańca¹⁶ wynika, że rodzice i opiekunowie nie mają wiedzy o tym, że mogą zaproponować realizację zajęć z tańca w ramach jednej godziny lekcji wychowania fizycznego. Informacje zawarte w powyższym dokumencie dowodzą, że zainteresowanie tańcem wśród uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych jest zdecydowanie większe, niż oceniają to dyrektorzy szkół. Dodatkowym potwierdzeniem są opinie uzyskane od nauczycieli, a także deklaracje rodziców, którzy chcieli, aby ich dzieci uczestniczyły w zajęciach tanecznych w ramach godzin do wyboru z przedmiotu wychowanie fizyczne. Przed nami – środowiskiem tanecznym – stoi ogromne wyzwanie oraz praca u podstaw, aby uświadamiać na temat możliwości, jakie pozwalają na obecność tańca w edukacji powszechnej w Polsce. Należy nieustannie edukować, promować i upowszechniać praktykę oraz

wiedzę o tańcu. Dużą rolę odegrają tu dorośli, ponieważ dzieci i młodzież uczą się od nich. Potrzebne są w związku z tym osoby będące dobrymi autorytetami, które będą świadome dobrodziejstw płynących z obecności tańca w życiu człowieka.

- 1 Zob. *Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 28 sierpnia 2023 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia*, w: *Dziennik Ustaw 2023*, poz. 1755.
- 2 Zob. *Kongres Tańca*, <https://kongrestanca.pl/> (dostęp: 10.11.2023).
- 3 Zob. *Międzynarodowa Konferencja Naukowa „Taniec w edukacji a rozwój człowieka”*, <https://nimit.pl/aktualnosci/miedzynarodowa-konferencja-naukowa-taniec-w-edukacji-a-rozwoj-czlowieka/> (dostęp: 10.11.2023).
- 4 M. Jasionowska, *Taniec w edukacji ogólnokształcącej – dobre praktyki*, Narodowy Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa 2019.
- 5 K. Bilska, M. Juźwik, *tańczMy w szkole. Raport z badania ankietowego*, Narodowy Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa 2021.
- 6 Zob. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 czerwca 2017 r. w sprawie dopuszczalnych form realizacji obowiązkowych zajęć wychowania fizycznego*, w: *Dziennik Ustaw 2017*, poz. 1322.
- 7 Tamże, par. 1, pkt 1, ust. 2.
- 8 Tamże, par. 4, pkt 1.
- 9 Zob. *Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 28 sierpnia 2023 r. ...*, dz. cyt.
- 10 Zob. *Nauczyciele wg etapów edukacyjnych, obowiązków i województw w osobach i etatach w roku szkolnym 2022/2023*, https://dane.gov.pl/pl/dataset/811,nauczyciele-w-osobach-i-etatach/resource/45765/table?page=1&per_page=20&q=&sort= (dostęp: 30.10.2023).
- 11 Zob. *Warszawska Szkoła Ukraińska*, <https://www.vshkolu.edu.pl> (dostęp: 8.11.2023).
- 12 Zob. J. Łumiński, *Egzamin maturalny – „wiedza o tańcu”*, <https://www.nck.pl/szkolenia-i-rozwoj/projekty/kongres-kultury/aktualnosci/egzamin-maturalny--wiedza-o-tancu--jacek-luminski> (dostęp: 28.10.2023).
- 13 Zob. *Słownik tańca współczesnego*, red. M. Leyko, J. Szymajda, T. Ciesielski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2022.
- 14 Zob. *Informator maturalny od roku 2005. Wiedza o tańcu*, Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Gdańsku, Centralna Komisja Egzaminacyjna w Warszawie, Warszawa 2003.
- 15 Zob. teoria rozwoju sektorów kreatywnych w społeczeństwie i ich wpływ na rozwój gospodarczy.
- 16 K. Bilska, M. Juźwik, *tańczMy w szkole...*, dz. cyt.

