

Akademia Muzyczna
im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku

Robert Bracki
nr albumu 5239

**Wybrane problemy inicjacji gry na trąbce i sakshornie
osób z niepełnosprawnością intelektualną**

Praca magisterska

napisana pod kierunkiem

dr hab. Szymona Pawłowskiego, prof. AM

Wydział Instrumentalny

Kierunek: instrumentalistyka

Specjalność: trąbka

Katedra instrumentów dętych

Gdańsk 2015

Spis treści

Wstęp	5
1. Edukacja muzyczna w kontekście współczesnej kultury	7
1.1. Różnorodność współczesnej kultury muzycznej a edukacja muzyczna	7
1.2. Różnorodność współczesnej kultury muzycznej a profesjonalna kultura muzyczna	8
1.3. Nowe obszary edukacji muzycznej. Kultura muzyczna osób z niepełnosprawnością intelektualną na przykładzie Orkiestry Vita Activa w Gdańsku	9
2. Wybrane zagadnienia wczesnej nauki gry na instrumentach dętych blaszanych	13
2.1. Krótka charakterystyka i opis kompetencji Centrum Edukacji Artystycznej w kontekście podstaw programowych i programów nauczania	13
2.2. Wymagania programowe dla szkół muzycznych I stopnia – ogólne cele edukacyjne, szczegółowe cele edukacyjne, treści nauczania, przykładowa literatura	14
2.3. Porównanie przebiegu edukacji w szkole muzycznej i szkole ECEKON na podstawie treści programowych	19
2.4. Analiza szkoły gry na trąbkę „Trumpeten och jag 1”	30
3. Edukacja muzyczna w Europejskim Centrum Edukacji Kulturalnej Osób Niepełnosprawnych działającym przy Polskim Stowarzyszeniu Osób z Upośledzeniem Umysłowym – koło w Gdańsku	43
3.1. Charakterystyka placówki i jej historia	43
3.2. Klasa trąbki i sakshornu w szkole gry ECEKON	48
3.3. Uczeń Piotr – sakshorn tenorowy	50

3.4. Uczennica Katarzyna – trąbka	
54	
3.5. Uczeń Maciej – sakshorn tenorowy	
57	
3.6. Próba syntezy i wnioski	
60	
Zakończenie	62
Bibliografia	64
Spis ilustracji	
65	
Załączniki	
67	
Transkrypcja wywiadu	
67	
Wybór artykułów z Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych	80

Wstęp

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną podczas swojej edukacji, przechodząc przez różne etapy kształcenia, mogą korzystać z bogatej oferty terapii i zajęć, których celem jest wspomaganie rozwoju oraz poprawa jakości życia i nabycie przez nie samodzielności. Europejskie Centrum Edukacji Kulturalnej Osób Niepełnosprawnych w Gdańsku jest placówką, która ten cel pomaga osiągnąć poprzez edukację muzyczną.

Już w starożytności zauważono, że muzyka może wpływać na zachowanie i stan emocjonalny człowieka, może wprowadzać w zmieniony stan świadomości. Patrząc pod kątem terapeutycznym posiada ona wiele istotnych funkcji, przede wszystkim łącząc umysł z ciałem poprzez percepcję. Jej nauka i wykonywanie stanowi duże wyzwanie. Dla uczących się jej, stwarza sytuację edukacyjną, jednocześnie zapewniając obcowanie ze sztuką. Dla twórców, wykonawców oraz odbiorców tworzy sytuacje publiczne takie jak koncerty. W tym kontekście może być znakomitą sposobnością dla osób niepełnosprawnych nie tylko ubogacenia edukacji, ale także (i co najważniejsze) - włączenia społecznego.

Przy wyborze tematu kierowałem się własnymi zainteresowaniami oraz doświadczeniem zawodowym. Muzyka od zawsze jest moją pasją. Przechodząc kolejne etapy edukacji muzycznej w roku 2013 uzyskałem tytuł licencjata z zakresu sztuki muzycznej. Obecnie kontynuuję studia muzyczne na kierunku instrumentalistyki i specjalności gry na trąbce na Akademii Muzycznej im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku. Od roku 2013 jestem nauczycielem gry na trąbce w Państwowej Szkole Muzycznej I st. im. Fryderyka Chopina w Miastku. Rok później podjąłem pracę w ECEKON jako nauczyciel gry na trąbce i sakshornie. Mając doświadczenie w pracy z osobami niepełnosprawnymi i uczniami w Państwowej Szkole Muzycznej, postanowiłem zbadać, opisać i porównać specyfikę nauki gry na trąbce i sakshornie w tych dwóch placówkach.

Dodatkowo czynnikiem motywującym do zgłębienia tej tematyki jest znikomy zasób literatury i badań empirycznych na temat edukacji muzycznej osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Niniejsza praca składa się z trzech rozdziałów. Pierwszy prezentuje edukację muzyczną w kontekście współczesnej, różnorodnej kultury muzycznej. Zwięźle opisuję w nim również

stan profesjonalnej kultury przechodząc następnie do kultury muzycznej osób niepełnosprawnych **na przykładzie działalności Polskiego Stowarzyszenia na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym - Koło w Gdańsku.**

Kolejny rozdział przybliży wymagania edukacyjne wobec uczniów gry na trąbce w szkołach muzycznych i konfrontuje je ze specyfiką edukacji w ECEKON. Jest w nim zawarta również analiza szkoły elementarnej „Trumpeten och jag 1”. Brak wymagań podstaw programowych i szkół dla sakshornu w tej pracy jest spowodowany bliskim pokrewieństwem instrumentów oraz brakiem literatury. Przez lata stało się tradycją uczenie gry na tym instrumencie w oparciu o metody nauki gry na trąbce przez nauczycieli tego instrumentu. Warto dodać, że obecnie każdy nauczyciel gry na trąbce ma automatyczne uprawnienia do nauczania na sakshornie.

Ostatni rozdział prezentuje opis mojej pracy empirycznej. Dotyczy on edukacji muzycznej w **Europejskim Centrum Edukacji Kulturalnej - ECEKON działającym przy Polskim Stowarzyszeniu Osób z Upośledzeniem Umysłowym - Koło w Gdańsku.** Przybliży także charakterystykę placówki i jej historię. Opisuje klasę trąbki i sakshornu jednocześnie analizując konkretne przypadki – uczniów. Jest najważniejszą merytorycznie częścią niniejszej pracy i stanowi syntezę doświadczeń, obserwacji i wniosków z mojej pracy zawodowej.

W trakcie całej pracy opisuję spostrzeżenia z rozmów z twórcami ECEKON. Na koniec podsumowuję moje badania formułując odpowiedź na główny problem badawczy. Uwieńczeniem pracy jest zakończenie, bibliografia, spis rysunków, załączona transkrypcja przeprowadzonego wywiadu oraz wybór artykułów z Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych.

1. Edukacja Muzyczna w kontekście współczesnej kultury.

1.1. Różnorodność współczesnej kultury muzycznej a edukacja muzyczna.

Edukacja muzyczna jest bardzo ważną dziedziną ogólnego wychowania, niezastąpioną i jedyną w swoim rodzaju. Pewne jej formy, mniej lub bardziej zinstytucjonalizowane, miały miejsce w różnych systemach wychowawczych już od zarania dziejów¹ Współcześnie muzyka przyjmuje różne role od edukacyjnej przez afirmatywną, która powinna wieńczyć tę edukację (gdzie muzyka jest celem samym w sobie) do rozrywkowej. Tendencją współczesnej kultury jest wykorzystywanie muzyki w powiązaniach z innymi rodzajami sztuki. Jest to jeden z powodów, dla których muzyka ulega uproszczeniu w szybszym tempie niż inne gałęzie kultury np. sztuki plastyczne. Przejawem tego są wielkoplenerowe festiwale, ogromna ilość gwiazd-wokalistów czy masowe koncerty stadionowe i nieodłączna wizualizacja światłami. Muzyka staje się coraz prostsza po to, aby była przystępna dla jak największej liczby odbiorców. Nurtem przeciwnym są koncerty niszowe i elitarne. Gromadzą one wokół siebie niewielką ilość słuchaczy, bowiem treści muzyczne jakie proponują wymagają kompetencji. Trudniej też rozpowszechnić informacje o nich. Czy współcześnie zmuszani jesteśmy do uczestnictwa w kulturze skrajności?

Problem zaczyna się już wraz z początkiem edukacji muzycznej w szkołach. Niestety, coraz częstsze redukcje godzin muzyki podczas kolejnych reform, ograniczanie wydatków na muzyczne wyposażenie szkół i lekceważenie tej sfery wychowania przez władze oświatowe, stwarzają niezwykle trudną sytuację dla rozwoju kultury muzycznej współczesnego społeczeństwa². Muzyka jest najbardziej abstrakcyjną dziedziną sztuki - nie można jej zobaczyć, czy dotknąć nie mówiąc już o tworzeniu jej bez elementarnej wiedzy. Połączona np. z plastyką w jeden przedmiot została zmarginalizowana i nadal jest nauczana na niskim poziomie. Tymczasem na przestrzeni wieków nie łączyła się, w taki sposób jak to ma miejsce

¹ E.Szubertowska, *Wczoraj i dziś edukacji muzycznej w kontekście jej funkcji wychowawczych* [w:] B.Bonna, A.Michalski, E.Szubertowska „Wybrane problemy edukacji muzycznej”, Adam Marszałek, Toruń 2003, s.114.

² E.Szubertowska, *Wczoraj i dziś edukacji muzycznej w kontekście jej funkcji wychowawczych* [w:] B.Bonna, A.Michalski, E.Szubertowska „Wybrane problemy edukacji muzycznej”, Adam Marszałek, Toruń 2003, s.123.

we współczesnej szkole, z plastyką czy rzeźbą. W takiej sytuacji nie jest więc możliwe nauczenie jej na poziomie wiedzy podstawowej. Edukacja muzyczna wymaga odrębności, którą obecnie zapewniają tylko szkoły muzyczne.

Szkoły ogólnokształcące to instytucje, które mogłyby zrobić bardzo wiele dla umuzykalnienia społeczeństwa. Jednakże media zdały się lepiej i szybciej wpasować w tę lukę w wychowaniu proponując prostą, komercyjną muzykę, trafiając jednocześnie w gusta zaniedbanej muzycznie młodzieży. Należy przy tym zauważyć, że zapewniając łatwy dostęp do muzyki nie pełnią tej roli odpowiedzialnie. Osaczając odbiorców taką muzyką (często wbrew ich woli) nie dają szans na wykształcenie umiejętności słuchania, jak i słyszenia. Nagromadzenie dźwięków i hałasów w codzienności zagłusza nie tylko rzeczy piękne i wartościowe, ale zubożnia nas wobec wszechobecnego kiczu. My sami, jako cywilizacja odgradzamy się coraz bardziej od wartości, które niesie prawdziwa sztuka. Szkoła mogłaby a wręcz powinna przed tym bronić, niestety z powodu niedofinansowania ogranicza przede wszystkim lekcje muzyki³.

1.2. Różnorodność współczesnej kultury muzycznej a profesjonalna kultura muzyczna.

Faktem również staje się spadek roli muzyki jako sztuki afirmatywnej. Obecnie przyjęło się, że stanowi ona tło do obrazu, filmu, przestrzeni czy funkcjonuje jako element codzienności. Nie dość więc, że jest uproszczona, to także jest podawana w sposób banalny – trafiając jednocześnie w gusta większości odbiorców. Inaczej ma się sprawa z muzyką klasyczną czy na przykład jazzową, ponieważ skupia wokół niewielkie grono zainteresowanych. Głównym tego powodem są przekazywane treści muzyczne, które dla przeciętnego słuchacza po prostu są niezrozumiałe.

Obecnie profesjonalna kultura muzyczna stała się niszowa. Ponieważ jest nieatrakcyjna dla przeciętnego odbiorcy nie przyciąga również inwestorów. Często widzimy także inne zjawisko. Są to na przykład występy znanych orkiestr symfonicznych towarzyszące jakiemś wydarzeniu kulturalnemu. Profesjonalne wykonania arcydzieł muzyki stają się tłem, są „przy okazji”. Podawane w najbardziej oczywistej, okrojonej i przyswajalnej formie. Inaczej ma się sprawa z występami pseudo gwiazd muzyki popularnej, które występują w niemalże każdym wydarzeniu o jakimkolwiek znaczeniu. Stąd oczywiste są zainteresowania

³ E.Szubertowska, *Wczoraj i dziś edukacji muzycznej w kontekście jej funkcji wychowawczych* [w:] B.Bonna, A.Michalski, E.Szubertowska „Wybrane problemy edukacji muzycznej”, Adam Marszałek, Toruń 2003, s.124 - 125.

przeciętnych ludzi względem amatorskich ruchów muzycznych. Chcą wykonywać, odtwarzać muzykę, którą najbardziej lubią i rozumieją. Podobnie jak w przypadku profesjonalnej kultury muzycznej, amatorską charakteryzuje duża dysproporcja względem ilości zainteresowanych. Mało kto ma potrzebę uczestnictwa w amatorskim ruchu muzyki instrumentalnej. Wypierana przez popkulturę, profesjonalna kultura muzyczna stała się mniej doceniana i uważana za mało wartościową i pozbawioną sensu. Przez tak zachwiany obraz oczywistym staje się coraz mniejsze zainteresowanie i zrozumienie także dla amatorskich ruchów muzyki instrumentalnej.

W kontekście tego instrumenty dęte blaszane wydają się dobrze znosić tę próbę. Trąbka, przez większość ludzi kojarzona z jazzem i muzyką rozrywkową czy filmową, jest rozpoznawalna i doceniana. Obecnie nawet w muzyce popularnej utrzymuje się tendencja do wykorzystywania sekcji dętych. Inaczej ma się sprawa z muzyką wykonywaną choćby przez orkiestry dęte. Po upadku komunizmu w Polsce zlikwidowano wiele takich zespołów utrzymujących się przy instytucjach państwowych. W efekcie pozbyto się całkiem bogatej kultury i różnorodności orkiestr dętych, która przetrwała na przykład w Czechach, czy państwach byłej Republiki Jugosławii.

Brak finansów, zanikająca kultura muzyczna nie sprzyjają tworzeniu amatorskich ruchów muzycznych. Potrzeba natomiast wydaje się duża biorąc pod uwagę konieczność umuzykalnienia, uwrażliwienia i włączenia szerszego grona ludzi do gry na instrumentach.

1.3. Nowe obszary edukacji muzycznej. Kultura muzyczna osób z niepełnosprawnością intelektualną na przykładzie Orkiestry Vita Activa w Gdańsku.

Edukacja muzyczna w Polsce to wiele Państwowych Szkół Muzycznych, Publicznych, Społecznych a także ~~mnóstwo~~ Ośrodków Kultury. W Gdańsku od wielu lat ten rodzaj edukacji działa w zupełnie nowym obszarze, dzięki Europejskiemu Centrum Edukacji Kulturalnej Osób Niepełnosprawnych i Orkiestrze Vita Activa stworzonej przez Mirosławę Lipińską-Popowską i Ryszarda Popowskiego. (...)*jest to centrum edukacji kulturalnej w różnym sensie. Także w sensie pracy nad uzyskaniem doświadczeń jak można rozwijać osoby niepełnosprawne poprzez uczestnictwo w wydarzeniach kulturalnych a także doświadczeń jak je włączyć społecznie. Jest to też centrum w tym sensie, że stąd wychodzą inspiracje dla innych ośrodków. W Niemczech w Pasewalk powstała orkiestra dokładnie na wzór orkiestry Vita Activa. Nazywa się „Wiederholen” czyli „Echo” – echo naszej orkiestry. Powstał zespół w Giżycku, który przez jakiś czas działał. Powstał też ośrodek edukacji muzycznej w Chmielnie,*

a niedawno rozmawiałem z młodą osobą, która jest zainteresowana prowadzeniem takiej działalności

w Bartoszycach i tam prawdopodobnie taka placówka edukacji muzycznej i włączenia społecznego powstanie. Tak więc jest to gdańskie osiągnięcie. – mówi Ryszard Popowski. - Tak, bo te osoby przychodzą do nas, konsultują się jak taką placówkę utworzyć, co jest możliwe. Można więc powiedzieć, że tworzą jakby takie filie. Myślimy też o tym i częściowo to się dzieje, że będzie to rodzaj placówki badawczej, w której będzie można badać możliwości osób niepełnosprawnych przede wszystkim w zakresie edukacji muzycznej. Na razie uczestniczymy w konferencjach, podczas których promujemy i opowiadamy co się tu dzieje

i co jest możliwe. Jeszcze jedna ścieżka to współpraca z ośrodkami, które zajmują się edukacją kulturalną w całej Europie. Mieliśmy takie doświadczenia z Francją, z Niemcami, ostatnio także z Anglią. Myślę, że dojdzie jeszcze do tego, że orkiestra tam pojedzie i te kontakty jeszcze bardziej się zacieśnią. Będziemy mogli zobaczyć jak tam z kolei pracują z osobami niepełnosprawnymi – kontynuuje Mirosława Lipińska-Popowska

Z biegiem czasu zmienia się podejście społeczeństwa do niepełnosprawności intelektualnej. Badanie i opisywanie jej pomaga lepiej zrozumieć osoby dotknięte niepełnosprawnością. Placówka taka jak ECEKON oraz działająca przy niej Orkiestra Vita Activa nie tylko są cennym źródłem badań, ale przede wszystkim instytucją edukacyjną, kształcąca muzycznie niepełnosprawnych. O uznaniu i prestiżu placówki stanowi między innymi fakt prowadzenia warsztatów, szkoleń, udział w konferencjach specjalistycznych.

Z roli czysto edukacyjnej wynika także potrzeba koncertów, prezentacji artystycznych uczniów. ECEKON w tym względzie nie różni się niczym od innych szkół artystycznych. W ciągu roku tworzy wiele popisów, wieczorków muzycznych, spotkań, koncertów. Niezwykłość polega tutaj na wykonywaniu muzyki przez osoby niepełnosprawne. Wszystkie wydarzenia artystyczne z ich udziałem są otwarte dla publiczności. Rodzi to z kolei ważne pytanie: czy jest potrzeba takich koncertów? Czy te konkretne wykonania wzbudzają zainteresowanie osób spoza kręgu bliskich, innych niepełnosprawnych, czy nauczycieli? W swoim wywiadzie uzyskałem wyczerpujące i bardzo ciekawe odpowiedzi. Oto fragment wywiadu:

- Czyli jest w kulturze miejsce dla osób niepełnosprawnych?

Ryszard Popowski: *- Jest i jest możliwe na dwa sposoby: po pierwsze to jest fakt, że osoby z niepełnosprawnością uczestniczą w działalności kulturalnej i to co potrafią zrobić może*

wprawdzie odbiegać od naszych przyzwyczajzeń i oczekiwań, co szczególnie jest widoczne w innych dyscyplinach artystycznych - zwłaszcza w malarstwie, gdzie w niektórych obrazach często świetnych plastycznie widać jednocześnie znamiona niepełnosprawności intelektualnej. Zwłaszcza w sytuacji zobrazowania świata realnego. W sytuacji muzycznej nie jest to takie czytelne ponieważ sprowadza się to do tego, że te struktury muzyczne są znacznie prostsze i pozostają na poziomie muzyki elementarnej. Jest też drugi aspekt tego – mianowicie artykuł 30 Konwencji ONZ, który w punkcie drugim mówi, że osoby z niepełnosprawnością mają prawo do wyrażania siebie w sposób specyficzny i odrębny; że to co wytwarzają – wzbogaca społeczeństwo. Jeśli mamy do czynienia z utworami z punktu widzenia tradycyjnego niedoskonałymi w sensie klasycznej estetyki czy klasycznych oczekiwań to w odniesieniu do osób niepełnosprawnych nie chodzi o stosowanie taryfy ulgowej tylko o zrozumienie i zaakceptowanie odrębności. Dobrze by było, żeby jednak sięgali, jeżeli się da, po to co jest uniwersalne, żeby nie wpaść w pułapkę myślenia, że można usprawiedliwiać jakąkolwiek działalność w zakresie kultury bez tworzenia kompetencji. To też nie jest to samo.

- Chodzi o to, żeby mogli tworzyć i odtwarzać?

Ryszard Popowski:- Chodzi o to, żeby włączenie w kulturę w ECEKON odbyło się przez wytworzenie kompetencji – najpierw musisz trochę umieć, może trochę więcej, może dużo, no – bardzo dużo nie dasz rady, ale zawsze włączenie odbywa się na bazie tego, że człowiek jest przygotowany do udziału w kulturze w sposób czynny. I na tej bazie jest włączony społecznie. I teraz tylko pytanie jaki będzie zakres tego doświadczenia artystycznego i sprawności artystycznej?

- Czy znajdują się odbiorcy takich umiejętności?

Ryszard Popowski:- Znajdują się. Pierwsi odbiorcy to są rodziny. Drugi krąg to rówieśnicy i środowisko, w którym niepełnosprawni funkcjonują. Jeśli jeden z naszych podopiecznych Piotr – podczas świątecznych warsztatów terapii zajęciowej siada do keyboardu i gra swój repertuar kolędowy, a jest on duży, to jego odbiorcami jest krąg osób z warsztatów dla osób niepełnosprawnych. Ale – z orkiestrą zwłaszcza - koncertujemy w przestrzeni publicznej i jeśli dzieje się to np. podczas konferencji to koncertujemy nie dla środowiska osób niepełnosprawnych, ale dla studentów, naukowców, pedagogów, ludzi z zewnątrz, którzy zostali tam zaproszeni. Pytanie jak to zostaje przyjęte? Po pierwsze – z najwyższym szacunkiem. I jest bardzo wyraźne – szacunek dla dokonanego dzieła. I drugie – oklaski, które są przecież szczere i gorące. Nie jest to więc tylko kurtuazja, ale nagroda dla

wykonawców za wykonane dzieło. Oklaski są długie i rześiste i mówią w ten sposób o tym, jaki jest wymiar uznania.

Mirosława Lipińska - Popowska:- *W naszej działalności są różne formy koncertów. Mamy, jak wspomniałam, 40 wydarzeń artystycznych w ciągu roku i zawsze jest pełna sala. Podczas naszych wieczorków muzycznych na widowni nie można, jak to się mówi potocznie, palca wcisnąć. Ludzie, którzy przychodzą tutaj wiedzą, że utwory muzyczne wykonują również osoby niepełnosprawne czyli przychodzą tutaj mając świadomość tego co tutaj będzie. Zawsze mamy wypełnioną salę i ciągle przychodzą nowi ludzie, którzy usłyszeli od innych – przyjdź, bo warto przyjść. Mamy też fanów, którzy zawsze przychodzą. Myślę więc, że ten odbiór jest bardzo pozytywny. Gdyby było inaczej – nie byłoby tej publiczności. Są ludzie, którzy zawsze pytają kiedy następny koncert i ci przyprowadzają następnych słuchaczy bo uważają, że warto pójść*

i warto posłuchać. Ostatnio publiczność nie zmieściła się na sali. To też o czymś świadczy. Wstęp był wolny. Pewnie gdyby były wyliczone zaproszenia nie byłoby tej sytuacji. Sami organizatorzy nie spodziewali się, że będzie tylu ludzi. Czyli jesteśmy jednak w Gdańsku jakimś elementem, częścią życia kulturalnego miasta.