Bibliografia

- Bilska Karolina, Juźwik Magdalena, *tańczMy w szkole. Raport z badania ankietowego*, Narodowy Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa 2021.
- Informator maturalny od roku 2005. Wiedza o tańcu*, Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Gdańsku, Centralna Komisja Egzaminacyjna w Warszawie, Warszawa 2003.
- Jasionowska Marianna, *Taniec w edukacji ogólnokształcącej – dobre praktyki*, Narodowy Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa 2019.
- Konaszek Zofia, *Tancerze polscy: wybrane problemy kształcenia i zawodu*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej imienia Fryderyka Chopina, Warszawa 1987.
- Kongres Tańca, <https://kongrestanca.pl/> (dostęp: 10.11.2023).
- Łumiński Jacek, *Egzamin maturalny – „wiedza o tańcu”*, <https://www.nck.pl/szkolenia-i-rozwoj/projekty/kongres-kultury/aktualnosci/egzamin-maturalny--wiedza-o-tancu--jacek-luminski> (dostęp: 28.10.2023).
- Międzynarodowa Konferencja Naukowa „Taniec w edukacji a rozwój człowieka”*, <https://nimit.pl/aktualnosci/miedzynarodowa-konferencja-naukowa-taniec-w-edukacji-a-rozwoj-czlowieka/> (dostęp: 10.11.2023).
- Nauczyciele wg etapów edukacyjnych, obowiązków i województw w osobach i etatach w roku szkolnym 2022/2023*, https://dane.gov.pl/pl/dataset/811,nauczyciele-w-osobach-i-etatach/resource/45765/table?page=1&per_page=20&q=&sort= (dostęp: 30.10.2023).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 28 sierpnia 2023 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia*, w: *Dziennik Ustaw 2023*, poz. 1755.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 czerwca 2017 r. w sprawie dopuszczalnych form realizacji obowiązkowych zajęć wychowania fizycznego*, w: *Dziennik Ustaw 2017*, poz. 1322.
- Rudnicka Zofia, *Tancerz, szkoła i scena*, Wydawnictwo Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina, Warszawa 2012.
- Rutkowska-Sagata Agnieszka, *Współczesne problemy kształcenia pedagogów tańca*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2019.
- Słownik tańca współczesnego*, red. Małgorzata Leyko, Joanna Szymajda, Tomasz Ciesielski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2022.
- Tomaszewski Włodzimierz, *Człowiek tańczący*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.
- Turska Irena, *Materiały do nauczania historii tańca*, cz. 2: *taniec współczesny*, Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego, Warszawa 1981.
- Warszawska Szkoła Ukraińska*, <https://www.vshkolu.edu.pl/> (dostęp: 8.11.2023).

Abstracts

Zofia Konaszkiewicz

Beauty in teaching the art of dance

Abstract: Beauty is an indispensable element of the process of raising a child. In Western culture, it is one of the three basic values, next to truth and goodness. Since ancient times, philosophers have been reflecting on the essence of beauty and its role in human life, and it has always been present in education, as there were many intuitive actions in this respect. Aesthetic education of children and adolescents has been described extensively in the pedagogical literature. This literature emphasises not only knowledge, but also the need for a comprehensive aesthetic experience, which consequently leads to personality enrichment. Nowadays, one can observe an aggressive presence of anti-beauty in the form of pop culture, to which children have been exposed from an early age. Educational activities, including dance, aimed at children are often based on wrong models. Therefore, the need for conducting pedagogical activities based on the best models becomes apparent, while dance teachers in various institutions should become missionaries of beauty.

Keywords: beauty in education, anti-beauty, aesthetic education, dance education

Zofia Konaszkiewicz

Knowledge of and shaping a child's mental needs as an indispensable element of dance education

Abstract: Needs are an important source of human activity. In education, it is important to differentiate between universal and individual needs. Individual needs are learned and can be beneficial or detrimental to development. Cultural needs belong to the learned needs – they must be created by the social environment and reinforced. In the context of general education, as well as dance education, it is necessary to know the universal needs of a child and act in accordance with them considering a given stage of a child's development. It is also necessary to create valuable cultural needs, including those in the field of dance, because those not created in childhood may not appear in adult life.

Keywords: mental needs, mental needs of children, learned needs, cultural needs, dance education of children

Aneta Bartnicka-Michalska

The importance of empathy in art education

Abstract: The article takes up the problem of broadly understood empathy in art education. As it seems, this issue is surprisingly hardly present in the reflection on the teaching and education of an art school student. Thus, the issue of compassion is addressed to an insufficient extent; an issue so important in building the right relationship not only between a teacher and a student, but also between a young artist and a recipient. In the former case, empathy should be understood as the ability of a teacher to feel and understand a student's reaction. The quality of their relationship determines the proper artistic and mental development of a young, artistically talented person. In the latter case, empathy is referred to as a factor playing an important role in building the right relationship between an artist and a recipient. Establishing this special relationship, which constitutes an aesthetic situation, should be learned already at school.

Referring to psychological and pedagogical reports and to philosophical aesthetics, arguments were presented in favour of the position that in art education it is justified to pay more attention to the development of the emotional competencies of a teacher and a student. As it seems, this is a prerequisite for valuable art education, the aim of which is not only to teach artistic technique, but also, above all, to shape a reflective and open human being, capable of building relationships – also with a recipient.

Keywords: empathy, relationship with a student, relationship with a recipient, aesthetic situation

Aneta Bartnicka-Michalska

Factors determining the professional career of interpreters

Abstract: The aim of the article is to present selected psychological factors determining the career of interpreters (dancers, musicians, actors, singers). In addition to characterising interpreters as a professional group, the text also presents a professional career model developed on the basis of a working model of the career development in the performing arts by

Nathan Kogan. The model covers the process of career development of artists considering five main phases of human life and includes: early childhood (where a child's innate predispositions and abilities are revealed), middle childhood, the period of early and late adolescence (the right time for professional art training), and the period of adulthood (the beginning of professional career, entering new life roles, and the end of career). It can be expected that the proposed characteristics of individual stages of professional career and the presented research results will support both teachers and psychologists working in art schools.

Keywords: career, interpreter, motivation, values

Katarzyna Dańska

Movement as a symbol. On the metaphor in dance and movement therapy

Abstract: The aim of the article is to present the symbolic dimension of movement and its potential in the process of change aimed at increasing human mental well-being. The author sees this potential in the context of dance and movement therapy – a method integrating body and mind, of a universal nature. The movement metaphor is described as an aspect of bodily expression, which, symbolically representing the mental sphere, rises above the categories of the body moving in a particular space. The article refers to the embodied cognition theory, the formation of personality, relational patterns, or body memory. All these elements make up the human mental constitution and the associated habitual body postures, which may be the key to the source of the difficulties experienced. The article discusses motor improvisation and the creative process in the dance and movement therapy as processes of expressing as well as processing internal experiences and habits. Moreover, the methods of Authentic Movement as a formula of a dialogue with unconscious contents and the language of the Laban/Bartenieff Movement System are presented. The article also raises the topic of the specific taxonomy of human movement, which supports improvisational versatility and thus the discovery of new ways of being and acting in the world.

Keywords: movement metaphor, dance and movement therapy, body memory, bodily self, embodiment, motor improvisation.

Anna Malitowska

How to teach dance and what to teach with dance? On metaphors in philosophical mentoring

Abstract: When answering the title question, I take into account the concepts of personality, identity, and image. All of them connote self-improvement and development, its essence or important stages, including skilled handling of identity and image crises, counteracting marasmus and regression. I argue that dance is an opportunity for self-reflection and self-creation, i.e. reconstructing identity and creating an authentic public persona. I demonstrate a methodically effective role of metaphor in philosophical mentoring, understanding it as a creative transformation of meaning. The approach to the metaphor is metaphorical in itself if regarded as a mirror in which a *mentee*, with the support of a mentor, can see the artistic 'I' and build a reliable artistic message on the basis thereof.