2. Wybrane zagadnienia wczesnej nauki gry na instrumentach dętych blaszanych.

2.1. Krótka charakterystyka i opis kompetencji Centrum Edukacji Artystycznej w kontekście podstaw programowych i programów nauczania.

Placówki artystyczne w Polsce podlegają obecnie Ministerstwu Edukacji Narodowej i Ministerstwu Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Nadzór pedagogiczny nad nimi sprawuje Centrum Edukacji Artystycznej – jednostka budżetowa Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Do kompetencji Centrum należy także realizowanie zadań organu prowadzącego w stosunku do państwowych:

- szkół muzycznych I i II stopnia,
- ogólnokształcących szkół muzycznych I i II stopnia,
- ogólnokształcących szkół sztuk pięknych,
- liceów plastycznych,
- ogólnokształcących szkół baletowych,
- szkół sztuk tańca,
- placówek artystycznych,
- oraz Państwowej Szkoły Sztuki Cyrkowej w Julinku.

Centrum obejmuje swoim patronatem ogólnopolskie i międzynarodowe konkursy oraz przeprowadza egzaminy w ramach awansu zawodowego nauczycieli szkół i placówek artystycznych. Funkcjonuje w oparciu o rozporządzenie Ministra Kultury z dnia 22 września 2004 r. (Dz.U. z 2004r. Nr226, poz.2292). CEA zamieszcza także wszystkie rozporządzenia Ministra, również podstawy programowe, będące bazą do tworzenia programów nauczania.

Obecnie tworzone są nowe programy w oparciu o nową podstawę programową zgodną z Rozporządzeniem Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 2 lipca 2014 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych (Dz. U. z 2014r. poz. 1039). Nauczyciele poszczególnych przedmiotów są zobowiązani opracowywać programy nauczania zgodnie ze zmieniającymi się co jakiś czas rozporządzeniami.

2.2. Wymagania programowe dla szkół muzycznych I stopnia – ogólne cele edukacyjne, szczegółowe cele edukacyjne, treści nauczania, przykładowa literatura.

Program nauczania jest zbiorem zadań i form ich realizacji w procesie kształcenia ucznia w określonym czasie. Ukierunkowuje on pracę nauczyciela z uczniami zarówno

bardzo zdolnymi, jak i uczniami o aktualnie skromniejszych predyspozycjach psychofizycznych i instrumentalnych. Ukierunkowanie pracy nauczyciela powinno skupiać się na dążeniu do rzetelnego wykształcenia młodego muzyka instrumentalisty, charakteryzującego się osobowością artystyczną, wyobraźnią muzyczną i wrażliwością estetyczną.

Program zawiera ogólne cele edukacyjne, materiał nauczania, formy sprawdzania osiągnięć ucznia, komentarz do realizacji programu nauczania oraz wykaz literatury przedmiotu o zróżnicowanej problematyce i stopniu trudności (m.in. podręczniki, szkoły, zbiory miniatur, sonat, koncertów oraz duetów). Przedstawione propozycje repertuarowe stwarzają możliwość swobodnego doboru programu dla każdego ucznia. Nauczyciel poprzez odpowiedni zestaw ćwiczeń i utworów powinien mobilizować ucznia powodując wzrost jego zaangażowania niezbędnego do efektywniejszego doskonalenia umiejętności gry.

Ministerstwo w rozporządzeniu podaje Ogólne Cele Edukacyjne wraz z komentarzem:

1. Rozbudzenie zainteresowania muzyką

Uczeń rozwija uzdolnienia muzyczne i predyspozycje do gry na trąbce - odpowiednio do wieku; zdobywa wiedzę o muzyce, zna podstawowe pojęcia i terminy muzyczne. Chętnie uczestniczy w życiu muzycznym i kulturalnym.

2. Opanowanie podstaw gry na instrumencie

Uczeń zna możliwości techniczne instrumentu i stara się w prawidłowy sposób wykorzystywać jego możliwości.

3. Wykorzystanie nabytej wiedzy i umiejętności w praktyce

Uczeń realizuje indywidualnie i zespołowo projekty w zakresie swojej specjalności.

4. Czynny udział w życiu muzycznym

Uczeń posiada niezbędne umiejętności w zakresie występów publicznych.

5. Przygotowanie do dalszej edukacji muzycznej

Uczeń jest przygotowany do kontynuacji nauki w szkole muzycznej II stopnia.

Następnie określone są Szczegółowe Cele Edukacyjne:

1. Rozbudzenie zainteresowania muzyką

Uczeń:

- uczęszcza na koncerty;
- interesuje się kulturą;
- zna historię swojego instrumentu, różne odmiany trąbki (B, C, Es, piccolo) oraz literaturę trąbkową, odpowiednią do etapu nauczania;
- gra wyznaczone przez pedagoga (z uwzględnieniem upodobań ucznia) utwory o zróżnicowanym charakterze;
- muzykuje w zespole, ucząc się jednocześnie współpracy i odpowiedzialności;
- zna i stosuje podstawowe pojęcia i terminy muzyczne, w szczególności: dźwięk, melodia, harmonia, rytm, agogika, metrum, artykulacja, dynamika, tonacja, gama, pasaż, akord;
- wykorzystuje poznaną wiedzę na temat epok, stylów i kompozytorów w pracy nad utworami.

2. Opanowanie podstaw gry na instrumencie

Uczeń:

- zna budowę oraz podstawy konserwacji i czyszczenia instrumentu ;
- potrafi samodzielnie złożyć i rozłożyć instrument;
- zna podstawy techniki oddechu i zadęcia, niezbędne do dalszego rozwoju;
- kontroluje i właściwie prowadzi strumień powietrza;
- zna i stosuje prawidłową postawę podczas gry na instrumencie (stojąc i siedząc), prawidłowo trzyma instrument i w odpowiedni sposób układa palce prawej ręki; artykulacji. Zgodna z zapisem realizacja metryczności, agogiki i dynamiki. Interpretowanie utworu zgodne z jego budową formalną;
- zna notację muzyczną oraz potrafi samodzielnie i bezbłędnie odczytać tekst nutowy. Umiejętność prawidłowego grania a vista łatwych utworów w wolnym tempie, z uwzględnieniem precyzji rytmicznej
- właściwie odczytuje i realizuje struktury rytmiczne w wykonywanych utworach;

- uczeń potrafi nastroić instrument z pomocą nauczyciela oraz dba o prawidłową intonację;
- posiada umiejętność prawidłowego zadęcia oraz swobodnego posługiwania się aparatem oddechowym, z uwzględnieniem znaczenia artykulacyjnego języka, warg i mięśni twarzy.
- posiada umiejętność frazowania i operowania podstawowymi sposobami
- dysponuje podstawową biegłością palcową;
- zna zasady notacji muzycznej;
- dba o estetykę wykonania i jest wrażliwy na jakość dźwięku.

3. Wykorzystanie nabytej wiedzy i umiejętności w praktyce

Uczeń:

- potrafi samodzielnie opracować łatwy utwór pod względem techniczno-wykonawczym (palcowanie, oddechy, frazowanie, dynamika, interpretacja). Potrafi samodzielnie pracować nad utworem. Umiejętność świadomego ćwiczenia i korekty własnych błędów;
- interpretuje utwory pod kierunkiem pedagoga, zgodnie z kanonami stylu i formy muzycznej, wyraża emocje i charakter utworu;
- samodzielnie i efektywnie ćwiczy oraz koryguje popełniane błędy;
- poprawnie wykonuje z pamięci wyznaczony przez pedagoga utwór lub ćwiczenie;
- opanowuje literaturę na trąbkę w następującym zakresie: etiudy o zróżnicowanej problematyce technicznej, utwory na trąbkę solo i z akompaniamentem, utwory kameralne (duet i trio).
- muzykuje w zespole, ucząc się jednocześnie współpracy i odpowiedzialności.

4. Czynny udział w życiu muzycznym

Uczeń:

- odpowiedzialnie i świadomie przygotowuje się do występów publicznych;

- przyswaja podstawowe elementy obycia estradowego: odpowiedni strój, wejście i zejście z estrady, ukłon;
- posiada umiejętność koncentrowania się i pokonywania tremy podczas wykonywania utworu;
- posługuje się różnymi formami zapamiętywania;
- potrafi dokonywać właściwej samooceny wykonania utworu;
- bierze udział w popisach szkolnych i koncertach okolicznościowych.

5. Przygotowanie do dalszej edukacji muzycznej

Uczeń:

- posiada wiedzę, predyspozycje i umiejętności do dalszego kształcenia;
- wykazuje szczególne zainteresowanie grą na instrumencie;
- posiada wiedzę o słynnych trębaczach, interesuje się muzyką trąbkową;
- zna różne akcesoria niezbędne do praktyki muzycznej (stojaki, futerały, ustniki, rozróżnia rodzaje tłumików i potrafi je wykorzystywać)
- zrealizował przewidziane programem nauczania zadania techniczno-wykonawcze;
- jest świadomym odbiorcą sztuki i kultury.⁴

Na podstawie tego nauczyciel zobowiązany jest opracować treści nauczania, po czym przydzielić je do etapów nauczania, bądź konkretnych klas jako zadania techniczno-wykonawcze. W treściach nauczania powinno się znaleźć między innymi:

- Znajomość podstawowych wiadomości z historii instrumentu i umiejętność nazywania poszczególnych części trąbki oraz podstaw jej konserwacji i czyszczenia. Znajomość zasad higieny w zakresie gry na instrumencie. Umiejętność rozkładania, składania i samodzielnego strojenia instrumentu. Znajomość poszczególnych odmian trąbki (B, C, D, Es, piccolo).
- Opanowanie prawidłowej postawy (stojąc i siedząc), właściwego trzymania trąbki, ułożenia rąk i palców prawej ręki. Umiejętność prawidłowego zadęcia oraz swobodnego posługiwania się aparatem oddechowym, z uwzględnieniem znaczenia

⁴ <https://prawo.cea.art.pl/wp-content/uploads/2014/08/Za%C5%82%C4%85cznik-Nr-6-Muzyk.pdf> – stan z dnia 30.05.2015r.

artykulacyjnego języka, warg i mięśni twarzy.

- Opanowanie podstaw techniki gry, z uwzględnieniem umiejętności gry dźwięków długo wytrzymywanych, osiągnięcia pełnej synchronizacji pracy palców prawej ręki z językiem, stopniowego opanowania gry w poszczególnych rejestrach oraz opanowania umiejętności korekty intonacji.
- Umiejętność frazowania i operowania podstawowymi sposobami artykulacji. Zgodna z zapisem realizacja metrorhythmiki, agogiki i dynamiki. Interpretowanie utworu zgodnie z jego budową formalną.
- Znajomość notacji oraz umiejętność samodzielnego i bezbłędnego odczytania tekstu nutowego. Umiejętność prawidłowego grania *a vista* łatwych utworów w wolnym tempie, z uwzględnieniem precyzji rytmicznej.
- Umiejętność samodzielnego opracowania łatwego utworu pod względem techniczno-wykonawczym (palcowanie, oddechy, frazowanie, dynamika, interpretacja). Umiejętność samodzielnej pracy nad utworem. Umiejętność świadomego ćwiczenia i korekty własnych błędów.
- Umiejętność koncentrowania się i pokonywania tremy podczas wykonywania utworu. Posługiwanie się różnymi formami zapamiętywania. Przyswojenie podstawowych elementów obycia estradowego. Umiejętność dokonywania właściwej samooceny wykonania utworu.
- Umiejętność gry pod kierunkiem nauczyciela w prostych formach muzykowania zespołowego (np. unisono, zespoły kameralne instrumentów dętych blaszanych, gra z akompaniamentem).
- Opanowanie literatury na trąbkę w następującym zakresie: etiudy o zróżnicowanej problematyce technicznej, utwory na trąbkę solo i z akompaniamentem, utwory kameralne (duet i trio).
- Poprawne wykonanie dwóch prostych etiud o zróżnicowanej problematyce technicznej, jednego utworu solowego z akompaniamentem z pamięci, jednego utworu kameralnego.

Wymienione treści realizowane są za pomocą bazy repertuarowej, która może być stale modyfikowana. Wśród wielu szkół warto wymienić chociażby: *Trumpeten och Jag cz. I* – Ann-Marie Sundberg/Barbro Ekinge, *Grande methode complete pour trompette* – Jean-Baptiste Arban, *A tune a day* – Clarence Paula Herfurtha, *Szkoła na trąbkę cz. I* – Ludwika Lutaka,

A dozen a day – Edwarda Maxwella. Są to publikacje, w których zawarta jest duża ilość

materiałów dla początkujących. Przykładowe zbiory etiud: *Trumpetenetuden cz. I* – Hansa-Joachima Krumpfera, *Wybór etiud* – Juliana Butkiewicza, *60 ausgewahlte Etuden* – Georga Kopprascha, *100 elementarnych etiud na trąbkę* – Jean-Baptiste Arbana. W programach znajdują się także obowiązkowe gamy i mnóstwo utworów z akompaniamentem o zróżnicowanym poziomie trudności.

2.3. Porównanie przebiegu edukacji w szkole muzycznej i szkole ECEKON na podstawie treści programowych.

W standardowym przypadku (Szkoła Muzyczna) nauczyciel mając program i wyodrębnione zadania techniczno-wykonawcze może je kolejno realizować dostosowując się do indywidualnych predyspozycji ucznia (warto dodać, że są to uczniowie wyselekcjonowani na podstawie egzaminów wstępnych). Stopniowo wprowadza kolejne gamy, ćwiczenia, przedęcia, etiudy, utwory, zważając na rozwój zadęcia, oddechu, skali i możliwości psycho-fizycznych ucznia. Oznacza to, że mając dobrze opracowany program, bogaty repertuar i całkiem jasną perspektywę rozwoju podopiecznego może bez większych problemów pracować z uczniem zarówno zdolnym i mniej zdolnym. Po każdym semestrze jeden i drugi adept wykona swój indywidualny program na egzaminie otrzymując ocenę promującą bądź nie. Warto podkreślić, że obaj uczniowie mimo różnicy poziomów i wysokich wymagań mają dużą szansę ukończyć Szkołę Muzyczną I stopnia. Na tym mogą zakończyć swoją drogę muzyczną, bądź kontynuować ją w II stopniu szkoły muzycznej. Zakładając uzyskanie ocen promujących i ukończenie szkoły przez przykładowych uczniów spełnione zostają dwa najważniejsze zadania placówki: umuzykalnienie (dotyczy wszystkich uczniów, w tym mniej zdolnych) oraz przygotowanie do dalszej edukacji (dotyczy tych, którzy zamierzają zdawać do II stopnia – najczęściej bardziej zdolnych). Tak w dużym skrócie i uproszczeniu przebiega standardowa edukacja w szkole muzycznej I stopnia.

Edukacja w szkole ECEKON, choć podobna jest nieco inna. Porównując do standardowego systemu, rozbieżności pojawiają się już na etapie programów nauczania. **Cieężko** jest bowiem w przypadku niepełnosprawnych intelektualnie zakładać coś i przewidywać. Mogło by to spowodować w efekcie niefunkcjonalność i tym samym bezużyteczność standardowych programów. Wspomniane wcześniej możliwości dostosowania indywidualnego repertuaru, w tym przypadku nie są możliwe do zrealizowania. Nie można bowiem zakładać minimalnych wymagań. Bezcelowość dostosowywania się do powszechnych programów objawiłaby się albo nie zrealizowaniem go (brakiem promocji do

kolejnej

klasy)

bądź zrealizowaniem go w stopniu minimalnym (co dla przeciętnego ucznia oznacza słabą ocenę promującą). Należy tu wspomnieć o braku podziału na klasy w przypadku szkoły ECEKON – edukację liczy się latami nauki i mierzy postępami oraz osiągnięciami.

Można spróbować przeanalizować czy przeciętny uczeń ze szkoły ECEKON dałby radę opanować wszystko, co jest zawarte w treściach nauczania. Poczynając od pierwszego podpunktu: *znajomość podstawowych wiadomości z historii instrumentu i umiejętność nazywania poszczególnych części trąbki oraz podstaw jej konserwacji i czyszczenia. Znajomość zasad higieny w zakresie gry na instrumencie. Umiejętność rozkładania, składania i samodzielnego strojenia instrumentu. Znajomość poszczególnych odmian trąbki (B, C, D, Es, piccolo)*. Bezsprzecznie należy zgodzić się z powinnością przekazania każdemu uczniowi wiedzy elementarnej, takiej jak: historia instrumentu, nazwy jego elementów czy zasady higieny. Poprzez powtarzanie zazwyczaj udaje się utrwalić te podstawowe wiadomości również uczniom niepełnosprawnym. Odnośnie konserwacji, czyszczenia, składania i rozkładania instrumentu w wielu przypadkach jest to niemożliwe. Często ze względu na dysfunkcje fizyczne uczniowie ze szkoły ECEKON nie są w stanie w pełni samodzielnie obsługiwać instrumentu.

Kolejny punkt z opracowanych przeze mnie treści nauczania dotyczy: *opanowania prawidłowej postawy (stojąc i siedząc), właściwego trzymania trąbki, ułożenia rąk i palców prawej ręki. Umiejętności prawidłowego zadęcia oraz swobodnego posługiwania się aparatem oddechowym, z uwzględnieniem znaczenia artykulacyjnego języka, warg i mięśni twarzy*. Odnośnie postawy w przypadku niepełnosprawnych należy postarać się żeby była ona optymalna, to znaczy dążyć do standardowej – w przypadku trąbki to pozycja stojąca, dla sakshornu - siedząca. Oczywiście w przypadku uczniów z deformacjami ciała nie zawsze udaje się to osiągnąć i czasami po prostu się nie uda. Należy w takim wypadku zaobserwować wygodną, naturalną, instynktowną postawę i spróbować przewidzieć jej wpływ na rozwój oddechu. Można wówczas stwierdzić, czy jest możliwa zmiana, czy można zastosować metodę alternatywną, dzięki której uczeń będzie mógł grać w sposób swobodny. Postawa jest bardzo ważnym elementem także w grze osób niepełnosprawnych. Dążenie do standardowej pozycji podczas gry jest ważnym punktem w tej niestandardowej edukacji. Wymaganie tego od ucznia jest ważne w kontekście występów publicznych, autoprezentacji i budowania poczucia odpowiedzialności za to jak się prezentuje. Jest także naturalną konsekwencją edukacji muzycznej, która do granic możliwości niepełnosprawnego ucznia przebiega standardowo, stając się wyzwaniem dla niepełnosprawnego. Opanowanie prawidłowej postawy

lub jej elementów przez uczniów ECEKON to ważne osiągnięcie nie tylko w kwestii autoprezentacji. Zapobiega także wrażeniu wyolbrzymienia dysfunkcji fizycznych i udowadnia, że we wszystkich obszarach edukacja dokonuje się naprawdę.

Sposób trzymania instrumentu i ułożenie rąk to elementy, które trzeba wprowadzić i utrwalić w sposób standardowy. Zaobserwowane problemy są podobne jak w przypadku uczniów z powszechnych szkół muzycznych: opuszczanie instrumentu, usztywnienie obu rąk w tym palców w prawej dłoni. Są to przypadki, które często mają swoje źródło w niedojrzałości fizycznej - problemy postawy obserwuje się często u najmłodszych uczniów.

Wynikają one z dużego ciężaru jaki ma instrument proporcjonalnie do masy ciała i możliwości fizycznych dzieci. W przypadku niektórych uczniów trąbki i sakshornu ECEKON dochodzą bariery natury fizycznej: deformacje, skurcze bądź wiotkość mięśni, a także obniżona wytrzymałość fizyczna. Ten aspekt gry w przypadkach obu edukacji jest wspólny i charakteryzuje się podobną problematyką. Różnicą może być czas opanowania prawidłowego ułożenia rąk ze względu

na niepełnosprawność intelektualną dodatkowo pogłębianą przez dysfunkcje fizyczne.

Jak wcześniej wspomniałem aparat oddechowy w dużej mierze uzależniony jest od postawy, a więc często bywa skomplikowany przez niepełnosprawność. Proste ćwiczenia oddechowe, praca ze spirometrem pomagają poprzez wysiłek fizyczny poczuć i zrozumieć potrzebę oddechu przeponowo - żebrowego. Nauka prawidłowej pracy języka nie różni się niczym od tej standardowej, jednak komplikacje mogą pojawić się w przypadku osób z głęboką wadą zgryzu lub deformacją żuchwy bądź okolic jamy ustnej.

Wargi i mięśnie twarzy to bardzo ważna część zadęcia odpowiadająca głównie za barwę, skalę i kondycję. Podobnie jak w przypadku pełnosprawnych uczniów należy ciągle obserwować, kontrolować i zwracać uwagę na ten niezwykle istotny element. Tak jak w poprzednich przykładach problem zaczyna się, gdy mamy do czynienia z deformacjami żuchwy, wadami zgryzu, skurczami, tikami nerwowymi, bądź wiotkością mięśni. Wady te często znacznie ograniczają możliwości nauki na trąbce i sakshornie. Bywa tak, że osoby, u których widać większe ograniczenia a przede wszystkim wiotkość mięśni, są częściej przyjmowane na sakshorn bądź tubę ze względu na inną specyfikę zadęcia. Pomaga także większy ustnik, dzięki któremu łatwiej jest wydobyć dźwięk. Niedostateczne napięcie mięśni w tym przypadku nadrabia się siłą i długością oddechu. Takie osoby mogą z powodzeniem wykonywać niskie partie w zespołach grając z długie dźwięki bądź akcenty.

Następnie treści nauczania dotyczą: *opanowania podstaw techniki gry, z uwzględnieniem umiejętności gry dźwięków długo wytrzymywanych, osiągnięcia pełnej*

synchronizacji pracy palców prawej ręki z językiem, stopniowego opanowania gry w poszczególnych rejestrach

oraz opanowania umiejętności korekty intonacji. Gra dźwięków długo wytrzymywanych to elementarne ćwiczenie każdego ucznia trąbki, czy sakshornu. W szkole ECEKON także jest to jedno z pierwszych i najważniejszych zadań, które czekają na grających. Z moich obserwacji wynika, że uczniowie niepełnosprawni z powodzeniem wykonują takie dźwięki. Jest to spowodowane prostotą tego typu ćwiczeń. Uczeń nie musi znać palcowania (może grać na początku same dźwięki naturalne), w związku z tym również nie musi posiadać biegłości palcowej, nie potrzebuje dużej skali. W ten sposób może zyskać: duży oddech, kontrolę dźwięku, stabilizację zadęcia, uzyskanie odpowiedniej barwy, wypracowanie kondycji, wytrzymałości. Dodając język uczy się artykulacji *non legato* i *tenuto*. Tak zwane „długie dźwięki” są drugim wykonywanym ćwiczeniem po ćwiczeniach oddechowych zarówno przez moich uczniów w PSM jak i ECEKON.

Rejestr i budowanie skali to w początkowej fazie nauki nie rzecz drugorzędna, lecz naturalna konsekwencja innych składowych: oddechu, mięśni twarzy i układu warg i języka. Tak jak w przypadku uczniów pełnosprawnych istnieją przypadki naturalnego, instynktownego przyłożenia, które często przekłada się na szybki rozwój skali. Problemy pojawiają się (przede wszystkim) kiedy mamy do czynienia z wiotkością lub skurczami mięśni twarzy. Jest to ogromna przeszkoda, lecz w niektórych, trudnych przypadkach, dzięki systematycznej pracy, za pomocą odpowiednich metod, widać postępy. Niekiedy efektem grania jest zwiększenie kontroli nad mięśniami twarzy. Tak jak we wcześniej poruszonym problemie postawy, tu również należy dołożyć wszelkich starań, aby wymagać od osób niepełnosprawnych osiągnięcia możliwie najlepszych efektów nauki.

Synchronizacja palców z językiem również może stanowić duże wyzwanie dla osób niepełnosprawnych. Od uczniów ECEKON wymaga jeszcze większej praktyki i koncentracji niż od ucznia pełnosprawnego. W szkołach muzycznych można zaobserwować ten problem głównie w przypadku najmłodszych, początkujących uczniów, gdzie głównym czynnikiem jest rozwój psychofizyczny związany z wiekiem. Uczniowie niepełnosprawni ze względu na upośledzenie umysłowe, nie zawsze są w stanie zsynchronizować palce z językiem, a nauka tego wymaga znacznie więcej czasu. Może zdarzyć się, że po (nawet) kilku latach nauki efekt nie będzie spełniać kryterium „pełnej synchronizacji”. Ściśle powiązana z tym problemem jest aplikatura. Na trąbce i sakshornie jest zarazem łatwa – bo obejmuje tylko trzy wentyle (palce), ale przy większym skomplikowaniu zadań muzycznych, w szczególności takich,

które wykorzystują większy ambitus, może powodować trudności. Przykładowo uczeń ma zagrać h¹ drugim palcem. Po wciśnięciu tłoku lub wentyla wychodzi fis¹. Wszystko jest elementem „skomplikowanej układanki” jaką jest zadęcie. Pomóc tutaj może słuch muzyczny, lub „pamięć” mięśni twarzy. Tak jak w przypadku uczniów pełnosprawnych, grający musi usłyszeć czy gra czysto – zarówno w kwestii „trafienia” w odpowiedni dźwięk jak i intonację. W przypadku osób niepełnosprawnych nie da się przewidzieć czasu jaki potrzeba

na wypracowanie skuteczności oraz korekt intonacyjnych.

Umiejętność frazowania i operowania podstawowymi sposobami artykulacji. Zgodna z zapisem realizacja metroritmiki, agogiki i dynamiki. Interpretowanie utworu zgodnie z jego budową formalną. Są to zadania wyjątkowo trudne do realizacji. Wymagają wyobraźni, pomysłu, odczytania zapisu i dużej sprawności technicznej. Podstawowa artykulacja, mało skomplikowana metroritmika i poziomy dynamiczne (głośno, cicho) to zadania, z którymi każdy z niepełnosprawnych uczniów zmierzy się i zgodnie ze swoimi możliwościami (najpewniej) opanuje. Większy problem stanowią zmiany agogiczne i umiejętność frazowania, które najczęściej „przegrywają” z tymi podstawowymi: oddechem, aplikaturą, dekoncentracją, itp. Interpretowanie utworu zgodnie z budową formalną to często zadanie niewykonalne. Wymaga bowiem dużej wiedzy, praktyki wykonawczej i wyobraźni. W niektórych przypadkach problem ten może po prostu nie zaistnieć, ponieważ niewielu uczniów niepełnosprawnych będzie w stanie wykonywać złożone formy muzyczne. Jednak na przykładzie wielu członków orkiestry Vita Activa i niektórych uczniów - instrumentalistów widać, że jest to możliwe i należy do tego dążyć.

Następnie treści nauczania dotyczą: *znajomości notacji oraz umiejętności samodzielnego i bezbłędnego odczytania tekstu nutowego. Umiejętności prawidłowego grania a vista łatwych utworów w wolnym tempie, z uwzględnieniem precyzji rytmicznej.* Znajomość notacji to jeden z głównych problemów w pracy z uczniami niepełnosprawnymi. Po pierwsze: brak przygotowania teoretycznego – nauka przedmiotów czysto teoretycznych w szkole ECEKON z oczywistych powodów jest pozbawiona sensu. Uczniowie poznają kolejne zagadnienia

z zakresu teorii muzyki poprzez praktykę wykonawczą. Po drugie: zaburzone zdolności koncentracji uwagi. Uczniowie najczęściej nie są w stanie śledzić zapisu i grać. Rzadko posiadają zdolność podzielności uwagi. Dlatego też w wielu przypadkach nauka gry odbywa się na zasadzie zapamiętywania, próbach powtarzania przez nauczyciela. Takie przypadki uchodzą za najtrudniejsze i bywa tak, że nie uda się zrobić postępu. Druga sytuacja to odczytywanie nut podpisanych pod pięciolinią literowo. Jest to dobre wyjście dla uczniów,

którzy są w stanie grać na instrumencie i jednocześnie koncentrować wzrok na nutach odczytując nazwy dźwięków. W takich przypadkach zostaje problem odczytania rytmu, który najczęściej uczniowie opanowują na pamięć. Trzecia sytuacja, to uczniowie, którzy są w stanie nauczyć się odczytywać nuty z pięciolinii. W tym wypadku wystarcza zastosowanie dobrej metodycznie i merytorycznie szkoły gry, dzięki której powoli i stopniowo grający pozna zagadnienia z zakresu teorii muzyki. W szkole ECEKON w przeciwieństwie

do nazw literowych nie stosuje się podpisywania nut cyfrowymi oznaczeniami chwytów. Jest to metoda, która najbardziej ze wszystkich automatyzuje grę w sensie pozbawiania wyobraźni i minimalizuje wysiłek intelektualny niemalże do zera. To sytuacja, której należy bezwzględnie unikać również w szkołach muzycznych. Tak więc znowu mamy do czynienia z problemem wspólnym, przeniesionym na grunt pracy z osobami niepełnosprawnymi.

Kolejny punkt z opracowanych przeze mnie treści nauczania dotyczy: *umiejętności samodzielnego opracowania łatwego utworu pod względem techniczno-wykonawczym (palcowanie, oddechy, frazowanie, dynamika, interpretacja). Umiejętności samodzielnej pracy nad utworem. Umiejętności świadomego ćwiczenia i korekty własnych błędów.* To jedno

z największych wyzwań stojących przed nauczycielem początkowego nauczania na każdym instrumencie: nauczyć ucznia jak samodzielnie ćwiczyć i aby umiał słyszeć oraz korygować własne błędy. Niezwykle ważny element edukacji zarówno w przypadku standardowego nauczania, jak i szkoły ECEKON. W obu sytuacjach nauczyciel nie tylko musi przekazać wiedzę, ale także nauczyć samodzielnego ćwiczenia. Powinien wskazywać uczniowi jasno określony cel w każdym zadaniu. W przypadku pracy z niepełnosprawnymi może to być nieco trudniejsze, ponieważ nie można sobie pozwolić na zlecenie zbyt wielu zadań na raz. Skupienie się na każdym z nich po kolei może doprowadzić u ucznia do zrozumienia wszystkich problemów i w konsekwencji wypracować podstawy niezbędne do samoedukacji. W przypadku uczniów ECEKON są to wielokrotnie powtarzane komunikaty typu: *spójrz, jak należy zrobić..., skoncentruj się teraz na..., posłuchaj i powtórz..., czy słyszysz różnicę?.* Każdemu nauczycielowi takie sformułowania są znane, warto jednak zaznaczyć, że w przypadku

pracy z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie ilość, częstotliwość wydawania tego typu komunikatów (często wiele razy tych samych) jest bardzo zwielokrotniona. Ten wysiłek ma doprowadzić do sytuacji, w których uczeń będzie potrafił stwierdzić, że na przykład zagrał źle, nieczysto, nabrał nieprawidłowy oddech, niedobrze ułożył ręce itp. Tak wygląda pierwszy etap samoedukacji – uczeń potrafi spostrzec własny błąd. Kolejny to: czy potrafi go

poprawić? Tutaj musi zadziałać wiedza, którą uczeń stopniowo nabywa. W szkole ECEKON to jedna z ważniejszych funkcji całej edukacji, ponieważ prowadzi ona do samodzielności. Samodzielności poprzez wiedzę, zastanowienie się i wykorzystanie nabytych umiejętności. Samodzielności poprzez sztukę, co podkreślał w wywiadzie Ryszard Popowski.

- *Zatrzymajmy się w takim razie przy nazwie programu: „Przez sztukę do samodzielności”. Na czym polega ta samodzielność?*

Ryszard Popowski:- *Samodzielność trzeba różnie rozumieć. Samodzielność muzyczna – to jest podstawa edukacji muzycznej w ECEKON i wszystkie zadania muzyczne możliwie szybko uczeń wykonuje samodzielnie. Tak jest w orkiestrze – tam od początku przyjęto jako zasadę naczelną, że wszyscy grają samodzielnie. Natomiast w grze na instrumentach, których teraz używamy, ta zasada nie może być tak szybko zastosowana, bo jest zupełnie inny stopień trudności grania na saksofonie niż np. na sztabkach. W związku z tym ta samodzielność pojawia się później. Czyli mamy pierwszą samodzielność – wykonywanie partii muzycznej. Zaraz za tym idzie znacznie większa grupa samodzielności związanej z byciem tutaj. Po pierwsze wiąże się to z umiejętnością zachowania w sali, umiejętnością przyjechania tutaj na zajęcia, umiejętnością zachowania w podróży, a także z umiejętnością mieszkania w hotelu. Całe życie człowieka pojawia się tutaj, ponieważ i edukacja i życie koncertowe człowieka zawiera – można powiedzieć, wszystkie aspekty życia człowieka.*

Samoedukacja jest niezbędna także do samodzielnego opracowania łatwego utworu pod względem techniczno-wykonawczym (palcowanie, oddechy, frazowanie, dynamika, interpretacja). W standardowej edukacji oczywistym jest spełnienie tych wszystkich warunków. W przypadku uczniów niepełnosprawnych jest to duże wyzwanie. Pracując na melodiach elementarnych można w tym wypadku wymagać głównie wyeliminowania błędów tekstowych i dysponowania poprawnym oddechem. Mając dobrze przemyślaną i dostosowaną do ucznia literaturę można pokusić się niekiedy o zadanie samodzielnego opracowania fragmentu. O sukcesie, bądź jego braku, decyduje tutaj głównie stopień niepełnosprawności. Są jednak przypadki uczniów zdolnych muzycznie, którzy są w stanie pracować samodzielnie, niemal tak szybko i skutecznie jak pełnosprawni.

Umiejętność koncentrowania się i pokonywania tremy podczas wykonywania utworu. Posługiwanie się różnymi formami zapamiętywania. Przyswojenie podstawowych elementów obycia estradowego. Umiejętność dokonywania właściwej samooceny wykonania utworu.

To kolejne wyzwania wynikające z treści nauczania. Dokonanie właściwej samooceny przez ucznia niepełnosprawnego intelektualnie jest pożądanym przejawem mocno powiązanych z samoedukacją. Potrafi on stwierdzić, czy jego występ był udany, czy też nie. Idealnie jest kiedy taki uczeń potrafi wskazać co konkretnie można poprawić i dokonuje tego następnym razem.

Różne formy zapamiętywania w edukacji muzycznej osób niepełnosprawnych są niezbędne. Może to być: prezentacja fragmentów przez nauczyciela, klaskanie, śpiewanie, mówienie tekstu do rytmu, naśladowanie. Właściwie każda forma, która będzie zrozumiała dla ucznia i sprawi, że zapamięta on daną melodie, rytm, charakter, rodzaj oddechu jest dobra. Często jednak nauka zapamiętywania w szkole ECEKON sprowadza się do wielokrotnego powtarzania: *spójrz..., posłuchaj mnie..., teraz powtórz ty....*

Nieodłącznym elementem zapamiętywania i nauki (ogólnie) jest koncentracja. W przypadku uczniów niepełnosprawnych intelektualnie możemy mieć do czynienia z dużymi zaburzeniami koncentracji. Należy tutaj podkreślić, że wstępują one o wiele częściej i są znacznie silniejsze niż w przypadku uczniów pełnosprawnych. Bywa, że znaczna część lekcji poświęcona jest próbom skierowania koncentracji na grze. Częściej jednak jest to bardziej delikatna forma objawiająca się krótkim czasem podtrzymywania skupienia uwagi na konkretnym zadaniu. Trudniejszym przypadkiem są uczniowie wykonujący na lekcji czynności destrukcyjne, bądź zbędne. Może się to przejawiać nadpobudliwością, odmową współpracy, wyrażaniem braku chęci do gry, odkładaniem instrumentu, inicjowaniem rozmowy na tematy nie związane z aktualnym zadaniem muzycznym, lub wycofaniem i brakiem reakcji na polecenia nauczyciela. To jest (moim zdaniem) najtrudniejsza część pracy w ECEKON – kontakt z uczniem i przeprowadzenie lekcji w taki sposób, aby koncentrował się on na zadaniach muzycznych.

Nauka gry na instrumencie to także występy publiczne, które z kolei wymagają przyswojenia podstawowych elementów obycia estradowego. Porównując PSM i ECEKON nauka w tym kierunku przebiega w identyczny sposób. Uczeń musi wiedzieć kiedy i jak się uklonić, gdzie i jak stanąć lub usiąść, w przypadku występów z akompaniatorem bądź w składzie kameralnym – nawiązać kontakt wzrokowy, wziąć wspólny oddech, zagrać najlepiej jak potrafi, uklonić się na koniec. Po pierwsze należy tu zwrócić uwagę na sam fakt postawienia niepełnosprawnego w sytuacji publicznej. Często bywa tak, że pierwsze występy są dalekie od ideału. Nie chodzi tu o brak ukłonu, czy pomyłki w wykonywanym utworze, lecz o wzięcie odpowiedzialności za autoprezentację. O świadomość występu. O umiejętność wyeliminowania wszystkich czynności destrukcyjnych i skupieniu uwagi

tylko i wyłącznie

na zadaniu muzycznym. Odrzucając kwestię wszystkich czynności zbędnych wynikających z niepełnosprawności, uczniowie w ECEKON tak jak w PSM mają różne, charaktery, odporność psychiczną, nastawienie do samego występu. Tak samo potrafią rozczarować jak i pozytywnie zaskoczyć swoimi popisami.

Następnie treści nauczania dotyczą: *umiejętności gry pod kierunkiem nauczyciela w prostych formach muzykowania zespołowego (np. unisono, zespoły kameralne instrumentów dętych blaszanych, gra z akompaniamentem)*. Zarówno w edukacji standardowej, jak i w szkole ECEKON jest to bardzo ważny element nauki. Kształtuje on poczucie odpowiedzialności za wykonanie własnej partii, uczy słuchania innych, w konsekwencji wymusza wzmoczoną koncentrację. Wspólne muzykowanie jest podstawą wykształcenia każdego muzyka, ponieważ jest nieodłącznym elementem występów instrumentalistów. W szkole muzycznej uczeń obowiązkowo, co semestr, powinien wykonać przynajmniej jeden duet (bądź utwór na większy skład) a w ostatniej klasie uczęszczać na zespół kameralny. Obowiązkowo uczęszcza także na chór i/lub orkiestrę. W szkole ECEKON uczniowie mają podobne możliwości. Na lekcjach indywidualnych oraz popisach często grają wspólnie z nauczycielem. Okazjonalnie są włączani do różnych składów kameralnych tworzonych na potrzeby kolejnych wydarzeń artystycznych. W perspektywie jest także włączenie do orkiestry dętej ECEKON Brass Band oraz Orkiestry Vita Activa. Tutaj można przytoczyć fragmenty wywiadu odnoszące się bezpośrednio do potrzeby muzykowania zespołowego.

Ryszard Popowski: (...) *polityka rozwoju ECEKONu: staramy się przydzielać takie instrumenty, które mogą być wykorzystane w grze zespołowej. Dobrze, żeby dziecko uczyło się grać na fortepianie, ale pod warunkiem, że jest sprawne i osiągnie znaczący poziom. Natomiast mniej sprawni uczniowie będą uczyć się grać na instrumentach, gdzie zadanie muzyczne będzie znacznie prostsze, ale za to łatwiej będzie dołączyć do zespołu. Dlatego też chcielibyśmy, żeby powstała orkiestra dęta, bo wiemy, że to jest możliwe. W takiej orkiestrze niektóre osoby mogą grać kilka dźwięków, niektóre kilkanaście, a inne kilkadziesiąt. I w takim zespole dla każdego znajdzie się miejsce. (...) Mamy przykład pana Łukasza, który gra tylko kilka dźwięków na sakshornie. Ale gra je czysto, na czas, punktualnie, do tego gra długie i ładne dźwięki. Jeżeli on gra pięć dźwięków na sakshornie to bez trudu można mu przydzielić rolę głosów towarzyszących i on już może być włączony do każdego zespołu, który będzie wykonywał muzykę, w której jest dla niego przewidziana partia. A to już stało się przed laty normą w pracy z orkiestrą, że muzykę pisze się tu na miarę możliwości członków zespołu. W tym sensie taka osoba nie musi mieć specjalnych predyspozycji.*

Kolejne punkty z opracowanych przeze mnie treści nauczania dotyczą: *opanowania literatury na trąbkę w następującym zakresie: etiudy o zróżnicowanej problematyce technicznej, utwory na trąbkę solo i z akompaniamentem, utwory kameralne (duet i trio)* – odnosi się do pracy w ciągu roku. *Poprawnego wykonania dwóch prostych etiud o zróżnicowanej problematyce technicznej, jednego utworu solowego z akompaniamentem z pamięci, jednego utworu kameralnego* – odnosi się do repertuaru wykonywanego podczas obowiązkowych egzaminów i przesłuchań promocyjnych. Dokładnie reguluje to Przedmiotowy System Oceniania stawiając konkretne wymagania w oparciu o repertuar zawarty w Programie Nauczania. Specyfika placówki jaką jest ECEKON, sposób w jaki należy edukację w tym wypadku przeprowadzać, nie pozwala na wprowadzenie systemu egzaminów promocyjnych. Uczniowie są jednak zobowiązani (o ile będą w stanie) wystąpić na głównym popisie uczniów odbywającym się na koniec każdego semestru. Bywają przypadki, kiedy uczniowie przygotowujący się do pierwszego występu publicznego potrzebują więcej czasu niż jeden semestr. Najczęściej powodują to wcześniej wspomniane czynności destrukcyjne wynikające bezpośrednio z upośledzenia umysłowego. Nie należy jednak zapominać, że rolą edukacji jest przygotowanie do takich występów, więc prędzej czy później należy każdego ucznia postawić w sytuacji występu publicznego.

Inaczej niż w przypadku szkoły muzycznej, nie da się określić wcześniej ilości materiału, który będzie realizowany w ciągu roku. Nauczyciel powinien dobierać kolejne utwory pod względem zadań techniczno – wykonawczych na miarę aktualnych możliwości. Stopniowe zwiększanie poziomu trudności zależy tu bowiem od bliższej perspektywy niż w przypadku edukacji standardowej.

Na koniec przytoczę fragment wywiadu dotyczący programów nauczania i specyfiki pracy w ECEKON.

- Na jakich materiałach pracują nauczyciele. Czy mogą korzystać z gotowych programów czy sami muszą je tworzyć?

Mirosława Lipińska-Popowska: *- Wydaje mi się, że ta placówka jest w pewnym sensie precedensem i jak w każdym takim przypadku materiałów metodycznych czy repertuarowych po prostu nie ma – trzeba je samemu tworzyć. Orkiestra istnieje już dwadzieścia lat i tutaj tych doświadczeń jednak trochę się zebrało, bo tutaj osoby niepełnosprawne grają na instrumentach perkusyjnych i pewną wiedzę w tym zakresie mamy. Potem doszła indywidualna nauka na innych instrumentach i w ciągu tych ostatnich 6 lat zebraliśmy już nieco doświadczeń,*

ale dobrze by było, żeby to opisać. Mamy te opisy w formie indywidualnych programów nauczania – tu nauczyciele pomagają to scharakteryzować. Ale specyfika nauczania tutaj jest taka jak zawsze z osobami niepełnosprawnymi – tu każdy jest inny. Tak jak w szkole muzycznej można powiedzieć, że owszem też każde dziecko jest inne – ma więcej talentu, inne zdolności, ale tutaj te różnice są o wiele większe. Każde dziecko jest jednak zupełnie inne i napisać jeden program dla wszystkich byłoby bardzo trudno. To mógłby być oczywiście taki bardzo ogólny program, ale jednak każde dziecko potrzebuje jednak swojego indywidualnego toru nauczania.

- Czyli taki program nie spełniałby po prostu wszystkich wymagań?

Ryszard Popowski: - Tu jest to bardzo zindywidualizowane. Jesteśmy zaskakiwani postępami, a czasem z kolei jesteśmy rozczarowani brakiem postępu. Mamy obserwacje, które bardzo dobrze prognozują i taką bardzo wartościową obserwacją jest zauważenie, że część osób z niepełnosprawnością intelektualną po dłuższej edukacji jest zdolna do samoedukacji muzycznej czyli do tej czynności, która jest w sposób oczywisty dostępna uczniom szkoły muzycznej. Niekiedy ta cała reedukacja pojawia się z dużym opóźnieniem, ale się pojawia. I nie tylko, że pojawia się zdolność do samoedukacji, ale ta samoedukacja jest niekiedy merytorycznie pożyteczna: uczeń jest świadomy usterek w swojej grze i potrafi zmieniać je na lepsze. To jest bardzo dobra prognoza dla tych uczniów, którzy osiągną pewien stopień zaawansowania – będą samodzielni. A to jest celem tej edukacji.

Mirosława Lipińska-Popowska: - To oczywiście ważne, że spotkają się z nauczycielem raz czy dwa razy w tygodniu, ale ważne jest też, co w ciągu tego tygodnia robią. Jeśli te ćwiczenia, które nauczyciel pokazał im na lekcji – będą sami powtarzać, to wiadomo, że im więcej powtórek, tym to, co grają, jest lepsze.