Keywords: personality, identity, image, philosophical mentoring, metaphor

Beata Książkiewicz

Pre-school and early school education – an important stage in the preparation of a future dancer. Teachers' competencies

Abstract: The first decade of the 21st century saw a huge increase in the interest in the art of dance in Poland. It can be seen on the example of popular TV shows – *Dancing with the Stars* (since 2005), *You Can Dance* (since 2007), or *Poland's Got Talent* (since 2008) – which have reached millions of viewers. Due to the above, dance schools have been established all over Poland. The insufficient number of qualified teachers means that the youngest children are taught by people without adequate competencies. This leads to a number of risks that may affect a child's development and, consequently, further progress in professional art education and professional career.

Keywords: education, dance, ballet, ballet for children

Klaudia Carlos-Machej

The idea of teaching folk dance according to Zofia Kwaśnicowa. Assumptions and working methods

Abstract: Zofia Kwaśnicowa is considered an educator and promoter of Polish folk and national dances. Her long-term activity was focused on recognising the methodology of teaching folk dance. Her didactic issues included issues related to the personality traits of a teacher, the specific nature of the curriculum, the style and nature of dances and their musical forms. Kwaśnicowa contributed to the development of the folk and national dances curriculum, which is used by organisers of cultural activities, university teaching staff and students as well as professional dancers. The methodological principles developed by her are universal and are the foundation for the search for one's own creative solutions in the field of dance teaching and composition.

Keywords: folk dance, Polish national dances, stylisation, folk dance teaching, promotion of dance

Andrzej Morawiec

The influence of contemporary dance on the process of educating a dancer at a ballet school

Abstract: This text is an attempt to look at the process of introducing the technique of contemporary dance in ballet schools as an element motivating students to improve themselves and creating the need to expand their performance skills beyond the ballet canon, which are indispensable on the labour market. The author shares his conclusions resulting from his professional experience of a teacher. He presents the process of exploring the issues of contemporary techniques, which are often an alternative solution to problems arising when young dancers doubt their abilities, especially at the stage of selection exams in ballet schools or other threshold moments determining their professional future.

Keywords: contemporary dance, ballet school, creative potential, dancer, dance education

Elżbieta Raczyńska-Warzec

The most important aspects of teaching classical dance in a professional ballet school according to the Vaganova method

Abstract: The text attempts to illustrate the education process of future professional dancers. The goal I set for myself is to look at the key aspects of this education from the perspective of a long-term classical dance teacher. My interests focus on the values encouraged in ballet education: mastering the technique of classical dance, teacher involvement in the teaching process at every stage of teaching, and care for the artistic development of future dancers. I also raised the issue of the impact of music on the methodology of education, emphasising the great importance of this element. I tried to show the need to care for the quality of teaching classical dance in the face of the danger of injury, but above all in order to obtain great educational results showing all the beauty of ballet art. I also could not miss the key issue of recruiting students for the state ballet school.

All these issues are presented in the broader context of the specific nature and conditions of ballet education in Poland. The conclusions presented in the text are based on my thirty years of teaching experience, which resulted in nineteen medals won by my students in national and international ballet competitions (seven gold, six silver, five bronze, and the title of Golden Pointe Shoes winner) and many awards I have won as a teacher.