2.4. Analiza szkoły gry na trąbkę „Trumpeten och jag 1”

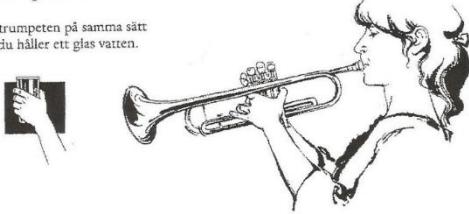
Stworzona przez Szwedów: Ann-Marie Sundberg i Barbro Ekinge z projektem okładki i rysunkami Torda Nygerna „Trumpeten och jag” („Trąbka i ja”) to elementarna szkoła nauki gry na trąbce. Książka rozpoczyna się prostymi, krótkimi melodiami powoli i spokojnie zwiększając poziom trudności, dzięki czemu umożliwia stopniowe kształtowanie **zadęcia**. Zastosowanie znanych piosenek i fragmentów utworów zapewnia szybkie przyswajanie materiału. Przetransponowane akordy zapisane nad głosami trąbki oraz akompaniamenty są opracowane do gry z towarzyszeniem fortepianu lub gitary. Zawarte są tu również materiały zapewniające naukę improwizacji krótkich melodii oraz czytania nut *a vista*. Znajdują się tutaj puste pięciolinie umożliwiające uczniom tworzenie własnych piosenek zapewniając tym samym rozwój kreatywności i dużą swobodę w grze na instrumencie. Szkoła ta jest już od ponad dwudziestu lat znaną i cenioną publikacją metodyczną na całym świecie. Jest ona cały czas aktualizowana – jej kolejne wersje zawierają jeszcze więcej nowoczesnych i popularnych melodii. Stanowi ciekawą, atrakcyjną i (przede wszystkim) doskonałą metodycznie naukę gry na trąbce.

Przed rozpoczęciem nauki grania dźwięków i melodii uczeń ma okazję zapoznać się z budową trąbki - rysunkiem i opisem części instrumentu, sposobem czyszczenia i

konserwacji. Każda z kolejnych trzech stron to osobny rozdział opatrzony krótkimi wskazówkami i rysunkami:

Håll trumpeteten i vänster hand...

- Håll trumpeteten på samma sätt som du håller ett glas vatten.



- rozpierwszy – „Jak trzymać instrument” – zwraca uwagę na układ obu rąk. Podkreśla rolę lewej ręki jako trzymającej instrument, przy czym zauważa, że ręka powinna pracować jak gdyby trzymała szklankę z wodą.



...och sköt ventilerna med den högra

- Placera tammens under munröret mellan 1:a och 2:a ventilen.
- Böj fingrarna lätt och vila fingertopparna på ventilerna.
- Lillfingret i luften.

Rys.1 – Szkoła gry na trąbkę „Trumpeten och jag 1”, rozdział „Jak trzymać instrument”, str.3

Prawa ręka określona jest jako „obsługująca wentyle”. Podpunkty odnoszą się bezpośrednio do układu poszczególnych palców: kciuk powinien znajdować się pod rurką ustnikową między pierwszym a drugim wentylem, środkowe palce powinny spoczywać na wentylach opuszkami palców



- Stå rak! Sträva efter att bli så lång som möjligt.
- Sänk axlarna och håll armbågarna fritt ut från kroppen.
- Stå stadigt på golvet och håll fötterna något isär.

- drugi – „Jak stać” – zwraca uwagę na utrzymywanie łokci lekko w górze, bycie wyprostowanym.

Sugeruje również rozstawienie nóg, delikatne ugięcie kolan i znalezienie punktu równowagi.



Inandning

- Andas in genom munnen.
- Full lungorna som när du gäspar.
- Lägg en hand på magen och känn att den rör sig utåt.

Rys.2 – Szkoła gry na trąbkę „Trumpeten och jag 1”, rozdział „Jak stać”, str.4

Utandning

- Blås en kraftig luftström.
- Låt magen hjälpa dig på samma sätt som när du hostar. (Magströd)
- Magen rör sig utåt. Kontrollera med handen.

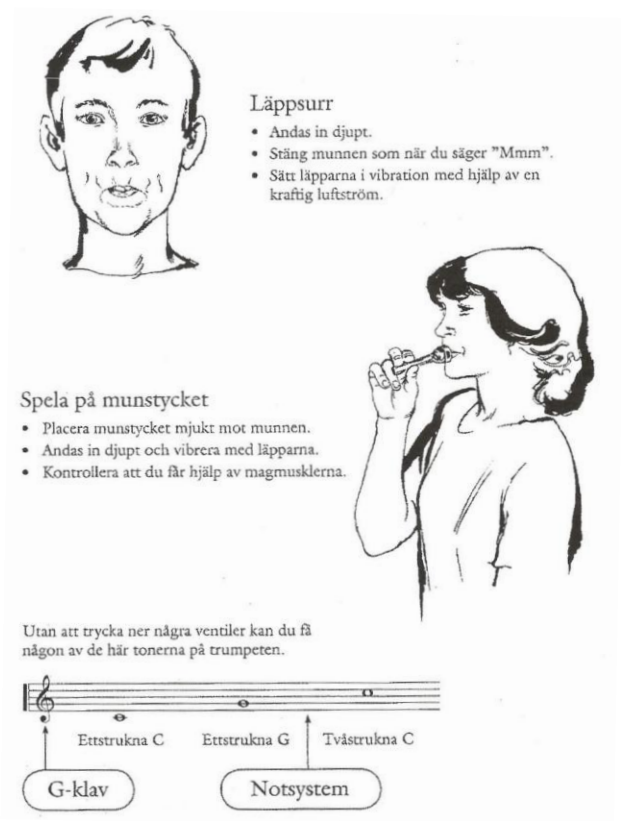


Rys.3 – Szkoła gry na trąbkę „Trumpeten och jag 1”, rozdział „Jak oddychać”, str.5

Ova: Andas in djupt och ”blås ut” ljuset på bilden. Använd korta kraftiga luftpuffar.

- trzeci – „Jak oddychać” – składa się z dwóch podpunktów z których pierwszy to „nabieranie powietrza”. Opisuje nabranie pełnego oddechu ustami podobne do westchnienia. Radzi także położyć rękę na brzuchu i sprawdzić jego pracę – czy się porusza. Drugi podpunkt to „wydech”. Autorzy sugerują wypuszczanie silnego i szybkiego strumienia powietrza

Kolejna strona zatytułowana jest jako „Inicjacja dźwięku” – składa się z dwóch podpunktów: pierwszy to „wibracja warg”. Według opisu należy nabrać powietrze, złożyć wargi tak jak gdyby wymawiało się literę „M”, następnie mocnym strumieniem powietrza poruszyć je.



Rys.4 – Szkoła gry na trąbkę „Trumpeteten och jag 1”, rozdział „Zainicjowanie dźwięku”, str.6

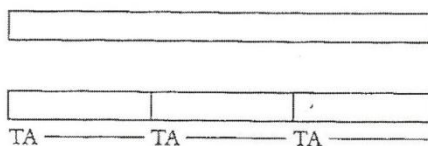
Drugi podpunkt to porady odnoszące się do gry na ustniku. Tutaj autorzy nie tylko zwracają uwagę na wibrację warg, ale także na kontrolę wydychanego powietrza. Sugerują, aby sprawdzić ręką przyłożoną do brzucha, czy przepona pracuje w odpowiedni sposób. Pod tymi opisami i obrazkami znajduje się także prezentacja pięciolinii i klucza wiolinowego

oraz trzy (również) podpisane dźwięki: c^1, g^1, c^2 wraz z komentarzem informującym, że bez włączenia wentyli można wydobyć właśnie takie dźwięki naturalne.

Na zakończenie wstępu teoretycznego uczeń poznaje dźwięki od c^1 do g^1 . W ramce umieszczona jest pięciolinia z nazwami dźwięków podpisanymi literowo, palcowaniem (opisanym cyframi) i ilustracją przedstawiającą chwyt (wciśnięte wentyle) potrzebne do zagrania odpowiednich dźwięków.

The diagram illustrates the fingering for the first five notes of the trumpet: C¹, D¹, E¹, F¹, and G¹. Each note is associated with a specific valve configuration (shown as a trumpet icon) and a fingering number (shown as a musical staff with a note and a number below it). The fingering numbers are: C¹ (0), D¹ (1, 3), E¹ (1, 2), F¹ (1), and G¹ (0). Below the staff, the notes are labeled: Ettstrukna C, Ettstrukna D, Ettstrukna E, Ettstrukna F, and Ettstrukna G.

- Sjung och tryck!
Sjung tonernas namn och tag samtidigt rätt grepp.
Tryck ner ventilerna snabbt och bestämt.
- Välj den ton som passar dig bäst och håll den jämn och stadig.
- Dela upp tonen med tungspetsen (tungansats).



Rys.5 – Szkoła gry na trąbkę „Trumpeten och jag 1”, prezentacja podstawowych dźwięków i chwytów oraz artykulacji tenuto, str.7

Poniżej znajdują się trzy krótkie porady:

1. Wybierz jedną z powyższych nut, postaraj się ją zaśpiewać wciskając jednocześnie odpowiednie wentyle prawą ręką
2. Wybierz jedną z powyższych nut i zagraj ją pewnym i swobodnym dźwiękiem zwracając uwagę aby był stabilny i nieprzerwany
3. Teraz zagraj jeszcze raz i „podziel” dźwięk językiem (jego górną częścią – czubkiem).

Warto zwrócić uwagę, że pożądana jakość dźwięku jest zilustrowana. Jeden dźwięk jako jeden poziomy słup. Kilka dźwięków – również jako jeden słup, nieprzerwany, lecz tylko przedzielony językiem (pionowa kreska). W ten sposób autorzy trafnie zobrazowali rolę powietrza i języka zwracając jednocześnie uwagę na stabilność dźwięku i odpowiedni rodzaj artykulacji.

Po wstępie zaczynają się elementarne melodie. Dziesięć pierwszych bazuje na dźwiękach c^1 , d^1 , e^1 (w tym dziewięć z akompaniamentem i jeden solowy w charakterze fanfary).

Fjärdedelsnoter Halvnot

$\bullet + \bullet = \bullet$
1 + 1 = 2

Fyra fjärdedelstakt

Takt Taktstreck

Tretonsvisan Ann-Marie Sundberg/Barbro Ekinge

B^b $F7$ B^b B^b $F7$ B^b

C C D D E E E Du kan spe - la to - ner tre.

Copyright © 1987 Thore Ehrling Musik AB

Räkna takten Ann-Marie Sundberg/Barbro Ekinge

B^b $F7$ B^b $F7$ B^b

1 2 3 - 4 1 2 3 - 4 fjär - de - del och halv - not

Copyright © 1987 Thore Ehrling Musik AB

En fan-far ska de' va?! Ta Ta Ta Ta Ta Ta Ta!

Så här stämmer du trumpeteten

Drag ut stämbygeln när tonen är för hög.
Skjut ihop stämbygeln när tonen är för låg.

Rys.6 – Szkoła gry na trąbkę „Trumpeten och jag 1”, Ramki u góry: prezentacja ćwierćnuty, półnuty, kreski taktowej i taktu. Pierwsze melodie elementarne. Ramka na dole: jak dostroić instrument, str.7

Mimo minimalnego ambitusu materiał jest różnorodny pod wieloma względami. Uczeń ma okazję poznać między innymi: metrum 3/4 i 4/4; wartości: półnuta, ćwierćnuta (plus odpowiedniki pauz); znaki: repetycji, oddechu oraz dowiedzieć się jak stroić trąbkę za pomocą rurki strojnikowej. Każda nowa informacja jest wyszczególniona ramką lub ilustracją i opisem.

Crossbanan Ann-Marie Sundberg/Barbro Eking

B^b

Ö - ka far - ten, hög - sta väx - ein, snart är du i mål.
 Ge - nom kur - van ö - ver di - ket hör pub - lik - ens vrål.

B^b Gm7 Cm7 F7 B^b

Copyright © 2009 Thore Shirag Musik AB

Gungan Ann-Marie Sundberg/Barbro Eking

B^b F7

Him - len är blå. Mar - ken är grön.
 Gung - a i trä - det gör som - ma - ren skön.

B^b E^b B^b/F F7 B^b

Rys.7 – Szkoła gry na trąbkę „Trumpeten och jag 1”, Przykładowe melodie elementarne: ambitus c¹-g¹, str.13

Wraz z kolejnymi melodiami wprowadzone zostają dźwięki f¹,g¹ i h a także nowa wartość: półnuta z kropką. Zauważalne jest także coraz większe skomplikowanie sekwencji melodyczno – rytmicznych oraz utrwalanie skoków interwałowych w obrębie wykorzystanego materiału dźwiękowego.

Ważnym momentem jest także wprowadzenie dźwięku a¹. Po raz pierwszy pojawia się

Blinka lilla stjärna Folkvisa från Frankrike

B^b E^b B^b Cm7 B^b F7 B^b

znana francuska melodia „Kurki trzy”.

Dm7 Cm7 B^b F Dm7 Cm7 B^b F7

B^b Dm7 E^b B^b Cm7 B^b F7 B^b

Rys.8 – Szkoła gry na trąbkę „Trumpeten och jag 1”, Przykład: Melodia francuska „Kurki trzy”, str.18

Po opanowaniu jej podstawowej wersji uczeń ma okazję zagrać jej wariację poznając jednocześnie nowe wartości rytmiczne: ósemki.

Blinka lilla stjärna variation I

Folkvisa från Frankrike

Rys.9 – Szkoła gry na trąbkę „Trumpeten och jag 1”, Przykład: Melodia francuska „Kurki trzy” – wariacja pierwsza, str.21

Nuta zlegowana przez takt przedstawiona i utrwalona jest natomiast na przykładzie innej znanej melodii „When the saints”.

When the saints

Negro spiritual

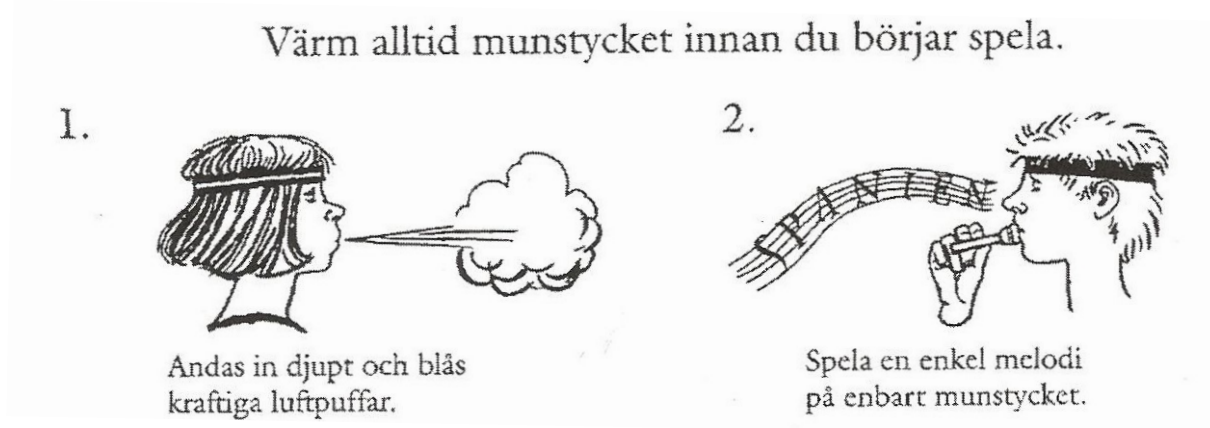
Delta an Copyright © 2009 Thore Ehring Musik AB

Rys.10 – Szkoła gry na trąbkę „Trumpeten och jag 1”, Przykład: Tradycyjna melodia afroamerykańska „Marsz wszystkich świętych”, str.19

Grając kolejne utwory, uczeń poznaje również metrum 2/4, przedtakt, całą nutę oraz bardziej złożoną budowę formalną z oznaczeniami takimi jak: *Da Capo*, *Fine*, *Da Capo al Fine*.

Wraz z rosnącym poziomem trudności melodii, autorzy zwracają uwagę na potrzebę wcześniejszej rozgrzewki, poświęcając temu zagadnieniu dwie strony. Przed rozpoczęciem

gry należy zacząć od ćwiczeń oddechowych a następnie zagrać jedną z poznanych wcześniej melodii na ustniku (z pamięci).



Rys.11 – Szkoła gry na trąbkę „Trumpeten och jag 1”, Rozdział „Rozgrzewka”: ćwiczenie oddechowe i ustnikowe, str.24

Następne ćwiczenia zapisane są na pięciolinii i wykonuje się je na trąbce. Pierwsze z nich to gama C-dur zapisana półnutami z której każdy dźwięk umieszczony jest w osobnym takcie na raz.



Rys.12 – Szkoła gry na trąbkę „Trumpeten och jag 1”, Rozdział „Rozgrzewka”: ćwiczenie nr 3, str.24

Po każdym z dźwięków następuje pauza półnutowa. Ćwiczenie to podzielone jest na dwie części: pierwsza do g^1 , druga do c^2 . Pomiędzy znajduje się komentarz sugerujący wykonywanie wszystkich dźwięków bez używania języka (jako początku dźwięku). Kolejne zdanie odnosi się do jakości granych dźwięków i przypomina, że każdy z nich powinien mieć takie samo brzmienie; w przeciwnym wypadku należy grę przerwać. Ćwiczenie czwarte to trzy półnuty i pauza półnutowa. Ten schemat powtarzany jest na dźwiękach $c^1 - g^1$.

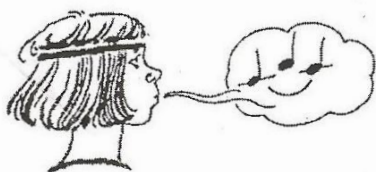
Kom ihåg magstödet.

8. 

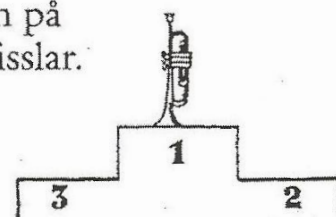
9. TE - A 

10. TE - A - E
TE - I - E 

Höj och sänk tungryggen på
samma sätt som när du visslar.



TE 1137



Rys.15 – Szkoła gry na trąbkę „Trumpeten och jag 1”, Rozdział „Rozgrzewka”: ćwiczenia nr 8-10, str.25

Numer 8 to **przedęcie** g^1-c^1 , f^1-h , f^1-b , e^1-a . Warto zwrócić uwagę na fonetyczne podpisy. Odnoszą się one bezpośrednio do pracy języka podczas gry. Dzięki wymawianiu odpowiednich samogłosek środkowa i górna część języka oddala się lub zbliża do podniebienia zawężając tym samym przepływ powietrza i powodując jego większą lub mniejszą kompresję. Przy czym kolejne trzy ćwiczenia wykazują ewidentne przyporządkowanie samogłosek do konkretnych schematów. Grając na przykład przedęcie g^1-c^1 odczytujemy podpis „TE-A” z czego „T” to początek dźwięku inicjowany językiem, „E”- ustawienie języka w trakcie trwania dźwięku g^1 , „-”to płynne przejście na „A”, którego „wypowiedzenie” ma pomóc w sprawnym obniżeniu dźwięku na c^1 . Ćwiczenie 9 to rozszerzenie numeru 8 o powrót na dźwięk początkowy. Numer 10 to przedęcia w górę wraz z powrotem na dźwięk rozpoczynający: $g^1-c^2-g^1$, f^1-h^1 , itd. Warto zwrócić tu uwagę na zmiany w opisie fonetycznym, gdzie wyższe dźwięki podpisane są samogłoską „I”. Ostatni komentarz pod ćwiczeniami brzmi: „podwyższaj i obniżaj dźwięki grając tak jakbyś gwizdał”. Tutaj znowu mamy odniesienie do pracy języka. Ten trafny komentarz w prosty sposób opisuje wrażenie jakie powinno towarzyszyć grającemu przy wykonywaniu przedęc.

Kolejne melodie to wprowadzenie dźwięków fis¹, h¹. W związku z tym pojawiają się także tonacja G-dur oraz wyjaśnienie funkcji krzyżyka.

Rövardansen

ur Ronja Rövardotter

Björn Isfält
Bearbetning: Ann-Marie Sundberg/Barbro Ekinge

Rys.16 – Szkoła gry na trąbkę „Trumpeten och jag 1”, Przykład: melodia polimetryczna „Rövardansen” („Taniec złodzieja”), str.25

Ciekawostką jest także skomponowany przez autorów utwór „Röwardansen”, który charakteryzuje się zmiennością metrum. Polimetryczna melodia zawiera w sobie metra: 3/4, 4/4, 2/4 i jest dobrą okazją do utrwalenia znanych schematów rytmicznych oraz rozwijania umiejętności czytania nut.

Kolejnym ważnym punktem w książce jest wprowadzenie dźwięku c². Pierwszym ćwiczeniem do wykonania jest fanfara, jednocześnie wprowadza ona pojęcie fermaty. Pojawia się tu także kanon na bazie gamy C-dur, oraz temat znany jako „Karnawał w Wenecji”.

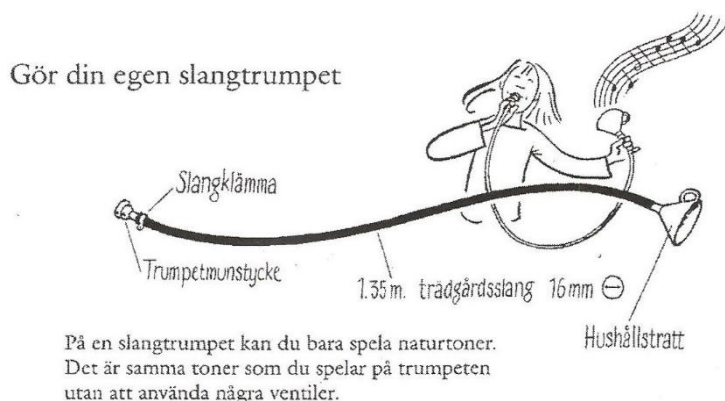
Min hatt

Traditionell

Rys.17 – Szkoła gry na trąbkę „Trumpeten och jag 1”, Przykład: tradycyjna melodia włoska znana również jako „Karnawał w Wenecji”, str.30

Na przestrzeni kolejnych melodii uczeń ma okazję zapoznać się z artykulacją legato, ćwierćnutą z kropką, pauzą ósemkową, dźwiękami a, b ,b¹,d², i pojęciem bemola oraz kasownika.

Autorzy proponują również uczniowi wykonanie własnej trąbki z węża ogrodowego (o długości 1,35 m. i średnicy 16mm) i lejka kuchennego. Dzięki temu uczeń będzie mógł wykonywać dźwięki naturalnego przedęcia jak na trąbce w stroju „b”.



Rys.18 – Szkoła gry na trąbkę „Trumpeten och jag 1”, Ilustracja i propozycja skonstruowania własnej trąbki naturalnej w celu ćwiczenia przedęć, str.35

Reasumując, szkoła gry na trąbkę „Trumpeten och jag 1” to zbiór zawierający 9 melodii solowych (w tym 5 w charakterze fanfarowym), 62 elementarnych melodii z akompaniamentem, 6 duetów. W tym czasie uczeń opanowuje wiele zagadnień z teorii muzyki, które wprowadzane są w kolejnych utworach. Uczeń ma szansę nauczyć się podstaw gry na instrumencie jednocześnie ucząc się podstaw teoretycznych, które umożliwią mu dalszą edukację. Jedną z głównych zalet tej publikacji są również akompaniamenty rozpisane funkcjami. Uczeń znając zaledwie trzy nuty może z powodzeniem muzykować wraz z nauczycielem, który bez problemu może zaakompaniować.

Szkoła ta jest niezwykle cenna dla nauczania początkowego, zarówno w przypadku uczniów pełnosprawnych, jak i niepełnosprawnych. Stopniowo zwiększając stopień trudności, daje możliwość kształtowania i stabilizacji zadęcia u ucznia. Ponadto, wraz z komplikacją zadań muzycznych, wprowadzane są kolejne zagadnienia z zakresu teorii muzyki. Jest to bardzo ważne w kontekście nauki gry w szkole ECEKON. „Trumpeten och jag 1” to podręcznik doskonały pod względem metodycznym. Nauczyciel bez obaw może proponować kolejne utwory obserwując zadęcie ucznia, muzykując razem z nim i być spokojnym o poszerzanie wiedzy teoretycznej podopiecznego. Po wprowadzeniu nowego dźwięku, lub problemu technicznego, kilka kolejnych melodii jest opartych o niemal identyczny materiał muzyczny dając tym samym możliwość opanowania i utrwalenia nowych zagadnień i zadań muzycznych. Jest to publikacja bardzo wartościowa w kontekście nauki gry osób niepełnosprawnych, ponieważ zawiera dużo dobrze przemyślanej metodycznie muzyki elementarnej.

Realizując ten podręcznik z uczniami klasy pierwszej w PSM w Miastku i nowymi uczniami w ECEKON, mogę podzielić się obserwacjami wynikającymi z porównania nauczania w tych placówkach. W szkole muzycznej opanowanie całego materiału z „Trumpeten och jag 1” zajęło moim podopiecznym niecałe 10 do około 11 miesięcy. Pracując z osobami niepełnosprawnymi po pół roku pracy w dwóch na trzy przypadki, zrealizowałem niespełna 1/3 programu. Obecnie tylko jedna uczennica uczy się w tempie znanym mi ze szkoły muzycznej. Dodam jeszcze, że uczniowie pełni w tym czasie, obok realizowania tych utworów, grają również obowiązkowo gry i etiudy. Mamy do czynienia z dużą różnicą dotyczącą czasu opanowania identycznego materiału. Jest to rzecz naturalna i stanowi o specyfice edukacji w ECEKON.

3. Edukacja muzyczna w Europejskim Centrum Edukacji Kulturalnej Osób Niepełnosprawnych działającym przy Polskim Stowarzyszeniu Osób z Upośledzeniem Umysłowym – koło w Gdańsku.

3.1. Charakterystyka placówki i jej historia.

W Gdańsku od ponad 6 ~~14-let~~ mamy do czynienia z placówką wyjątkową zarówno w skali Polski, jak i Europy – ze szkołą ECEKON, która powstała z potrzeby wyedukowania niepełnosprawnych muzyków z perspektywą włączenia ich do Orkiestry Vita Activa. Powstała 20 lat temu wspomniana orkiestra osób niepełnosprawnych intelektualnie rozrosła się i rozwijała swój poziom artystyczny tak szybko, że ~~w przeciągu sześciu lat~~ pojawiła się konieczność nauczania gry na instrumentach kolejnych osób z upośledzeniem umysłowym i włączeniem ich do składu.

W wywiadzie przeprowadzonym na potrzeby niniejszej pracy, twórcy ECEKON - Mirosława Lipińska-Popowska i Ryszard Popowski opowiedzieli o charakterystyce placówki i jej historii.

- *Skąd pomysł utworzenia takiego miejsca?*

Ryszard Popowski: - *Z konieczności. Najpierw była orkiestra.*

Mirosława Lipińska-Popowska: - *To jest ten pierwszy pomysł, który wyszedł od Haliny Szymańskiej, która była przewodniczącą koła naszego stowarzyszenia w Gdańsku. Chciała mieć taki zespół. Bo widziała to w Berlinie i bardzo chciała. Powstał zespół, ale ona nie spodziewała się, że stworzymy taki zespół, że będziemy tyle grali... Sama była zdziwiona – miało być takie muzykowanie, a wyszedł duży zespół. Zatrudniła człowieka, który to poprowadził. Zawsze zależy od tego, kto prowadzi, w jakim kierunku to pójdzie. A potem – długo już ta orkiestra funkcjonowała i w pewnym momencie stwierdziliśmy, że nowe osoby, które pojawiają się w zespole nic nie umieją a orkiestra ma już taki poziom, że trudno jest w krótkim czasie włączyć je do repertuaru, który już orkiestra wykonuje. Nawet jeżeli to jest niewielka partia, bo w orkiestrze, tak jak mówiliśmy, niektórzy grają więcej, niektórzy mniej. Jednak okazało się to bardzo trudne. Do tego okazało się, że taką nową osobę trzeba przygotować, żeby ona później mogła grać w orkiestrze. To było jedno. A drugie*

– stwierdziliśmy, że przydałyby się inne instrumenty. A trzecie – zmęczenie materiału. Po pewnym czasie chciałyby się zrobić coś nowego, nie można stać w jednym miejscu. Wiadomo - no dobrze – jeszcze jeden utwór, można zrobić to jeszcze lepiej, ale w pewnym momencie to nie wystarcza i trzeba poszukać jeszcze czegoś innego. To wszystko spowodowało, że postanowiliśmy utworzyć coś w rodzaju szkoły dla osób niepełnosprawnych, w której będziemy uczyć gry na różnych instrumentach. Zaczęliśmy od keyboardu i mieliśmy dwóch nauczycieli, których znaleźliśmy i o których wiedzieliśmy, że są świetni i że poradzą sobie z osobami niepełnosprawnymi. Trzeba ich było jednak do tego przygotować i to były długie rozmowy. Potem dodaliśmy następny instrument, następny i okazało się, że zapotrzebowanie społeczne jest.

(...)

M.L-P.: - Teraz mamy i tak ułatwioną sytuację, bo wszystko jest tutaj w tej sali i zawsze trzeba przyjechać na próbę w to samo miejsce i tu być. A dla niektórych to jest bardzo ważne – ta systematyczność zdarzeń i miejsca. Ale przecież tego miejsca nie mieliśmy zawsze.

- A jak było wcześniej?

M.L-P.: - Byliśmy właściwie wszędzie i to była dopiero szkoła. Ten pierwszy skład musiał się orientować jak dojechać do Sopotu, bo wówczas próby były w Sopocie, potem w jednej dzielnicy Gdańska, w drugiej dzielnicy Gdańska. To się zmieniało. Musieli więc nauczyć się poruszać

po Trójmieście i okazało się, że to świetnie zadziałało. ~~Myszę, że członkowie orkiestry, którzy teraz przychodzą tutaj już tak szybko nie uczą się samodzielności. Jeden z uczniów do tej pory szuka nut jak we mgle, a już przecież ze dwa lata jest. A to, że wcześniej przerzucano nas z miejsca na miejsce, powodowało, że oni musieli szybko się nauczyć orientować. Teraz ta stara część orkiestry, członkowie tej starej części orkiestry, są szybko gotowi do zmian.~~

R.P.: - To jest ta część edukacji, której potrzeba sporo czasu. To osobne zagadnienie – ile czasu potrzeba na włączenie społeczne człowieka? Dużo. Dużo, ale się opłaca. Widać jak pięknie zachowują się i w czasie pracy, w czasie prób, koncertów, występów, a jak zachowywali się przychodząc do tej placówki.

- Czy takich miejsc, stowarzyszeń, jest więcej?

R.P.: - Zespołów muzycznych jest wiele, bo ten ruch amatorski mocno się rozwija. Są to bardzo różne formuły artystyczne. Trzeba by być na miejscu i zaobserwować, jak pracują,

jakie mają zwyczaje, jakie mają doświadczenia dotyczące włączenia społecznego i dopiero na takiej podstawie można by powiedzieć, co jest dla nich charakterystyczne, czy co jest najbardziej wartościowe. Myślę, że ECEKON jest wyjątkowy pod pewnym względem – jest to bardzo duża placówka i jest bardzo dobrze wyposażona, ma doskonałą kadrę, wykształconą w wielu kierunkach – są tu osoby z pasjami artystycznymi, nie tylko muzycznymi. Jeżeli spojrzymy

na liczbę uczestników, na wyposażenie, na kadrę i dorobek artystyczny to na pewno ECEKON jest wyjątkowy. My średnio rocznie „produkujemy”, przepraszam za to określenie, około czterdziestu wydarzeń. Na przestrzeni 6 lat to daje imponującą liczbę. Mówimy o działaniach orkiestry, która ma w dorobku 244 koncerty. Oznacza to, że liczba wydarzeń artystycznych, które tu mieliśmy jest na pewno bezprecedensowa dla tego środowiska.

M.L-P.: - W zespołach, czy indywidualnie uczy się tu sześćdziesiąt osób. To jest bardzo dużo. Nie wiem, czy jest jeszcze taka placówka o takiej działalności artystycznej, dedykowana osobom z niepełnosprawnością.

R.P.: - Na pewno są zespoły muzyczne. W Tczewie jest taki zespół, który liczy około dwunastu osób, ale najczęściej to są zespoły trzy – czteroosobowe. W Polsce nie znam drugiego takiego zespołu.

- Jak nazwa wskazuje to jest Centrum Edukacji Kulturalnej.

R.P.: - Tak – jest to centrum edukacji kulturalnej w różnym sensie. Także w sensie pracy nad uzyskaniem doświadczeń, jak rozwijać osoby niepełnosprawne poprzez uczestnictwo w wydarzeniach kulturalnych a także doświadczeń, jak je włączyć społecznie. Jest to też centrum w tym sensie, że stąd wychodzą inspiracje dla innych ośrodków. W Niemczech w Pasewalk powstała orkiestra dokładnie na wzór orkiestry Vita Activa. Nazywa się „Wiederholen” czyli „Echo” – echo naszej orkiestry. Powstał zespół w Giżycku, który przez jakiś czas działał. Powstał też ośrodek edukacji muzycznej w Chmielnie, a niedawno rozmawiałem z młodą osobą, która jest zainteresowana prowadzeniem takiej działalności w Bartoszycach i tam prawdopodobnie taka placówka edukacji muzycznej i włączenia społecznego powstanie. Tak więc jest to gdańskie osiągnięcie.

M.L-P.: - Tak, bo te osoby przychodzą do nas, konsultują się, jak taką placówkę utworzyć, co jest możliwe. Można więc powiedzieć, że tworzą jakby takie filie. Myślimy też o tym i częściowo to się dzieje, że będzie to rodzaj placówki badawczej, w której będzie można badać możliwości osób niepełnosprawnych przede wszystkim w zakresie edukacji muzycznej.

Na razie uczestniczymy w konferencjach, podczas których promujemy i opowiadamy co się tu dzieje

i co jest możliwe. Jeszcze jedna ścieżka to współpraca z ośrodkami, które zajmują się edukacją kulturalną w całej Europie. Mielśmy takie doświadczenia z Francją, z Niemcami, ostatnio także z Anglią. Myślę, że dojdzie jeszcze do tego, że orkiestra tam pojedzie i te kontakty jeszcze bardziej się zacieśnią. Będziemy mogli zobaczyć, jak tam z kolei pracują z osobami niepełnosprawnymi.

R.P.: - Koncertom takim towarzyszą warsztaty. Ostatnio orkiestra zagrała koncert w Bonn i tam właśnie odbyły się warsztaty dla organizacji Lebenshilfe, podczas których osoby działające

w lokalnym zespole wokalnym dołączyły się do działań orkiestry. W czasie półtoragodzinnych warsztatów włączyliśmy osoby, które nigdy wcześniej nie grały na instrumentach, do wspólnego z orkiestrą wykonania miniatury, która jest w repertuarze orkiestry, a która tam była wykonana w składzie kameralnym. Jest duże zapotrzebowanie na takie działania, mamy też wiele słów zachęty, również ze strony niemieckiej i obietnice kontaktu. Myślę, że trafiamy w zapotrzebowanie społeczne - włączenie społeczne przez czynne uczestniczenie w kulturze.

- Czy prowadzone są też warsztaty i szkolenia dla nauczycieli?

M.L-P.: - Tak. Mielśmy kilka warsztatów dla nauczycieli, dla instruktorów podczas festiwalu „Pozapozny”. Ci instruktorzy, którzy występują tam ze swoimi zespołami, mieli u nas dwudniowe warsztaty. Też nauczyciele różnych kierunków przychodzili na to nasze instrumentarium

i prowadziliśmy z nimi warsztaty.

(...)

- Czy mogliby Państwo powiedzieć o tym jak się odbywa tutaj edukacja osób niepełnosprawnych? Czym Państwo tu się zajmujecie?

R.P.: - Projekt, który tu jest realizowany nazywamy edukacją kulturalną, ale główną osnową, mówiąc staroświeckim językiem, jest edukacja muzyczna, która ma to do siebie, że towarzyszy jej bardzo dużo różnych wyzwań, zdarzeń, wydarzeń o charakterze uniwersalnym. Tak więc organizujemy edukację muzyczną a jednocześnie rozwijamy osoby, które biorą w niej udział w sposób wszechstronny. I tak w najogólniejszym zarysie to wygląda.

M.L-P.: - Są różne formy tej edukacji – indywidualna nauka gry na instrumentach, które potem możemy wymienić. Poza tym zespoły kameralne, małe składy, bardzo różne - zależnie od okoliczności. Oprócz tego zespoły stałe jak bębniarski czy zespół instrumentów dętych. Orkiestra perkusyjna to też jedna z form. Prowadzone są również zajęcia z emisji głosu, dykcji i autoprezentacji, żeby nasi uczniowie potrafili zaprezentować się, powiedzieć kim są, na czym grają, żeby umieli dobrze prezentować się na scenie, bo wiadomo – jeśli gra na instrumencie, to będzie też występował. Musi umieć się zachować. Dlatego takie zajęcia też są prowadzone.

- Zatrzymajmy się na chwilę przy instrumentach. Na jakich instrumentach osoby niepełnosprawne mogą nauczyć się tutaj grać?

M.L-P.: - Mam nadzieję, że wyliczymy wszystkie: jest to fortepian i keyboard, akordeon, instrumenty perkusyjne bo na metalofonie i ksylofonie dzieciaki też grają. Jest cytra, harfa i instrumenty dęte: trąbka, sakshorn, tuba i saksofon. Czy coś jeszcze?

R.P.: - Perkusja.

M.L-P.: - Tak – jeszcze perkusja. I kontrabas.

- Czy są instrumenty, na których nie da się uczyć osób niepełnosprawnych?

R.P.: - Nie da się uczyć na tych instrumentach, które wymagają bardzo skomplikowanych wzdłużnych i poprzecznych ruchów lub ruchów, które wymagają ogromnej precyzji. Stąd bardzo popularna i modna gitara klasyczna nie mieści się w zasięgu możliwości osób z niepełnosprawnością ze względu na to, że gra na tym instrumencie wymaga napięcia w palcach i bardzo skomplikowanych ruchów poprzecznych i wzdłużnych. Podobnie nie można uczyć gry na skrzypcach, ponieważ wymagają one ogromnej zwinności i ogromnej precyzji ruchowej. To są te dwa instrumenty, które w tej chwili nie są brane pod uwagę.

- Na jakiej zasadzie odbywa się przydział uczniów do poszczególnych instrumentów, które tutaj są i na których mogą oni grać?

M.L-P.: - Przeważnie odbywa się to tak, że z rodzicami, którzy przychodzą ze swoim dzieckiem i mają takie marzenie, że dziecko będzie grało na skrzypcach i na gitarze (najczęściej

– na gitarze właśnie), trzeba rozmawiać i zaproponować instrument, który jest w zasięgu możliwości ich dziecka. Na początku to są chęci, że przyjdzie tutaj bo chce grać, chce się

uczyć grać. Z tych marzeń trzeba wykroić to, co jest możliwe do zrobienia. I tutaj badamy predyspozycje – najpierw takie podstawowe.

R.P.: - Na początku przy pomocy bębna, bo wówczas można zauważyć czy kandydat ma sprawne ręce, ile dźwięków jest w stanie powtórzyć, czy jest w stanie powtórzyć strukturę rytmiczną,

czy potrafi rozróżnić lewą – prawą rękę, która ręka jest sprawna. Sprawdzamy pojemność pamięci, koncentrację, obserwację rąk nauczyciela, który demonstruje tematy rytmiczne na bębnie, czy dziecko potrafi się skoncentrować. W tym krótkim teście, właśnie na jambie, można ocenić sprawność dziecka zarówno intelektualną, jak i muzyczną. Oczywiście w zakresie predyspozycji do nauki gry na instrumencie. Okazuje się jednak też, że mimo pewnych dysfunkcji także dziecko posiadające wadę zgryzu można uczyć grać na instrumencie dętym

w odpowiedni sposób tę wadę kompensując. Podobnie jest z każdym innym instrumentem – podejmujemy się nauczyć na nim grać, mając świadomość, że kandydat ma pewne ograniczenia.

M.L-P.: - Proponujemy jakiś instrument i konsultujemy to z nauczycielem. Mamy tu dwunastu nauczycieli, którzy są profesjonalistami - każdy w dziedzinie swojego instrumentu. Konsultujemy propozycję z nauczycielem ponieważ nawet jeśli nam się wydaje, że dziecko mogłoby się uczyć na takim instrumencie grać, to dopiero nauczyciel jest w stanie określić, czy może podjąć się nauki gry tego dziecka na tym instrumencie i czy będą tego jakieś efekty. Zakładamy też taką możliwość, że nie będzie to trafiony instrument i wówczas przeniesiemy go po prostu na inny.

R.P.: - Do tego dochodzi jeszcze, że tak powiem – polityka rozwoju ECEKONu: staramy się przydzielać takie instrumenty, które mogą być wykorzystane w grze zespołowej. Dobrze, żeby dziecko uczyło się grać na fortepianie, ale pod warunkiem, że jest sprawne i osiągnie znaczący poziom. Natomiast mniej sprawni uczniowie będą uczyć się grać na instrumentach, gdzie zadanie muzyczne będzie znacznie prostsze, ale za to łatwiej będzie dołączyć do zespołu. Dlatego też chcielibyśmy, żeby powstała orkiestra dęta, bo wiemy, że to jest możliwe. W takiej orkiestrze niektóre osoby mogą grać kilka dźwięków, niektóre kilkanaście, a inne kilkadziesiąt. I w takim zespole dla każdego znajdzie się miejsce.

3.2. Klasa trąbki i sakshornu w szkole gry ECEKON.

Obecnie na instrumentach dętych blaszanych w szkole uczy się jedenastu niepełnosprawnych (cztery trąbki, pięć sakshornów i dwie tuby). Część z nich prowadzi

mgr Sylwia Romaniecka, absolwentka Akademii Muzycznej im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku. Pół roku temu dołączyłem do grona pedagogów. Obecnie uczę jedną trębaczkę i dwóch sakshornistów. Uczniowie grający od kilku lat mają za sobą wiele występów solowych i kameralnych. Są pełnoletni i występują w Orkiestrze Vita Activa z powodzeniem wykonując swoje zadania muzyczne na instrumentach dętych blaszanych. Zarówno doświadczeni,

jak i nowi uczniowie, uczęszczają na lekcje indywidualne ciągle zwiększając swoje umiejętności.

Przy szkole ECEKON funkcjonuje także „ECEKON Brass Band” prowadzony przez mgr Sylwią Romaniecką. Jest to mały skład dęty blaszany wspomagany akompaniamentem fortepianu. Ma on za sobą wiele udanych występów i stale poszerza swój repertuar. Stwarza także znakomitą perspektywę włączenia do składu nowych uczniów. W planach jest stopniowa rozbudowa zespołu i utworzenie orkiestry dętej osób niepełnosprawnych, która mogła by nadal występować uświetniając gale, konferencje czy inne wydarzenia poświęcone niepełnosprawności. Chcemy także aby stała się małą orkiestrą plenerową.

Oto fragment wywiadu odnoszący się do gry na instrumentach dętych w ECEKON oraz ukazujący perspektywę rozwoju zespołu dętego blaszanego.

- Wracając jeszcze do instrumentów dętych blaszanych to rozumiem, że klasa powstała z potrzeby stworzenia „ECEKON brand band”. Czy raczej to jest raczej eksperyment?

Ryszard Popowski: *- Tu zbiegły się szczęśliwie dwa przypadki: po pierwsze wiedza, że w Torshov (Norwegia) działa taki zespół, więc wiemy już, że to jest możliwe i daje to zachętę i odwagę, żeby to zrobić. A druga rzecz – to upadłość Stoczni Gdynia, z powodu której rozwiązana została działająca tam pięćdziesiąt lat orkiestra dęta. Instrumenty po tej orkiestrze zostały wstawione na aukcję, o której dowiedzieliśmy się szczęśliwym trafem. To była aukcja z preferencją dla organizacji społecznych, prowadzona przez likwidatora w taki sposób, żeby majątek ten trafił do organizacji społecznych. Kupiliśmy wówczas ~~za-bezeen~~ bardzo dużą ilość instrumentów dętych: tuby, sakshorny, pulpity i dużo innych.*

W związku z tym mieliśmy instrumenty, które można było zagospodarować. I tak się zaczęło – bo było na czym uczyć i grać. Ale na przykład pięć waltorni nadal czeka na użycie, sakshornów mamy więcej niż uczniów. Bez trudu możemy w tej chwili wystawić orkiestrę dętą. To tylko kwestia czasu, dlatego prowadzimy taki intensywny nabór. Orkiestra Vita Activa jest orkiestrą sal koncertowych, elegancji, gali, a potrzebna jest też orkiestra plenerowa, festynowa, orkiestra przestrzeni miejskich. I orkiestra dęta w tej roli spełniłaby się

bardzo dobrze. Wtedy możemy być obecni we wszystkich wydarzeniach miejskich, które mają charakter publiczny.

- Czy osoby niepełnosprawne muszą mieć konkretne predyspozycje, żeby grać w takiej właśnie orkiestrze?

R.P.:- Nie ma osób niepełnosprawnych, które mają predyspozycje muzyczne. W obrazie człowieka niepełnosprawnego trzeba dopiero znaleźć te obszary sprawności, w które można włączyć instrument. Oznacza to, że musimy zastanowić się, czy chociaż trochę da się użyć jego skromnych zasobów do tego, żeby w grze na instrumencie osiągnął poziom elementarny. A poziom elementarny to jest najprostsza melodia kilkadziesiąt dźwiękowa. Mamy przykład pana Łukasza, który gra tylko kilka dźwięków na sakshornie. Ale gra je czysto, na czas, punktualnie, do tego gra długie i ładne dźwięki. Jeżeli on gra pięć dźwięków na sakshornie to bez trudu można mu przydzielić rolę głosów towarzyszących i on już może być włączony do każdego zespołu, który będzie wykonywał muzykę, w której jest dla niego przewidziana partia. A to już stało się przed laty normą w pracy z orkiestrą, że muzykę pisze się tu na miarę możliwości członków zespołu. W tym sensie taka osoba nie musi mieć specjalnych predyspozycji.