Keywords: ballet, performance precision, dance technique, musicality, artistic development, task-oriented approach, artistic personality, coordination, emotional expression

Paulina Wycichowska

Shaping the body in dance as a way of expression and relationship training

Abstract: Posture is one of the most important signals of non-verbal communication, as it forms a certain shape in the body. This is one of the aspects of human physical expression that responds to external stimuli, particularly dynamically in communication with other living beings. The analysis of the manifestation of the shape of the human body in space in

the perspective of Rudolf Laban's theory of movement and elaborated by Irmgard Bartenieff (through the *Laban/Bartenieff Movement System*) opens a number of interesting inspirations for practical applications. Shaping the body in motion can be both a tool in dance education for developing a conscious artistic creation and a choreotherapeutic way of working in building and transforming interpersonal relationships.

Keywords: shape, dance, dance theory, choreutics, practical choreology, Rudolf Laban, Irmgard Bartenieff, LBMS

Jakub Sokotowski

Piano improvisation in a contemporary dance class – issues and problems regarding rhythm, tempo, and metric and agogic changes with elements of stylisation

Abstract: The essence of dance as an art form has existed and permeated all other branches of art for centuries. Dance combined with music, in addition to pure stage performance, has also had a didactic and training function. Learning ballet, and contemporary dance in the 20th century, required real-time accompaniment for the purpose of educating young students and preparing them for their work as professional dancers in theatres, where music was an inseparable element of art. The accompaniment to dance lessons performs a cognitive function while replacing rhythmic classes in music schools. The article is the Author's reflection on what the tasks of real-time music are. The article presents the ways in which the musical material serving the dance art is produced. The original compositions were previously researched and implemented during individual contemporary dance lessons.

Keywords: dance, Martha Graham, *rework*, improvisation

Barbara Dutkiewicz

Rhythmics as a method supporting a harmonious musical and motor development in early school education and the possibilities of its application in the education of young dancers

Abstract: The article raises the issue of the possibility of using the rhythmic method in developing the maximum artistic, personal, and creative potential of young dancers already at the stage of their early school education. While discussing competencies and skills that can be developed as part of rhythmics classes, the author focuses on the following four groups of issues: 1) social competencies (skills related to interpersonal relationships, including the ability to cooperate with other people), 2) supporting the development of cognitive processes, 3) musical competencies (music appreciation classes, sensitising to musical issues, and activities allowing to acquire basic knowledge in the field of music), 4) supporting the development of creativity (inspiring creative thinking and activities – including improvisation). All of them condition a harmonious musical and motor development of a modern mature performer and creator, and one should start working on them already in early school education.

Keywords: dance, education of a dancer, rhythmics, Émile Jaques-Dalcroze, creative activities, improvisation, musical and motor expression, *plastique animée*, motor and spatial interpretation, stage activities, performance, means of stage expression, artistic practice

Anna Galikowska-Gajewska

The place and role of the Dalcroze concept of music and movement in the music education system of children and adolescents in Poland

Abstract: The text attempts to present an unusual method of music education – rhythmics – in the context of the author's many years of experience related to practicing it in many institutions and at various levels of music education. This is the Dalcroze method, which has been admired around the world for over a hundred years and which is gaining more and more influence. The article presents the genesis of rhythmics, discusses its main elements, referring them to the perspective of the creator himself – Émile Jaques-Dalcroze. It also points to the historical

connotations that led to it becoming strongly rooted in the Polish music education system in the 1920s. A special place in the text is devoted to motor music interpretations, which constitute an integral – artistic version of rhythmic. The summary shows the Dalcroze concept of music and movement as a versatile method that has had a huge impact on shaping the hearts and minds of children and adolescents for decades. It leads the audience to music and to discovering its beauty through the experience of movement. Music in motion and motion in music have determined the area of considerations that the author has been exploring in her publications for years.

Keywords: rhythmic, rhythmic method, Émile Jaques-Dalcroze, Polish music education system, motor education, motor music interpretations.