Mirosława Lipińska-Popowska: - Tu nie przychodzą zdolne dzieci tylko osoby niepełnosprawne i teraz to nasze zadanie, żeby w tej niepełnosprawności znaleźć coś, co można rozwinąć, a na którym będą grać instrumente no to już, tak jak mówiliśmy wcześniej – trzeba to po prostu sprawdzić.

3.3. Uczeń Piotr – sakshorn tenorowy.

Piotr jest dziewięcioletkiem i swoją przygodę z edukacją muzyczną rozpoczął w ECEKON w październiku 2014 roku.

Uczeń nie miał trudności z opanowaniem postawy. Potrafi ją zarówno utrzymywać, jak i korygować. Ćwiczy i gra siedząc. W razie potrzeby umie samodzielnie poprawiać układ dłoni i palców na tłokach. Piotr jest silnym i w pełni sprawnym fizycznie dzieckiem, nie było więc obawy związanej z dużym ciężarem instrumentu. Dla bezpieczeństwa sakshorn jest przypięty szelkami, które uczeń zakłada na plecy. Po krótkiej pogadance o postawie i jej wpływie na oddech na pierwszej lekcji Piotr zrozumiał, że jest to bardzo istotny element

gry na instrumencie. Od początku wykazywał duże zaangażowanie i skupienie podczas nauki przyjmowania odpowiedniej pozycji do gry. Podobnie było z układem rąk, które bardzo sprawnie i swobodnie obsługują sakshorn.

Poprzez ćwiczenia oddechowe udało się uświadomić potrzebę oddechu. Jednak nie nastąpiło to od razu. Ćwiczenia, które wykonaliśmy to:

- utrzymywanie kartki papieru przy ścianie – kto dłużej,
- wypuszczanie powietrza imitując (również ruchem ciała) strzał z łuku lub wyrzut lotki – mocniej lub lżej,
- miarowe oddechy z podnoszeniem rąk.

Mimo wielu prób w ciągu dwóch pierwszych lekcji nie udało się uzyskać pożądanego efektu. Starłem się więc zobrazować komunikat tłumacząc np.: „nabieraj tak jakbyś wynurzył się po długim czasie nurkowania w basenie”. Piotr jednak dawał odgłos wciągania powietrza, lecz nie nabierał go. Następnie, chcąc zastosować inną metodę próbowałem zwrócić uwagę gdzie nabrać oddech. Najpierw pokazywałem to na sobie i mówiłem: *„przyłóż pięść do mojego brzucha, zobacz czy Cię odepchnę. Widzisz? A teraz ty spróbuj mnie odepchnąć”*.Niestety,

ta metoda również zawiodła. Uczeń nie rozumiał połączenia ruchu „brzucha” z nabraniem i wypuszczeniem powietrza. Mimo wielu prób nadal podnosił ramiona usztywniając gardło i krtań. Ćwiczenie z kartką przy ścianie także okazało się nieudane. Piotr utrzymywał kartkę krótko. Mimo wyraźnego polecenia gospodarowania powietrzem wypuszczał je całe od razu. Wiele prób było takich samych. Te ćwiczenia nie dawały rezultatu. Dopiero praca ze spirometrem przyniosła rezultat – uczeń „zobaczył powietrze”. Przy odpowiednim odwróceniu spirometru mógł zaobserwować czy nabiera powietrza i czy je wydmuchuje oraz w jaki sposób i ile. Kiedy zrozumiał już istotę oddechu - inne ćwiczenia opanowywał bez problemu. Po czym ćwiczył z jeszcze większym zaangażowaniem.

Po opanowaniu oddechu przeponowo-żebrowego przyszedł czas na zajęcie się układem warg. Chcąc wytłumaczyć Piotrowi specyfikę składania ust do gry podszedłem z nim do dużego lustra. Miałem nadzieję, że wspólna obserwacja siebie nawzajem będzie korzystnie wpływać

na wypracowanie odpowiedniego układu warg. Niestety, okazało się to niemożliwe. Uczeń natychmiast tracił koncentrację. To duże utrudnienie, szczególnie w początkowej fazie edukacji - wiedziałem, że nie będzie mógł ćwiczyć w domu w ten sposób ani na ustniku,

ani na instrumencie. Rezygnując z pracy przy lustrze, mimo moich obaw, Piotr instynktownie przyłożył ustnik do ust i zagrał czysty dźwięk.

Mimo poprawnego (wydawało się) przyłożenia, pojawił się problem braku napięcia kącików ust. Zauważywszy to opisałem go Piotrowi i chcąc poprawić napięcie mięśni twarzy zacząłem wydawać polecenia. Uczeń wszystkie rozumiał, lecz mimo starań nie potrafił powtórzyć ćwiczeń.

Opis zadania:

- 1. *„Pokaż palcem, gdzie masz środek ust, pokaż, gdzie masz kąciki ust.”* – uczeń wskazał poprawnie.
- 2. *„Im dalej od środka ust – mów mocniej ‘M’.”* Metoda nieudana – Piotr zawijał wargi do środka, zbyt mocno zaciskał usta. Nie pomogło również: *„powiedz ‘mama’. Spójrz jak układają się twoje wargi”*. Wróciwszy do wykonywania ćwiczenia uczeń robił tak, jak przy poprzednich próbach.
- 3. *„Im dalej od środka ust, tym mocniej złącz wargi. Im dalej tym bardziej powinny się ze sobą siłować”* – uczeń nadal zaciskał całe wargi mimo wielu prób.
- 4. *„Uśmiechnij się szeroko i dotknij kącików ust. Są napięte? To teraz uśmiechając się zrób smutną minę”* – niestety, ta metoda również okazała się nieudana. Niepoprawny układ ust do gry, który można by określić „uśmiechem” miał tylko udowodnić możliwość napięcia kącików ust. Początkowo (uśmiechając się) uczeń zrozumiał, że kąciki mogą być „twarde”, napięte. Jednak robiąc „smutną minę” usta traciły swoje napięcie przy kącikach oraz pozostawały nadal rozciągnięte

Dopiero ćwiczenie z utrzymywaniem ołówka pomogło zrozumieć obszar i siłę napięcia poszczególnych mięśni. Zwalczyło też powiązany problem nadymania policzków. Metoda ta polega na włożeniu jednego końca ołówka między wargi, na środek ust. Należy utrzymywać go równoległe do podłogi nie używając przy tym zębów – trzeba wszystko kontrolować mięśniami twarzy. Poprawnie wykonane ćwiczenie skutkuje podobnym napięciem, jakie powinno wywoływać odpowiednie zadęcie.

Problemem Piotra jest zaburzona koncentracja. Uczeń po chwili uwagi traci kontakt wzrokowy i czas realizacji zadania wydłuża się. Często zdarza się, że uczeń zadaje dużo pytań nie związanych z aktualnym zadaniem. Są to najczęściej sytuacje, w których powtarza coś, utrwała, bądź czuje, że do realizacji celu potrzeba będzie więcej wysiłku. Pytania które zadaje najczęściej są związane z muzyką: np.: *„Jak trzyma się fagot?”*, *„Jak gra się na harfie*

„*Bolero*”?”. Na jednej lekcji potrafi zadać dziesiątki tego typu pytań, na które oczekuje odpowiedzi. Chcąc uniknąć ich ogromnej ilości (często powtarzających się bądź bardzo podobnych) mówię, że odpowiem, jeżeli wykona zadanie, tak jak należy i w ramach odpoczynku chwilę porozmawiamy. Nie zdarzyło się, żeby uczeń nie przystał na taką propozycję, ponieważ dobrze rozumie sytuację edukacyjną. Te pytania i krótkie rozmowy traktuję jako naturalne przerwy i jako pedagog rozumiem potrzebę chwilowej „ucieczki”, chęci oderwania się od nieuniknionej monotonii niektórych zadań. Takie sytuacje są naturalne również w pracy z pełnosprawnymi dziećmi w wieku wczesnoszkolnym. Ci uczniowie także zadają pytania i szybko tracą koncentrację. Często podczas rosnącego braku zainteresowania rodzi się niechęć do gry. Piotr nigdy nie okazał takich emocji i zawsze po chwili rozmowy lub dekoncentracji wracał do zadania z takim samym zaangażowaniem jak wcześniej.

Mimo chwil dekoncentracji uczeń potrafi skupić uwagę na zadaniach muzycznych. Potrafi wysłuchać i powtórzyć dźwięk, lub proste sekwencje melodyczno-rytmiczne. Krótkie zadania nie stanowią dla niego problemu. Z biegiem czasu zauważam w tej kwestii poprawę objawiającą się wydłużeniem koncentracji uwagi.

Piotr jest dzieckiem uzdolnionym muzycznie. Bezbłędnie potrafi powtórzyć motyw melodyczno-rytmiczny, przy czym śpiewa czysto. Ponieważ potrafi czytać, przy okazji uczenia się nowych melodii uczy się również zapisu nutowego. Po kilku lekcjach potrafił odczytywać z pięciolinii wszystkie wcześniej poznane dźwięki, jak również wartości (ćwierćnuty i półnuty). Warto dodać, że uczeń interesuje się muzyką klasyczną za sprawą ojca, który jest melomanem. Uczestniczą wspólnie w wydarzeniach kulturalnych odbywających się na terenie Trójmiasta, słuchają dużo muzyki klasycznej i jazzowej w domu. Na jednej z pierwszych lekcji uczeń zapytał, czy nauczę go grać „*Bolero*” Maurice Ravela. Był to dobry pretekst do stworzenia duetu. Piotr nauczył się akompaniamentu (rytm na dźwięku c¹) i towarzyszył nim do melodii, którą grałem na trąbce. Po pierwszym wykonaniu uczeń zwrócił mi uwagę, że brzmi to inaczej niż na nagraniach, które słuchał. Myśląc, że chodzi o różnicę w brzmieniu wynikającą z gry na (tylko) dwóch instrumentach, wytłumaczyłem, że wykonanie tej melodii w duecie znacznie zmienia odbiór. Piotr odparł, że chodzi mu o brzmienie trąbki. Zorientowawszy się o co prawdopodobnie chodzi, wzięłem tłumik i zagrałem jeszcze raz. Uczeń stwierdził, że właśnie tego brakowało i to sprawiało, że było (jak sam powiedział) „inaczej”. Uświadomiłem sobie, że mam do czynienia z nieprzeciętnym przypadkiem wrażliwości na brzmienie. Kolejne lekcje wykazały, że uczeń potrafi również oceniać i zmieniać własny dźwięk. Potrafi stwierdzić, który był „ładny”, a który „brzydki”. Umie także w razie konieczności poprawić go.

Piotr ma za sobą również udany występ publiczny. Był to popis uczniów szkoły ECEKON. Wykonał z pamięci „Walc” ze szkoły gry na trąbkę „Trumpeten och jag” z towarzyszeniem pianina. Zagrał bezbłędnie dwukrotne powtórzenie ze wstępem utrzymując tempo, biorąc duże swobodne oddechy i miękko rozpoczynając każdy dźwięk. Warto również dodać, że wszystkie dźwięki były wykonane skutecznie z zachowaniem odpowiedniego brzmienia. Można było zaobserwować także wzmoczoną koncentrację. Piotr pamiętał o ukłonach, umiał sam zająć miejsce na scenie i przygotować się do gry. Pozytywnie należy również odebrać fakt, iż mimo tego, że był przejęty występem, potrafił zagrać na swoim (aktualnym) najwyższym poziomie. Oznacza to, że jakość prezentacji muzycznej była proporcjonalna do uzyskanych kompetencji muzycznych i społecznych.

Reasumując: przed Piotrem otwiera się perspektywa włączenia do orkiestry lub zespołu instrumentów dętych blaszanych. Już w tej chwili mógłby z powodzeniem wykonywać partie składające się z akcentów, bądź długich dźwięków. Wspólne muzykowanie na lekcjach indywidualnych potwierdza duże możliwości ucznia w kwestii utrzymania koncentracji i odpowiedzialnego wykonywania swoich partii. Mimo (dopiero) półrocznego stażu, Piotr gra na dobrym poziomie, co w przyszłości może skutkować wykonywaniem bardziej skomplikowanych partii w muzyce kameralnej, jak i solowej.

3.4. Uczennica Katarzyna – trąbka.

Katarzyna ma szesnaście lat, swoją edukację muzyczną rozpoczęła kilka lat temu pobierając prywatne lekcje gry na pianinie, później także na flecie prostym.

Uczennica ćwiczy i gra stojąc. Sama potrafi skorygować układ dłoni i palców na tłokach. Problemem jest ciążenie brody do klatki piersiowej, oraz opuszczanie rąk, co komplikuje kwestię utrzymania odpowiedniego kąta nachylenia zadęcia. Sytuacja ta jest typowa zazwyczaj w przypadkach najmłodszych dzieci, dla których trzymanie długiego i ciężkiego instrumentu jest dużym wysiłkiem fizycznym. Katarzyna mimo starszego wieku również ma ten problem, który w dużej mierze jest spowodowany wrodzonymi wadami postawy. Dzięki poleceniom przypominającym o zachowaniu odpowiedniej pozycji do gry, uczennica natychmiast koryguje błędy. Obecnie Katarzyna coraz częściej uprzedza moje uwagi i sama poprawia postawę.

Uczennica uczyła się wcześniej prywatnie gry na flecie prostym. Stąd potrafi wykonywać prawidłowy oddech przeponowo-żebrowy. Różnicą między grą na trąbce i flecie (którą sama także zauważyła) jest potrzebna ilość nabieranego i ciśnienie wypuszczanego powietrza. Doświadczenie z „lekkim zadęciem” preferującym delikatne tłoczenie powietrza okazało się dobrą bazą do wypracowania obszernego, szybkiego oddechu i świadomego skompresowanego wydechu. Katarzyna zrozumiała potrzebę większego wysiłku oddechowego podczas ćwiczeń ze spirometrem, dzięki któremu „zobaczyła” ilość i moc nabieranego i wydmuchiwanego powietrza. Także podczas gry na ustniku lub trąbce sama stwierdzała poprawność oddechu słysząc różnicę w skuteczności, głośności oraz barwie dźwięku. Katarzyna mówi, że „*trąbka zjada więcej powietrza niż flet*” i że „*trzeba ją bardziej karmić*”. Często pyta o oddech, jego jakość, oraz czy poprawnie go wykonuje. Mając doświadczenie w pracy zarówno z pełnosprawnymi jak i niepełnosprawnymi uczniami zauważyłem, że uświadomienie i wypracowanie oddechu zajmuje dużo czasu i zaangażowania. Temat ten jest trudny i teoretycznie i praktycznie. Katarzyna potrafi wykorzystać swoje doświadczenie i, będąc dopiero w okresie początkowym gry na trąbce, wręcz zaskakuje poziomem w zakresie techniki oddechowej

Problemem u Katarzyny jest deformacja żuchwy i krzywy zgryz. Tyłozgryz jest wadą objawiającą się zaburzonym położeniem dolnego łuku zębowego względem górnego. Podczas zwarcia zębów, dolny łuk zębowy jest cofnięty, przez co przednie zęby się nie stykają, a dolne zęby sieczne są oddalone od siekaczy górnych. Wada ta jest widoczna w układzie twarzy poprzez cofnięcie się dolnej wargi i pogłębienie bruzdy wargowo-bródkowej. Podczas grania ma to wpływ na specyfikę zadęcia oraz problemy z utrzymywaniem śliny w jamie ustnej.

Przy ustawianiu zadęcia zacząłem od znalezienia optymalnego kąta nachylenia ustnika umożliwiającego odpowiednie rozłożenie nacisku na obie wargi. Początkowo, instynktownie uczennica przyłożyła ustnik pod niewielkim kątem, jednak możliwości brzmieniowe i rozszerzanie skali wydawały się być ograniczone. Już podczas pierwszych zajęć poprzez kilka prób udało się znaleźć satysfakcjonujące rozwiązanie. Przy ustawianiu zadęcia pomogło także ustawienie brody prostopadle do ziemi. Poprzez lekką deformację klatki piersiowej i krzywe ramiona uczennica trzyma w sposób naturalny brodę bardzo nisko, co utrudnia kwestię swobodnego przepływu powietrza w krtani. To z kolei wytwarza niepożądane napięcia mięśni twarzy utrudniając ich pracę. Chcąc uzyskać dobre efekty musiałem komunikować się z Katarzyną w sposób dla niej zrozumiały. Nie wszystko udawało się wyegzekwować używając najbardziej domyślnych komunikatów, np. zamiast „*podnieś wyżej brodę*”

musiałem powiedzieć „*patrz wysoko*”, czy „*patrz na zasłony okna*”. Problem braku kontroli kąta nachylenia zadęcia jest ciągle obecny, lecz w miarę upływu czasu zadęcie stabilizuje się. Taka sytuacja jest mi również znana z PSM, ponieważ w początkowym etapie nauki wielu uczniów potrzebuje dużo czasu na opanowanie i zapamiętanie przyłożenia. Jest to najbardziej indywidualna część techniki gry na trąbce, potrzebująca jednak uniwersalnych wskazówek metodycznych. Jest również zależna od oddechu i postawy. Ciężko więc oszacować czas stabilizacji, tym bardziej jeżeli mamy do czynienia z niepełnosprawnością.

Wcześniej wspomnianym problemem wynikającym z tyłozgryzu jest nieutrzymywanie śliny w jamie ustnej. W trakcie grania uczennica obślinała ustnik do tego stopnia, że czasami należało przerywać grę. Rozwiązaniem było bardzo częste przypominanie o przełknięciu śliny i wytarciu ustnika przed przyłożeniem do warg. Obecnie Katarzyna pamięta o przygotowaniu i sama kontroluje ten problem.

Uczennica bardzo dobrze opanowała pracę języka. Potrafi zagrać delikatnie i skutecznie. Już na pierwszych lekcjach Katarzyna potrafiła słuchając mojej gry rozróżnić i opisać użytą przeze mnie artykulację. Bardzo mi tym zaimponowała i robi to do dzisiaj wykorzystując dobry słuch muzyczny i doświadczenie z gry na flecie prostym. Mimo innego zadęcia i innych sposobów artykulacji potrafiła przełożyć swoją wiedzę na grę na trąbce.

Uwrażliwienie

na jakość wydobywanego dźwięku przez nauczycielkę fletu zaowocowało dużym zrozumieniem zadań techniczno-wykonawczych, umiejętnością rozwiązywania problemów i zaangażowaniem we własną naukę gry na nowym instrumencie jakim stała się trąbka.

Problemem Katarzyny jest występowanie licznych tików nerwowych. Nie pojawiają się one jednak podczas samego grania. Są niekiedy przeszkodą w odbieraniu poleceń wydawanych przez nauczyciela. Objawia się to między innymi: częstym zadawaniem pytania „*czy wszystko ze mną dobrze?*”, gwałtownym i silnym uderzaniem się w głowę prawą ręką oraz utratą postawy do gry poprzez skurcze mięśni.

Kolejny problem pojawił się dość niespodziewanie i, nie ukrywam, był dla mnie dużym zaskoczeniem. Pracując nad pierwszymi melodiami ze szkoły „*Trumpeten och jag 1*” po kilku lekcjach zaczęły występować u Katarzyny czynności destrukcyjne w postaci śmiechu i (jak gdyby) lekceważenia zadań związanych z utworami. Na jednej z lekcji nie potrafiła się już opanować i ostatnie dziesięć minut spędziliśmy na próbach rozpoczęcia wybranego utworu z akompaniamentem. Widząc dokąd sytuacja zmierza odstawiłem na kolejną lekcję podręcznik przez 45 minut zadając Katarzynie skomplikowane schematy rytmiczne, długie dźwięki, przedęcia. Przez całą lekcję uczennica pracowała z wielkim zaangażowaniem i w niczym nie przypominała to poprzedniej lekcji. Zagraliśmy wspólnie: przedęcia, trzy ćwiczenia

rytmiczne powtarzane na dźwiękach w skali od c^1 do c^2 , pracowaliśmy nad mocniejszym wydechem i utrzymywaniem intonacji. Wtedy zrozumiałem, że mam do czynienia z uczennicą o bardzo dużych możliwościach oraz że powinienem lepiej dostosować repertuar do jej aktualnych możliwości.

Obecnie Katarzyna, ucząca się najkrócej z moich uczniów, wykazuje największe postępy w grze. Porównując za pomocą podręcznika „Trumpeten och jag 1” przerobiła około dwa razy więcej materiału niż inni uczniowie. Jej tempo jest porównywalne do uczniów z PSM, pomijając kwestię gam i etiid oraz stopnia skomplikowania codziennych ćwiczeń.

Katarzyna jest uczennicą bardzo uzdolnioną muzycznie. Podczas pierwszej lekcji trąbki, kiedy zagrałem dźwięk g^1 na trąbce w stroju B i powiedziałem: „*to jest nasz dźwięk G, potrafisz go powtórzyć?*”, było dla mnie ogromnym zaskoczeniem, kiedy Katarzyna odpowiedziała: „*przecież to Felusia a nie Genusia*”. Okazało się, że w dzieciństwie uczęszczała na lekcje fortepianu gdzie poznała nazwy dźwięków i nauczyła się czytać nuty. Dodatkowo podczas rozmowy z uczennicą i jej mamą dowiedziałem się, że od zawsze potrafiła rozpoznawać dźwięki, podobnie jak jej tata, który amatorsko gra na gitarze. Mama Katarzyny również uczyła się gry na fortepianie. Dobry słuch uczennicy oraz umuzykalnianie złożyły się na duży talent muzyczny i zaowocowały ogromną pasją do muzyki.

Nie ukrywam, że moje oczekiwania względem rozwoju muzycznego Katarzyny są duże (zgodnie ze standardami ECEKON). Co za tym idzie, liczę na dobry rozwój w grze na trąbce. Katarzyna ma już za sobą udany występ w swojej szkole ogólnokształcącej, który odbył się przy okazji „konkursu talentów”. Wykonała bezbłędnie melodię „Trumpetrock” z „Trumpeten och jag 1”. Grała z akompaniamentem fortepianu (partię wykonywał jej brat). Obecnie przygotowuję Katarzynę do występu podczas zaplanowanego na zakończenie roku popisu uczniów szkoły ECEKON.

W związku z perspektywą gry w zespole instrumentów dętych blaszanych mam nadzieję, że uczennica nie tylko będzie w stanie grać akcenty, czy długie dźwięki, ale także partie oparte na prostych melodiach – na zasadzie głosów towarzyszących. Podsumowując: bardzo dobry słuch muzyczny, zaangażowanie, odpowiedzialne wykonywanie partii w duetach z nauczycielem, duża swoboda techniczna (szczególnie skala) to dobra prognoza na przyszłość.

3.5. Uczeń Maciej – sakshorn tenorowy.

Maciej jest dorosłą osobą chorującą od kilku lat na Stwardnienie Rozsiane. Amatorsko gra na perkusji (posiada zestaw perkusyjny w domu) i interesuje się muzyką rockową i jazzową.

Uczeń ćwiczy i gra siedząc. Ma trudności z utrzymaniem postawy. Powodem są częste i niekontrolowane skurcze mięśni. Zdarzają się skurcze nóg, rąk, ale najbardziej grę utrudniają drżenia dłoni. Krótkotrwałe, aczkolwiek bardzo silne uniemożliwiają utrzymanie palców na tłokach. Często z tego powodu Maciej musi przerywać grę i jeszcze raz ustawić prawą rękę.

Maciej od dziecka jest osobą aktywną fizycznie. Niestety, postępująca choroba odbiera mu kolejno możliwości ruchowe. Objawia się to także podczas grania - bardzo często myli palcowanie. Wydaje mu się, że gra np. pierwszym palcem, podczas gdy gra trzecim. Kiedy pytam go o chwyt na poszczególne dźwięki zawsze odpowiada dobrze, co potwierdza znajomość palcowania. Uczeń przyznaje, że nie zawsze może to kontrolować i niekiedy polecenia, które wydaje palcom są źle realizowane, na co nie ma wpływu.

Na samym początku nauki (pierwsze trzy lekcje) Maciej nie mógł się przestawić na oddech przeponowo-żebrowy – nabierał oddech podnosząc ramiona i zaciskając krtań. Zaczęliśmy od ćwiczeń oddechowych takich jak miarowe wdechy i wydechy. Głębokie oddychanie potraktowałem w tym przypadku również jako technikę relaksacyjną, ponieważ zauważyłem, że jest skuteczne w walce z niekontrolowanym napięciem różnych partii mięśni. Maciej również potwierdził, że w jego przypadku zalecane są ćwiczenia oddechowe lub sport, ponieważ mają rozszerzać przestrzeń oddechową i działać uspokajająco. Każdą lekcję zaczynamy od rozgrzewki: miarowe wdechy i wydechy, oddychanie przez spirometr i długie dźwięki na sakshornie. Tak samo uczeń rozpoczyna każde codzienne ćwiczenie w domu. Po kilku lekcjach Maciej dobrze opanował oddech i obecnie potrafi nim dysponować grając długie frazy. Kiedy zdarzy się, że nabierze niepoprawny lub zbyt mały oddech, sam go poprawia.

Problemem od początku była niestabilność zadęcia. Z każdym przyłożeniem ustnika, uczeń wydobywał zupełnie inny dźwięk pod względem barwy. Słysząc było (na zmianę) zbyt duże lub zbyt małe napięcie warg. Kiedy uczeń napinał wargi i mięśnie twarzy widać było duży wysiłek podczas grania. Zaciśnięcie ust dawało zbyt duży opór przelatującemu powietrzu i przez to nie można było uzyskać poprawnego brzmienia. Dźwięki były pozbawione alikwotów a wydobywanie ich charakteryzowały tzw. „kiksy” zahaczające o wyższe

przedęcie.

Są to typowe objawy tzw. „zaciśniętego zadęcia”. Należało w tym wypadku wyeliminować zbyt duże skupienie warg w strefie pola wibrującego, pozostawiając napięte kąciki ust i mięśnie policzków. Próby rozluźnienia środkowej części warg początkowo skutkowały rozluźnieniem całego zadęcia. W takim wypadku jakość i barwa dźwięku poprawiła się, ale pojawił się problem ze skalą. Uczeń mógł wydobyć tylko dwa, trzy dźwięki. Zerowe napięcie mięśni twarzy widać było również w nadymaniu policzków. Pojawił się także problem wkładania warg do kociołka ustnika, również spowodowany brakiem napięcia mięśni. Wróciliśmy więc do gry na samych wargach. Przed lustrem uczeń mógł zaobserwować u siebie i wyznaczyć strefy napięcia mięśni, wibracji i przyłożenia. Widział „zaciśnięte zadęcie” – mocno zamknięte usta, płaskie, rozciągnięte wargi, małe pole wibracyjne. Później zobaczył także zbyt rozluźnione – miękkie, wywinięte usta, zbyt duże pole wibracyjne. Budowanie zadęcia

zaczęliśmy od wyodrębnienia i napięcia kącików ust. Podobnie jak w przypadku Piotra, najpierw uzyskaliśmy układ warg odpowiedni do wymawiania litery „M”. Następnie udało się ustawić mięśnie policzków i kąciki ust. Pole wibracyjne skupiło się w obrębie środka warg i swobodnie pracowało w ustniku. Obecnie Maciej wypożyczył instrument do domu i codziennie ćwiczy. Rezultaty już widać w postaci znacznej poprawy skuteczności i stabilizacji zadęcia.

Przy okazji kontroli ust i mięśni twarzy udało się wypracować także odpowiednią, skuteczną artykulację. Początkowo, w związku ze zbyt zaciśniętym zadęciem, język pracował nieskutecznie uderzając między zęby. Dodatkowo atak był za każdym razem inny i nie miał wpływu na jakość rozpoczęcia dźwięku. Wspomniane wcześniej zaciśnięcie ust powodowało, że możliwości artykulacyjne były mocno ograniczone. Słysząc to było także podczas grania sekwencji dźwięków non legato – brak wyraźnego początku, brak selektywności i spójności artykulacyjnej. Przy wspomnianym problemie zbyt luźnego zadęcia język również pracował uderzając między zęby. W tym przypadku jednak artykulacja była zbyt twarda i ostra. Działo się tak dlatego, że język przejmował rolę mięśni twarzy i ostro artykułował każdy dźwięk nadając mu pozorną kompresję i skuteczność. Po uzyskaniu odpowiednich napięć mięśni i, co za tym idzie, odblokowaniu swobodnego oddechu można było uzyskać poprawną artykulację, która nie napotykała na żadne opory. Bez problemu udało się wypracować spójność artykulacyjną na sylabie „da”.

Maciej jest tak naprawdę jedynym moim uczniem w ECEKON, który nie ma żadnych problemów z utrzymaniem koncentracji. Przeszkodą jest postępujący brak kontroli nad własnym ciałem. Mimo że rozumie polecenie, wie co powinien zrobić, nie zawsze może

to wykonać. Często potrzebuje paru prób, podejść do jednego zadania, co znacznie wydłuża czas potrzebny na jego realizację.

Pomimo przeciwności uczeń jest bardzo zaangażowany. Ćwiczy sumiennie z lekcji na lekcję robiąc zauważalne postępy. Ułatwieniem w pracy z Maciejem jest fakt, iż potrafi odczytywać zapis nutowy (nauczył się tego sam), dlatego nauka kolejnych melodii przychodzi łatwiej.

Obecnie uczeń przygotowuje się do występu podczas zaplanowanego na zakończenie roku popisu uczniów szkoły. Pracuje dużo mając perspektywę włączenia do zespołu instrumentów dętych blaszanych. Wyraża chęć uczestnictwa w życiu kulturalnym ECEKON upatrując w tym okazję do realizacji swojej ogromnej pasji jaką jest muzyka.

3.6. Próba syntezy i wnioski.

Szkoła gry ECEKON to jedyna placówka w Polsce zapewniająca fachową edukację muzyczną w zakresie gry na instrumentach (w tym dętych blaszanych) osobom niepełnosprawnym intelektualnie. Jest także ważnym ośrodkiem odpowiadającym na potrzebę odnawiania amatorskich ruchów muzyki instrumentalnej. W swoim specyficznym edukacyjnym wymiarze tworzy okazję do obserwacji i przez to jest także ważnym ośrodkiem badawczym.

Ucząc w Państwowej Szkole Muzycznej I stopnia w Miastku mogę porównać inicjację gry na trąbce i sakshornie uczniów pełnosprawnych i niepełnosprawnych. W obu szkołach uczniowie napotykają na problemy z oddechem, postawą, artykulacją, kondycją, skalą barwą dźwięku. Są to wyzwania uniwersalne, które gra na instrumencie będzie stwarzać zawsze. W przypadku pełnosprawnych możemy, mimo trudności, wybrać takie metody, które pomogą osiągnąć zamierzone cele w stosunkowo krótkim czasie. W pracy z niepełnosprawnymi nie należy zakładać, że to się uda. Może się bowiem okazać, że w wyniku niedoskonałości wynikającej z niepełnosprawności fizycznej często idącej w parze z intelektualną, nie da się rozwinąć w pełni wszystkich elementów niezbędnych do gry tak. Przez co nie będzie możliwe wyedukowanie niepełnosprawnego do poziomu ucznia ze szkoły muzycznej pierwszego stopnia.

Pomijając wspomniane problemy wspólne, uniwersalne, należy się skupić na tych, które wynikają wprost z niepełnosprawności. Najistotniejszym jest brak koncentracji spowodowany występowaniem czynności zbędnych bądź destrukcyjnych. Następnie brak świadomości sytuacji edukacyjnej – uczeń musi rozumieć, że uczestniczy w lekcji, że uczy się

gry na instrumencie naprawdę. Problemy w komunikacji z uczniem. Brak dostatecznej pamięci muzycznej. Wolne tempo realizacji materiału. Czasami brak możliwości nauczenia się odczytywania nut. Wiotkość, lub napięcia mięśni - ich wpływ na zadęcie, oddech i postawę. Wady, deformacje zgryzu, żuchwy.

Wybór między trąbką a sakshornem może mieć znaczący wpływ na rozwój edukacji muzycznej. Zaletą sakshornu jest wielkość ustnika, najbardziej odpowiadająca budowie twarzy przeciętnego człowieka. Inicjacja gry na tym instrumencie charakteryzuje się łatwiejszym zadęciem niż w przypadku trąbki. Minusem jest waga i gabaryty instrumentu oraz trudniejsze gospodarowanie powietrzem.

Problemem dla nauczyciela z pewnością będzie niedostatek muzyki elementarnej. Uczniowie niepełnosprawni długo zostają na jednym poziomie. Wzrasta więc zapotrzebowanie na melodie bazujące na podobnym materiale muzycznym.

Reasumując: poziom muzyczny do jakiego może dojść uczeń w szkole ECEKON jest uzależniony głównie od stopnia i rodzaju niepełnosprawności. Warto przypomnieć, że osoby przyjmowane na instrumenty dęte blaszane są upośledzone najczęściej w stopniu lekkim. Takie kryterium musi być spełnione ponieważ uczniowie dotknięci większą niepełnosprawnością nie byłiby w stanie się niczego nauczyć.

Edukacja w ECEKON to głównie nauka pokonywania opisanych w tej pracy problemów. Pokonywania ich świadomie w sposób pozwalający ostatecznie na dążenie do samodzielności. To branie odpowiedzialności za autoprezentację. Dla osób niepełnosprawnych potrafiących grać instrument stwarza okazję do odnajdywania się w nowych sytuacjach społecznych poprzez mnogość wydarzeń artystycznych w których może być użyty. Warunkiem jest tylko nauka i granie na instrumencie na miarę swoich możliwości. Granie naprawdę. A to jest możliwe.

Zakończenie

Niniejsza praca miała na celu zbadanie i opisanie problemów towarzyszących inicjacji gry na trąbce i sakshornie przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Obserwacje oraz wiedza autora nabyta podczas pracy zawodowej w różnych placówkach edukacji muzycznej pomogła wykazać zarówno podobieństwa, jak i różnice wynikające z odmiennej specyfiki opisywanych szkół.

Wprowadzenie było konfrontacją współczesnej kultury muzycznej z kulturą profesjonalną, amatorską i edukacją muzyczną. Pomogło zdefiniować kulturę muzyczną osób niepełnosprawnych jako jej nowe obszary.

Kolejny rozdział przybliżał wymagania jakie musi spełnić każdy uczeń w standardowej edukacji muzycznej, oraz był próbą konfrontacji takiej edukacji z prowadzoną przez ECEKON. Własne wyodrębnienie treści nauczania, porównania, fragmenty wywiadu i komentarze pomogły dostrzec różnice i szczegółowo określić specyfikę przebiegu edukacji w gdańskiej placówce. Szczegółowa analiza szkoły początkowego nauczania wykazała nie tylko jej wartość metodyczną ale także potrzebę tworzenia muzyki elementarnej w kontekście nauczania osób niepełnosprawnych. Wszystko to stanowiło przygotowanie do części empirycznej pracy – opisu rozwoju uczniów klasy trąbki i sakshornu w ECEKON, który jest zbiorem metod nauczania, które musiałem zastosować.

Specjalistyczna edukacja muzyczna osób z niepełnosprawnością intelektualną to tematyka, która w literaturze nie była prawie wcale podejmowana. Główne źródła choć pokrewne dotyczą muzykoterapii oraz umuzykalniania dzieci niepełnosprawnych (rzadko dorosłych). Mam nadzieję, że niniejsza praca badawcza wzbogaciła pod tym względem literaturę. Należy jednak pamiętać, iż owe badania są przede wszystkim fachowym opisem problemów w grze na instrumentach dętych i odnoszą się do placówki, w której edukacja przebiega w sposób niestandardowy. Jest to także próba odpowiedzi na pytanie czy powszechne metody i wiedza nauczycieli trąbki i sakshornu znajdują zastosowanie w problemach inicjacji gry na tych instrumentach przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną.

Na koniec pozwolę sobie zacytować punkt 2 artykułu 30 Konwencji Organizacji narodów Zjednoczonych w sprawie Praw Osób Niepełnosprawnych.: **Państwa Strony podejmą odpowiednie środki w celu zapewnienia, że osoby niepełnosprawne będą miały możliwości rozwoju i wykorzystywania potencjału twórczego, artystycznego i**

intelektualnego, nie tylko dla własnej korzyści, ale także dla wzbogacenia społeczeństwa⁵.

⁵ <http://www.psouu.org.pl/node/24>

Bibliografia:

Prosnak Jan, *Polihymnia ucząca. Wychowanie muzyczne w Polsce od średniowiecza do dni dzisiejszych*, Warszawa 1976.

Suświłło Małgorzata, *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, Wyd. UWM, Olsztyn 2001.

Leonard B. Meyer, *Emocja i znaczenie w muzyce*, PWM 1974.

E. Szubertowska, *Wczoraj i dziś edukacji muzycznej w kontekście jej funkcji wychowawczych* [w:] B.Bonna, A.Michalski, E.Szubertowska „Wybrane problemy edukacji muzycznej”, Adam Marszałek, Toruń 2003,

Źródła internetowe:

<https://prawo.cea.art.pl/wp-content/uploads/2014/08/Za%C5%82%C4%85cznik-Nr-6-Muzyk.pdf> – stan z dnia 30.05.2015r.

<http://www.psouu.org.pl/node/24>

Spis ilustracji:

- Rys.1 – Szkoła gry na trąbkę „*Trumpeten och jag 1*”, rozdział „*Jak trzymać instrument*” str.30
- Rys.2 – Szkoła gry na trąbkę „*Trumpeten och jag 1*”, rozdział „*Jak stać*” str.31
- Rys.3 – Szkoła gry na trąbkę „*Trumpeten och jag 1*”, rozdział „*Jak oddychać*” str.31
- Rys.4 – Szkoła gry na trąbkę „*Trumpeten och jag 1*”, rozdział „*Zainicjowanie dźwięku*” str.32
- Rys.5 – Szkoła gry na trąbkę „*Trumpeten och jag 1*”, prezentacja podstawowych dźwięków i chwytów oraz artykulacji tenuto str.33
- Rys.6 – Szkoła gry na trąbkę „*Trumpeten och jag 1*”, Ramki u góry: prezentacja ćwierćnuty, półnuty, kreski taktowej i taktu. Pierwsze melodie elementarne. Ramka na dole: jak dostroić instrument str.34
- Rys.7 – Szkoła gry na trąbkę „*Trumpeten och jag 1*”, Przykładowe melodie elementarne: ambitus c¹-g¹ str.35
- Rys.8 – Szkoła gry na trąbkę „*Trumpeten och jag 1*”, Przykład: *Melodia francuska „Kurki trzy”* str.35
- Rys.9 – Szkoła gry na trąbkę „*Trumpeten och jag 1*”, Przykład: *Melodia francuska „Kurki trzy”* – wariacja pierwsza str.36
- Rys.10 – Szkoła gry na trąbkę „*Trumpeten och jag 1*”, Przykład: *Tradycyjna melodia afroamerykańska „Marsz wszystkich świętych”* str.36
- Rys.11 – Szkoła gry na trąbkę „*Trumpeten och jag 1*”, Rozdział „*Rozgrzewka*”: ćwiczenie oddechowe i ustnikowe str.37
- Rys.12 – Szkoła gry na trąbkę „*Trumpeten och jag 1*”, Rozdział „*Rozgrzewka*”: ćwiczenie nr 3 str.37
- Rys.13 – Szkoła gry na trąbkę „*Trumpeten och jag 1*”, Rozdział „*Rozgrzewka*”:

ćwiczenie nr 4	str.38
Rys.14 – Szkoła gry na trąbkę „ <i>Trumpeten och jag 1</i> ”, Rozdział „ <i>Rozgrzewka</i> ”:	
ćwiczenia nr 5-7	str.38
Rys.15 – Szkoła gry na trąbkę „ <i>Trumpeten och jag 1</i> ”, Rozdział „ <i>Rozgrzewka</i> ”:	
ćwiczenia nr 8-10	str.39
Rys.16 – Szkoła gry na trąbkę „ <i>Trumpeten och jag 1</i> ”, Przykład: melodia polimetryczna „ <i>Rövardansen</i> ” („ <i>Taniec złodzieja</i> ”)	str.40
Rys.17 – Szkoła gry na trąbkę „ <i>Trumpeten och jag 1</i> ”, Przykład: tradycyjna melodia włoska znana również jako „ <i>Karnawał w Wenecji</i> ”	str.40
Rys.18 – Szkoła gry na trąbkę „ <i>Trumpeten och jag 1</i> ”, Ilustracja i propozycja skonstruowania własnej trąbki naturalnej w celu ćwiczenia przedęć	str.41

Załączniki:

Transkrypcja wywiadu

- Znajdujemy się w Europejskim Centrum Edukacji Kulturalnej Osób Niepełnosprawnych. Czy mogliby Państwo powiedzieć o tym jak się odbywa tutaj edukacja osób niepełnosprawnych? Czym Państwo tu się zajmujecie?

Ryszard Popowski:- Projekt, który tu jest realizowany nazywamy edukacją kulturalną, ale główną osnową, mówiąc staroświeckim językiem, jest edukacja muzyczna, która ma to do siebie, że towarzyszy jej bardzo dużo różnych wyzwań, zdarzeń, wydarzeń o charakterze uniwersalnym. Tak więc organizujemy edukację muzyczną a jednocześnie rozwijamy osoby, które biorą w niej udział w sposób wszechstronny. I tak w najogólniejszym zarysie to wygląda.

Mirosława Lipińska-Popowska: - Są różne formy tej edukacji – indywidualna nauka gry na instrumentach, które potem możemy wymienić. Poza tym zespoły kameralne, małe składy, bardzo różne - zależnie od okoliczności. Oprócz tego zespoły stałe jak bębniarski czy zespół instrumentów dętych. Orkiestra perkusyjna to też jedna z form. Prowadzone są również zajęcia z emisji głosu, dykcji i autoprezentacji, żeby nasi uczniowie potrafili zaprezentować się, powiedzieć kim są, na czym grają, żeby umieli dobrze prezentować się na scenie, bo wiadomo – jeśli gra na instrumencie, to będzie też występował. Musi umieć się zachować. Dlatego takie zajęcia też są prowadzone.

- Zatrzymajmy się na chwilę przy instrumentach. Na jakich instrumentach osoby niepełnosprawne mogą nauczyć się tutaj grać?

M.L-P.: - Mam nadzieję, że wyliczymy wszystkie: jest to fortepian i keyboard, akordeon, instrumenty perkusyjne bo na metalofonie i ksylofonie dzieciaki też grają. Jest cytra, harfa i instrumenty dęte: trąbka, sakshorn, tuba i saksofon. Czy coś jeszcze?

R.P.: - Perkusja.

M.L-P.: - Tak – jeszcze perkusja. I kontrabas.

- Czy są instrumenty, na których nie da się uczyć osób niepełnosprawnych?

R.P.: - Nie da się uczyć na tych instrumentach, które wymagają bardzo skomplikowanych wzdłużnych i poprzecznych ruchów lub ruchów, które wymagają ogromnej precyzji. Stąd bardzo popularna i modna gitara klasyczna nie mieści się w zasięgu możliwości osób z niepełnosprawnością ze względu na to, że gra na tym instrumencie wymaga napięcia w palcach i bardzo skomplikowanych ruchów poprzecznych i wzdłużnych. Podobnie nie można uczyć gry na skrzypcach, ponieważ wymagają one ogromnej zwinności i ogromnej precyzji ruchowej. To są te dwa instrumenty, które w tej chwili nie są brane pod uwagę.

- Na jakiej zasadzie odbywa się przydział uczniów do poszczególnych instrumentów, które tutaj są i na których mogą oni grać?

M.L-P.: - Przeważnie odbywa się to tak, że z rodzicami, którzy przychodzą ze swoim dzieckiem i mają takie marzenie, że dziecko będzie grało na skrzypcach i na gitarze (najczęściej – na gitarze właśnie), trzeba rozmawiać i zaproponować instrument, który jest w zasięgu możliwości ich dziecka. Na początku to są chęci, że przyjdzie tutaj bo chce grać, chce się uczyć grać. Z tych marzeń trzeba wykroić to, co jest możliwe do zrobienia. I tutaj badamy predyspozycje – najpierw takie podstawowe.

R.P.: - Na początku przy pomocy bębna, bo wówczas można zauważyć czy kandydat ma sprawne ręce, ile dźwięków jest w stanie powtórzyć, czy jest w stanie powtórzyć strukturę rytmiczną, czy potrafi rozróżnić lewą – prawą rękę, która ręka jest sprawna. Sprawdzamy pojemność pamięci, koncentrację, obserwację rąk nauczyciela, który demonstruje tematy rytmiczne na bębnie, czy dziecko potrafi się skoncentrować. W tym krótkim teście, właśnie na jambie, można ocenić sprawność dziecka zarówno intelektualną, jak i muzyczną. Oczywiście w zakresie predyspozycji do nauki gry na instrumencie. Okazuje się jednak też, że mimo pewnych dysfunkcji także dziecko posiadające wadę zgryzu można uczyć grać na instrumencie dętym w odpowiedni sposób tę wadę kompensując. Podobnie jest z każdym innym instrumentem – podejmujemy się nauczyć na nim grać, mając świadomość, że kandydat ma pewne ograniczenia.

M.L-P.: - Proponujemy jakiś instrument i konsultujemy to z nauczycielem. Mamy tu dwunastu nauczycieli, którzy są profesjonalistami - każdy w dziedzinie swojego instrumentu. Konsultujemy propozycję z nauczycielem ponieważ nawet jeśli nam się wydaje, że dziecko mogłoby się uczyć na takim instrumencie grać, to dopiero nauczyciel jest w stanie określić, czy może podjąć się nauki gry tego dziecka na tym instrumencie i czy będą tego jakieś efekty. Zakładamy też taką możliwość, że nie będzie to trafiony instrument i wówczas przeniesiemy go po prostu na inny.