Janusz W. Błaszczuk
Artur Fredek

Neurophysiology of dance

Abstract: Dance is the most sublime form of human physical activity. Acquiring skills in this art is a long-term process resulting in permanent changes in the structure and functioning of the brain and the entire neuromuscular system. Perfect dance movements require the creation of a network of connections in the brain called a motor programme. Sensory systems, especially vision, hearing, and touch, as well as the emotional control system, which has a significant impact on the quality and fluidity of the movements performed, all participate in this process. Professional ballet training also introduces significant changes in the musculoskeletal system of students. Changes in joint mobility and the physiological muscle length allow for virtuoso movements, but they can also have a negative impact on motor and postural coordination and lead to numerous injuries and pain reactions. Due to the above, it is important to adjust the training to the level and pace of a student's development.

Keywords: dance, nervous system, motor learning, auditory-visual-motor coordination

Natalia Grzebisz-Zatońska

The impact of physical effort and dance training on the functioning of the nervous system and on cognitive processes in a group of children

Abstract: Physical activity has a positive effect on the body: it supports homeostasis and promotes health, develops the structure of the brain and improves its functioning. Benefits in terms of learning and memory as well as protection against neurodegeneration and alleviation of symptoms of depression have already been discussed, especially in the group of the elderly; however, positive changes are also noticeable among children. Physical effort in the youngest improves motor and cognitive development, supports mental health, and positively affects the brain. Dance, due to its specific nature, can additionally stimulate the brain, more than other types of exercise. This provides additional benefits, which is the main topic of this text.

Keywords: physical effort, dance, nervous system, brain, cognitive processes

Natalia Grzebisz-Zatońska

Eating disorders in physically active people

Abstract: Participation in sports competition and external pressure may contribute to the appearance of disturbed eating behaviours, which may then develop into full-blown clinical eating disorders. This group includes, among others, anorexia, bulimia, sports anorexia, orthorexia, the female athlete triad, and relative energy deficiency in sport (RED-S). They negatively affect the manifested exercise capacity as well as the functioning of the body. The treatment of patients should include the cooperation of doctors, dieticians, physiologists, psychologists, and psychiatrists. Adequate nutritional education of the athletes themselves, their coaching staff, and their inner circle is effective in protecting the health of athletes and in preventing eating disorders.

Keywords: eating disorders, triad, RED-S, anorexia, athletes.

Marcin Michalski

Diet and dietary supplements during an injury – practical issues

Abstract: Injuries are an inevitable element of exercise and participation in sports. The effects of exercise-induced injuries can vary greatly depending on their nature and severity. Injuries usually result in cessation or at least limitation of participation in sports and reduction of physical activity. Proper nutrition is one of the methods of counteracting the negative impact of exercise-induced injuries. It is important to introduce actions that can speed up the recovery and reduce the time of inactivity, and thus counteract the negative effects of injuries. Dance is undoubtedly associated with numerous injuries. Nutritional actions can enhance the recovery process and support optimal healing; therefore, the inclusion of nutritional strategies is important at every stage of recovery. Nutrition and nutritional requirements during rehabilitation are key factors to consider. The physiological response to immobilisation and traumatic injuries can be supported by optimising the macronutrient ratio, proper calorie intake, appropriate nutrient intake time, and the use of selected dietary supplements.

Keywords: traumatic injury, injury, immobilisation, nutrition, supplementation, fracture

Joanna Klonowska

Cosmetological and podiatric correction methods of foot defects and ailments in professional dancers

Abstract: Overloads and injuries to the musculoskeletal organs, in particular the feet, undoubtedly contribute to the formation of many defects and ailments in professional dancers. After years of training, joints and bone structures degenerate, which is manifested by pain and movement limitations. Statistics show that joint dysfunction in professional dancers is often a problem already after the age of thirty or forty years. The cause is not so much injuries as joint wear associated with heavy loads during training and competitions.

Keywords: professional dancers, overload diseases, sports injuries, podiatry

Tomasz Chmielewski

Dance medicine – eating disorders and injuries

Abstract: Dance as a form of early recruiting physical activity is characterised by rapid specialisation, numerous movement monotypes, and a constant increase in training loads. In dance – similarly to other early recruiting sports – implementing technical elements too fast in the absence of properly formed and properly controlled basic patterns results in the creation and consolidation of compensatory patterns. Substitute patterns allow for complex forms of movement in the short term, but after a long time they will lead to overloads of the motor system. For a dancer, adolescence is a period of struggle with limitations resulting from the physiological changes in the musculoskeletal system, the functioning of the endocrine glands, and mental development. Eating disorders are an important problem as well, which are still a taboo topic in the context of the negative impact on the health of a young dancer; moreover, some people associate dance culture with eating disorders.

Keywords: dance, injuries, biomechanics, movement patterns, nutrition of a dancer

Joanna Sibilska

Outline of the history of ballet education in Polish territories until Poland regained independence

Abstract: The article presents an outline of the history of Polish ballet from the 17th to the 20th century. The text describes the ensembles of professional dancers operating at the courts of Saxon electors and kings of Poland as well as in magnate theatres. The article presents the fate of the first Polish ballet ensemble created during the reign of Stanisław August Poniatowski and subsequent chapters in the history of the Warsaw ballet and the Warsaw ballet school, operating after the third partition of Poland. It also describes successes of Warsaw dancers as well as Polish and foreign choreographers working in Warsaw from the 19th century to 1918.

Keywords: ballet, dancers, Filippo Taglioni, Roman Turczynowicz, Carlo Blasis, Piotr Zajlich, dances, mazur, *divertissement*

Aitolkin N. Turginbajewa

Choreographic education in Kazakhstan – genesis and current state

Abstract: The article presents the history of choreographic education in Kazakhstan from its beginnings to the present day. The text analyses multi-stage education and a system of modern vocational education in the field of choreographic education on the example of the Kazakh National Academy of Arts. The factors necessary for the development of modern choreographic education are as follows: knowledge of Kazakh history, of the origin of the school for choreographers and the art heritage of this nation, awareness of the continuity of generations, the use of all the best known and best methodological systems of teaching in domestic and foreign schools, professional internships, and promotion in the international cultural and educational space.

Keywords: choreographic education, multi-stage education system, national academy, ballet school

Anna Reglińska-Jemioł

Dance art of former epochs as a cultural message – at the margins of developing history of literature curricula

Abstract: The text is a record of experiences from working with students of Polish philology discovering dance culture in the context of source materials (such as collections of popular 17th-century love poems known as *Songs, Dances, and Pavanes*, Molière's comedies-ballets, or the groundbreaking 1760 *Letters on Dancing and Ballets* by Jean Georges Noverre, which heralded a change in thinking about dance). Each form of activity – including dance activity – is another link in the constitution of culture. Therefore, it seems important to recognise the importance and potential of research on the dance art of former epochs, also in the process of acquiring knowledge in the field of history of literature. Above all, however, such research can be an effective (and not only attractive) tool for reading the cultural code of old times.

Keywords: former literature, age of enlightenment, dance, cultural education, Noverre

Tomasz Nowak

Dance communities of the amateur art movement in Poland – traditions, transformations, and contemporary issues requiring support

Abstract: Dance communities of the amateur art movement are an important component of Polish culture, performing multiple functions. This text shows that amateur artistic activity in the field of dance is a phenomenon that was already known in the distant past, while the history of it being socially organised goes back almost one hundred and forty years. The author describes the origin of amateur dance ensembles in Polish territories and the formation of respective communities and indicates the main trends of changes over the years. The text describes the main issues of these communities requiring external support. In conclusion, the author indicates the roles of the dance communities of the amateur art movement, noting that the organisational support of these communities, at relatively low costs, can bring great social benefits in the long run.

Keywords: amateur art movement, dance, dance communities, cultural traditions, organisational support

Alicja Iwańska

Dance education and community centres. The issue of continuous education of dance instructors

Abstract: In Poland, dance is particularly developed in community centres and in private dance schools, where classes in various forms of this activity are conducted. The work of a dance instructor is associated with the responsibility for the safety and proper psychophysical development of the class participants. Preparing instructors to teach dance is extremely important, especially in the amateur art movement with children and youth, where there are no legally set requirements for the education of people conducting dance classes. The problem of competence is associated not only with the lack of the obligation to further educate oneself, but also to the limited possibility of signing up for methodological training. The article discusses selected issues related to the extensive subject of the competencies of a dance instructor, such as the possibility of obtaining education and professional development or the characteristics

of specialisation. The text is inspired by the author's own experiences of a dance instructor as well as a theorist and dance researcher.

Keywords: dance education, community centre, dance instructor, education of a dance instructor, instructor qualification courses, professional competencies, dance methodology

Magdalena Juźwik

The presence of dance in general education in Poland

Abstract: The article discusses the presence of dance in general education in Poland. It presents both the issue of introducing one teaching hour of dance classes as part of the physical education class as well as the possibilities in the field of implementing dance history classes in secondary schools brought by the regulation of the Minister of Education and Science on the core curriculum of general education for general education secondary school, technical high school, and secondary trade school, in force since 1 September 2023.

Keywords: dance in general education, dance as part of the physical education class, history of dance at school, theoretical and practical dance classes in the Polish school

Recenzje:

prof. dr Mieczysława Demska-Trębacz
dr Magdalena Malska

Redakcja naukowa:

dr hab. Beata Książkiewicz, prof. UMFC

Opracowanie redakcyjne:

Adrianna Michalska, René Libert

Opracowanie graficzne i skład:

Łukasz Pawlak

- © Autorzy i autorki artykułów
- © Narodowy Instytut Muzyki i Tańca
- © Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina

Narodowy Instytut Muzyki i Tańca
ul. Tamka 3, 00-349 Warszawa
www.nimit.pl

Wydawnictwo Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina
ul. Okólnik 2, 00-368 Warszawa
www.chopin.edu.pl

ISBN 978-83-66522-21-3

ISBN 978-83-65990-70-9

Publikacja została współwydana przez Narodowy Instytut Muzyki i Tańca w ramach programu Program wydawniczy 2024, finansowana ze środków Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

Ministerstwo Kultury
i Dziedzictwa Narodowego



UMFC

Uniwersytet Muzyczny
Fryderyka Chopina

Printed in Poland

Publikacja jest pokłosiem Międzynarodowych Konferencji Naukowych z cyklu „Edukacja w sztuce tańca” organizowanych przez Wydział Tańca Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina. [...] Zamieszczone artykuły to wynik najnowszych badań, pochodna dyskursu naukowego ekspertów z wielu dziedzin, dla których edukacja w sztuce tańca jest przedmiotem szczególnego zainteresowania: pedagogów, choreografów, historyków i teoretyków tańca, psychologów, lekarzy, biomechaników, specjalistów *body and mind*, muzykologów, filologów. [...] Pragniemy, by niniejszy tom stał się cenną pozycją dla środowiska akademickiego, [...] praktyków: tancerzy, choreografów i pedagogów, oraz by trafił do szerokiego grona odbiorców zainteresowanych zgłębianiem wiedzy, w tym uczniów, studentów i pasjonatów tańca. Publikacja została współwydana przez Narodowy Instytut Muzyki i Tańca w ramach „Programu wydawniczego 2024” i sfinansowana ze środków Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

dr hab. Beata Książkiewicz, prof. UMFC

Ministerstwo Kultury
i Dziedzictwa Narodowego



Narodowy
Instytut
Muzyki
i Tańca

UMFC

Uniwersytet Muzyczny
Fryderyka Chopina



ISBN 978-83-66522-21-3

ISBN 978-83-65990-70-9