R.P.: - do tego dochodzi jeszcze, że tak powiem – polityka rozwoju ECEKONu: staramy się przydzielać takie instrumenty, które mogą być wykorzystane w grze zespołowej. Dobrze, żeby dziecko uczyło się grać na fortepianie, ale pod warunkiem, że jest sprawne i osiągnie znaczący poziom. Natomiast mniej sprawni uczniowie będą uczyć się grać na instrumentach, gdzie zadanie muzyczne będzie znacznie prostsze, ale za to łatwiej będzie dołączyć do zespołu. Dlatego też chcielibyśmy, żeby powstała orkiestra dęta, bo wiemy, że to jest możliwe. W takiej orkiestrze niektóre osoby mogą grać kilka dźwięków, niektóre kilkanaście, a inne kilkadziesiąt. I w takim zespole dla każdego znajdzie się miejsce.

- Na jakich materiałach pracują nauczyciele. Czy mogą korzystać z gotowych programów czy sami muszą je tworzyć?

M.L-P.: - Wydaje mi się, że ta placówka jest w pewnym sensie precedensem i jak w każdym takim przypadku materiałów metodycznych czy repertuarowych po prostu nie ma – trzeba je samemu tworzyć. Orkiestra istnieje już dwadzieścia lat i tutaj tych doświadczeń jednak trochę się zebrało, bo tutaj osoby niepełnosprawne grają na instrumentach perkusyjnych i pewną wiedzę w tym zakresie mamy. Potem doszła indywidualna nauka na innych instrumentach i w ciągu tych ostatnich 6 lat zebraliśmy już nieco doświadczeń, ale dobrze by było, żeby to opisać. Mamy te opisy w formie indywidualnych programów nauczania – tu nauczyciele pomagają to scharakteryzować. Ale specyfika nauczania tutaj jest taka jak zawsze z osobami niepełnosprawnymi – tu każdy jest inny. Tak jak w szkole muzycznej można powiedzieć, że owszem też każde dziecko jest inne – ma więcej talentu, inne zdolności, ale tutaj te różnice są o wiele większe. Każde dziecko jest jednak zupełnie inne i napisać jeden program dla wszystkich byłoby bardzo trudno. To mógłby być oczywiście taki bardzo ogólny program, ale jednak każde dziecko potrzebuje jednak swojego indywidualnego toru nauczania.

- Czyli taki program nie spełniałby po prostu wszystkich wymagań?

M.L-P.: - Tak.

R.P.: - Tu jest to bardzo zindywidualizowane. Jesteśmy zaskakiwani postępami, a czasem z kolei jesteśmy rozczarowani brakiem postępu. Mamy obserwacje, które bardzo dobrze prognozują i taką bardzo wartościową obserwacją jest zauważenie, że część osób z niepełnosprawnością intelektualną po dłuższej edukacji jest zdolna do samoedukacji muzycznej czyli do tej czynności, która jest w sposób oczywisty dostępna uczniom szkoły muzycznej. Niekiedy ta cała reedukacja pojawia się z dużym opóźnieniem, ale się pojawia. I nie tylko, że pojawia się zdolność do samoedukacji, ale ta samoedukacja jest niekiedy

merytorycznie pożyteczna: uczeń jest świadomy usterek w swojej grze i potrafi zmieniać je na lepsze. To jest bardzo dobra prognoza dla tych uczniów, którzy osiągną pewien stopień zaawansowania – będą samodzielni. A to jest celem tej edukacji.

M.L-P.: - To oczywiście ważne, że spotkają się z nauczycielem raz czy dwa razy w tygodniu, ale ważne jest też, co w ciągu tego tygodnia robią. Jeśli te ćwiczenia, które nauczyciel pokazał im na lekcji – będą sami powtarzać, to wiadomo, że im więcej powtórek, tym to, co grają, jest lepsze.

- Zatrzymajmy się w takim razie przy nazwie programu: „Przez sztukę do samodzielności”. Na czym polega ta samodzielność?

R.P.: - Samodzielność trzeba różnie rozumieć. Samodzielność muzyczna – to jest podstawa edukacji muzycznej w ECEKONie i wszystkie zadania muzyczne możliwie szybko uczeń wykonuje samodzielnie. Tak jest w orkiestrze – tam od początku przyjęto jako zasadę naczelną, że wszyscy grają samodzielnie. Natomiast w grze na instrumentach, których teraz używamy, ta zasada nie może być tak szybko zastosowana, bo jest zupełnie inny stopień trudności grania na saksofonie niż np. na sztabkach. W związku z tym ta samodzielność pojawia się później. Czyli mamy pierwszą samodzielność – wykonywanie partii muzycznej. Zaraz za tym idzie znacznie większa grupa samodzielności związanej z byciem tutaj. Po pierwsze wiąże się to z umiejętnością zachowania w sali, umiejętnością przyjechania tutaj na zajęcia, umiejętnością zachowania w podróży, a także z umiejętnością mieszkania w hotelu. Całe życie człowieka pojawia się tutaj, ponieważ i edukacja i życie koncertowe człowieka zawiera – można powiedzieć, wszystkie aspekty życia człowieka.

M.L-P.: - Najwięcej doświadczeń tego typu mamy z orkiestrą, bo ona jest długo, bo to już 20 lat, i przychodzą nowe osoby i co jakiś czas powtarzamy te sytuacje, zwłaszcza z rodziną, że w orkiestrze jest dorosły człowiek, bo tu grają ludzie, którzy skończyli 18 lat i rodzice nie chcą wypuścić tego swojego dziecka spod skrzydeł. Kiedy jedziemy na koncert to musi rodzic dziecku towarzyszyć. To znaczy nie musi, ale to rodzic, najczęściej mama, ma takie poczucie, że ona musi mu towarzyszyć.

- A rodzice mogą towarzyszyć?

M: - Raz, może dwa... Żeby poczuli, że to jest bezpiecznie dla dziecka i że to dziecko poradzi sobie. Z orkiestrą jeżdżą rodzice, którzy grają. Bo też są takie mamy, które grają. One mają swoje zadania muzyczne, a dziecko ma swoje. Nikt inny raczej nie. I te dzieci bardzo szybko

się usamodzielniają. Pamiętam pierwsze wyjazdy, czy koncerty, z orkiestrą, a widzę jak jest teraz. Teraz wszyscy potrafią się zachować. I to nie chodzi o to, że się źle zachowają wg. norm społecznych, ale o samo obycie, o to, że wiedzą, że np. w tym hotelu jest tak, tak i tak i szybko się w tym orientują. I nie mają tej bariery, że staną i czegoś nie zrobią albo gdzieś nie pójdą, bo się boją. Zresztą to kierowcy mówią, że z nami się najlepiej jeździ, bo to taka wycieczka, że i czysto i spokojnie, wszyscy są zawsze punktualnie. Należy się tylko cieszyć z tego, że grupa tak funkcjonuje, bo generalnie nie jest łatwo podróżować z czterdziestoosobową. Tyle bowiem osób jedzie, kiedy wyjeżdża orkiestra.

R.P.: - Są też różnego rodzaju małe samodzielności. W tej sali, w której się znajdujemy jest kilkadziesiąt różnych przedmiotów i w czasie próby trzeba znaleźć konkretnie ten przedmiot, ten instrument, tą pałeczkę, co wcale nie jest takie proste. Trzeba wiedzieć, gdzie co jest. Trzeba też znaleźć swoje nuty, a one mogą być wszędzie, ponieważ co chwilę zmienia się miejsce. I to też jest taka mała samodzielność, która świadczy o tym, że osoba niepełnosprawna ma orientację w labiryncie. Bo bycie tutaj to dla nich bycie w labiryncie przedmiotów i zadań. A oni sobie z tym labiryntem doskonale radzą.

M.L-P.: - Teraz mamy i tak ułatwioną sytuację, bo wszystko jest tutaj w tej sali i zawsze trzeba przyjechać na próbę w to samo miejsce i tu być. A dla niektórych to jest bardzo ważne – ta systematyczność zdarzeń i miejsca. Ale przecież tego miejsca nie mieliśmy zawsze.

- A jak było wcześniej?

M.L-P.: - Byliśmy właściwie wszędzie i to była dopiero szkoła. Ten pierwszy skład musiał się orientować jak dojechać do Sopotu, bo wówczas próby były w Sopocie, potem w jednej dzielnicy Gdańska, w drugiej dzielnicy Gdańska. To się zmieniało. Musieli więc nauczyć się poruszać po Trójmieście i okazało się, że to świetnie zadziałało. Myślę, że członkowie orkiestry, którzy teraz przychodzą tutaj już tak szybko nie uczą się samodzielności. Jeden z uczniów do tej pory szuka nut jak we mgle, a już przecież ze dwa lata jest. A to, że wcześniej przrzucono nas z miejsca na miejsce, powodowało, że oni musieli szybko się nauczyć orientować. Teraz ta stara część orkiestry, członkowie tej starej części orkiestry, są szybko gotowi do zmian.

R.P.: - To jest ta część edukacji, której potrzeba sporo czasu. To osobne zagadnienie – ile czasu potrzeba na włączenie społeczne człowieka? Dużo. Dużo, ale się opłaca. Widać jak pięknie zachowują się i w czasie pracy, w czasie prób, koncertów, występów, a jak zachowywali się przychodząc do tej placówki.

- Czy takich miejsc, stowarzyszeń, jest więcej?

R.P.: - Zespołów muzycznych jest wiele, bo ten ruch amatorski mocno się rozwija. Są to bardzo różne formuły artystyczne. Trzeba by być na miejscu i zaobserwować, jak pracują, jakie mają zwyczaje, jakie mają doświadczenia dotyczące włączenia społecznego i dopiero na takiej podstawie można by powiedzieć, co jest dla nich charakterystyczne, czy co jest najbardziej wartościowe. Myślę, że ECEKON jest wyjątkowy pod pewnym względem – jest to bardzo duża placówka i jest bardzo dobrze wyposażona, ma doskonałą kadrę, wykształconą w wielu kierunkach – są tu osoby z pasjami artystycznymi, nie tylko muzycznymi. Jeżeli spojrzymy na liczbę uczestników, na wyposażenie, na kadrę i dorobek artystyczny to na pewno ECEKON jest wyjątkowy. My średnio rocznie „produkujemy”, przepraszam za to określenie, około czterdziestu wydarzeń. Na przestrzeni 6 lat to daje imponującą liczbę. Mówimy o działaniach orkiestry, która ma w dorobku 244 koncerty. Oznacza to, że liczba wydarzeń artystycznych, które tu mieliśmy jest na pewno bezprecedensowa dla tego środowiska.

M.L-P.: - W zespołach, czy indywidualnie uczy się tu sześćdziesiąt osób. To jest bardzo dużo. Nie wiem, czy jest jeszcze taka placówka o takiej działalności artystycznej, dedykowana osobom z niepełnosprawnością.

R.P.: - Na pewno są zespoły muzyczne. W Tczewie jest taki zespół, który liczy około dwunastu osób, ale najczęściej to są zespoły trzy – czteroosobowe. W Polsce nie znam drugiego takiego zespołu.

- Jak nazwa wskazuje to jest Centrum Edukacji Kulturalnej.

R.P.: - Tak – jest to centrum edukacji kulturalnej w różnym sensie. Także w sensie pracy nad uzyskaniem doświadczeń, jak rozwijać osoby niepełnosprawne poprzez uczestnictwo w wydarzeniach kulturalnych a także doświadczeń, jak je włączyć społecznie. Jest to też centrum w tym sensie, że stąd wychodzą inspiracje dla innych ośrodków. W Niemczech w Passenwag powstała orkiestra dokładnie na wzór orkiestry Vita Activa. Nazywa się „Wiederholen” czyli „Echo” – echo naszej orkiestry. Powstał zespół w Giżycku, który przez jakiś czas działał. Powstał też ośrodek edukacji muzycznej w Chmielnie, a niedawno rozmawiałem z młodą osobą, która jest zainteresowana prowadzeniem takiej działalności w Bartoszycach i tam prawdopodobnie taka placówka edukacji muzycznej i włączenia społecznego powstanie. Tak więc jest to gdańskie osiągnięcie.

M.L-P.: - Tak, bo te osoby przychodzą do nas, konsultują się, jak taką placówkę utworzyć, co jest możliwe. Można więc powiedzieć, że tworzą jakby takie filie. Myślimy też o tym i częściowo to się dzieje, że będzie to rodzaj placówki badawczej, w której będzie można badać możliwości osób niepełnosprawnych przede wszystkim w zakresie edukacji muzycznej. Na razie uczestniczymy w konferencjach, podczas których promujemy i opowiadamy co się tu dzieje i co jest możliwe. Jeszcze jedna ścieżka to współpraca z ośrodkami, które zajmują się edukacją kulturalną w całej Europie. Mieliśmy takie doświadczenia z Francją, z Niemcami, ostatnio także z Anglią. Myślę, że dojdzie jeszcze do tego, że orkiestra tam pojedzie i te kontakty jeszcze bardziej się zacieśnią. Będziemy mogli zobaczyć, jak tam z kolei pracują z osobami niepełnosprawnymi.

R.P.: - Koncertom takim towarzyszą warsztaty. Ostatnio orkiestra zagrała koncert w Bonn i tam właśnie odbyły się warsztaty dla organizacji Lebenshilfe, podczas których osoby działające w lokalnym zespole wokalnym dołączyły się do działań orkiestry. W czasie półtoragodzinnych warsztatów włączyliśmy osoby, które nigdy wcześniej nie grały na instrumentach, do wspólnego z orkiestrą wykonania miniatury, która jest w repertuarze orkiestry, a która tam była wykonana w składzie kameralnym. Jest duże zapotrzebowanie na takie działania, mamy też wiele słów zachęty, również ze strony niemieckiej i obietnice kontaktu. Myślę, że trafiamy w zapotrzebowanie społeczne - włączenie społeczne przez czynne uczestniczenie w kulturze.

- Czy prowadzone są też warsztaty i szkolenia dla nauczycieli?

M.L-P.: - Tak. Mieliśmy kilka warsztatów dla nauczycieli, dla instruktorów podczas festiwalu „Pozapozy”. Ci instruktorzy, którzy występują tam ze swoimi zespołami, mieli u nas dwudniowe warsztaty. Też nauczyciele różnych kierunków przychodzili na to nasze instrumentarium i prowadziliśmy z nimi warsztaty.

- Skąd pomysł utworzenia takiego miejsca?

R.P.: - Z konieczności. Najpierw była orkiestra.

M.L-P.: - To jest ten pierwszy pomysł, który wyszedł od Hani Szymańskiej, która była przewodniczącą koła naszego stowarzyszenia w Gdańsku. Chciała mieć taki zespół. Bo widziała to w Berlinie i bardzo chciała. Powstał zespół, ale ona nie spodziewała się, że stworzymy taki zespół, że będziemy tyle grali...

M.L-P.: - Sama była zdziwiona – miało być takie muzykowanie, a wyszedł duży zespół. Zatrudniła człowieka, który to poprowadził. Zawsze zależy od tego, kto prowadzi, w jakim kierunku to pójdzie. A potem – długo już ta orkiestra funkcjonowała i w pewnym momencie stwierdziliśmy, że nowe osoby, które pojawiają się w zespole nic nie umieją a orkiestra ma już taki poziom, że trudno jest w krótkim czasie włączyć je do repertuaru, który już orkiestra wykonuje. Nawet jeżeli to jest niewielka partia, bo w orkiestrze, tak jak mówiliśmy, niektórzy grają więcej, niektórzy mniej. Jednak okazało się to bardzo trudne. Do tego okazało się, że taką nową osobę trzeba przygotować, żeby ona później mogła grać w orkiestrze. To było jedno. A drugie – stwierdziliśmy, że przydałyby się inne instrumenty. A trzecie – zmęczenie materiału. Po pewnym czasie chciałoby się zrobić coś nowego, nie można stać w jednym miejscu. Wiadomo – no dobrze – jeszcze jeden utwór, można zrobić to jeszcze lepiej, ale w pewnym momencie to nie wystarcza i trzeba poszukać jeszcze czegoś innego. To wszystko spowodowało, że postanowiliśmy utworzyć coś w rodzaju szkoły dla osób niepełnosprawnych, w której będziemy uczyć gry na różnych instrumentach. Zaczęliśmy od keyboardu i mieliśmy dwóch nauczycieli, których znaliśmy i o których wiedzieliśmy, że są świetni i że poradzą sobie z osobami niepełnosprawnymi. Trzeba ich było jednak do tego przygotować i to były długie rozmowy. Potem dodaliśmy następny instrument, następny i okazało się, że zapotrzebowanie społeczne jest.

- Czyli jest w kulturze miejsce dla osób niepełnosprawnych?

R.P.: - To jest możliwe na dwa sposoby: po pierwsze to jest fakt, że osoby z niepełnosprawnością uczestniczą w działalności kulturalnej i to, co potrafią zrobić, może wprawdzie odbiegać od naszych przyzwyczajęń i oczekiwań, co szczególnie jest widoczne w innych dyscyplinach artystycznych - zwłaszcza w malarstwie, gdzie w niektórych obrazach, często świetnych plastycznie, widać jednocześnie znamiona niepełnosprawności intelektualnej. Zwłaszcza w sytuacji zobrazowania świata realnego. W sytuacji muzycznej nie jest to takie czytelne, ponieważ sprowadza się to do tego, że te struktury muzyczne są znacznie prostsze i pozostają na poziomie muzyki elementarnej. Jest też drugi aspekt tego – mianowicie artykuł 30 Konwencji ONZ, który w punkcie drugim mówi, że osoby z niepełnosprawnością mają prawo do wyrażania siebie w sposób specyficzny i odrębny; że to co wytwarzają – wzbogaca społeczeństwo. Jeśli mamy do czynienia z utworami z punktu widzenia tradycyjnego niedoskonałymi w sensie klasycznej estetyki czy klasycznych oczekiwań, to w odniesieniu do osób niepełnosprawnych, nie chodzi o stosowanie taryfy ulgowej, tylko o zrozumienie i zaakceptowanie odrębności. Dobrze by było, żeby jednak sięgali, jeżeli się da, po to co jest uniwersalne, żeby nie wpaść w pułapkę myślenia, że można

usprawiedliwiać jakąkolwiek działalność w zakresie kultury bez tworzenia kompetencji. To też nie jest to samo.

- Chodzi o to, żeby mogli tworzyć i odtwarzać?

R.P.: - Chodzi o to, żeby włączenie w kulturę w ECEKON odbyło się przez wytworzenie kompetencji – najpierw musisz trochę umieć, może trochę więcej, może dużo, no – bardzo dużo nie dasz rady, ale zawsze włączenie odbywa się na bazie tego, że człowiek jest przygotowany do udziału w kulturze w sposób czynny. I na tej bazie jest włączony społecznie. I teraz tylko pytanie jaki - będzie zakres tego doświadczenia artystycznego i sprawności artystycznej?

- Czy znajdują się odbiorcy takich umiejętności?

R.P.: - Znajdują się. Pierwsi odbiorcy to są rodziny. Drugi krąg to rówieśnicy i środowisko, w którym niepełnosprawni funkcjonują. Jeśli jeden z naszych podopiecznych, Piotr, podczas świątecznych warsztatów terapii zajęciowej siada do keyboardu i gra swój repertuar kolędowy, a jest on duży, to jego odbiorcami jest krąg osób z warsztatów dla osób niepełnosprawnych. Ale – z orkiestrą zwłaszcza - koncertujemy w przestrzeni publicznej i jeśli dzieje się to np. podczas konferencji, to koncertujemy nie dla środowiska osób niepełnosprawnych, ale dla studentów, naukowców, pedagogów, ludzi z zewnątrz, którzy zostali tam zaproszeni. Pytanie, jak to zostaje przyjęte? Po pierwsze – z najwyższym szacunkiem. I to jest bardzo wyraźne – szacunek dla dokonanego dzieła. I drugie – oklaski, które są przecież szczerze i gorące. Nie jest to więc tylko kurtuazja, ale nagroda dla wykonawców za wykonane dzieło. Oklaski są długie i rześiste i mówią w ten sposób o tym, jaki jest wymiar uznania.

M.L-P.: - W naszej działalności są różne formy koncertów. Mamy, jak wspomniałam, 40 wydarzeń artystycznych w ciągu roku i zawsze jest pełna sala. Podczas naszych wieczorków muzycznych na widowni nie można, jak to się mówi potocznie, palca wcisnąć. Ludzie, którzy przychodzą tutaj, wiedzą, że utwory muzyczne wykonują również osoby niepełnosprawne, czyli przychodzą tutaj mając świadomość tego, co tutaj będzie. Zawsze mamy wypełnioną salę i ciągle przychodzą nowi ludzie, którzy usłyszeli od innych – przyjdź, bo warto przyjść. Mamy też fanów, którzy zawsze przychodzą. Myślę więc, że ten odbiór jest bardzo pozytywny. Gdyby było inaczej – nie byłoby tej publiczności. Są ludzie, którzy zawsze pytają kiedy następny koncert i ci przyprowadzają następnych słuchaczy bo uważają, że warto pójść i warto posłuchać. Ostatnio publiczność nie zmieściła się na sali. To też o czymś świadczy.

Wstęp był wolny. Pewnie gdyby były wyliczone zaproszenia, nie byłoby tej sytuacji. Sami organizatorzy nie spodziewali się, że będzie tylu ludzi. Czyli jesteśmy jednak w Gdańsku jakimś elementem, częścią życia kulturalnego miasta.

- Co uważacie Państwo za największy sukces?

M.L-P.: - Dla nas sukcesem są zadowoleni ludzie. Dziecko jest zadowolone, szczęśliwe z powodu tego, że zagrało. I rodzice, którzy są szczęśliwi, bo ich życie się zmieniło. Mamy takie rodziny, które mówią nam, że kiedy ich dziecko zaczęło trochę grać, to ich własne życie diametralnie się zmieniło. Ponieważ to dziecko, które nie miało szczególnych zdolności, bo osoby niepełnosprawne już od razu mają gorszy start, to to dziecko w tej rodzinie teraz jest kimś, bo potrafi zagrać. Jedni rodzice na przykład kupili pianino do salonu, bo teraz kiedy rodzina przychodzi, to ich dziecko gra. I oni są dumni z tego dziecka. Jedna mama przysłała nam zdjęcie swojego syna, który gra pod choinką z córką. To jest piękne, że ona jest dumna z tego. Jest wielu takich rodziców, którzy mówią, że są dumni z tego, że dziecko tutaj chodzi, uczy się grać, że gra. Dla mnie to jest najwyższa nagroda. Zadowolenie ludzi. To jest naprawdę piękne.

R.P.: - To co powiedziałaś jest bezspornie największym sukcesem. Ale to wynik pewnej fantazji, pomysłu w zasadzie szalonego i wydawałoby się nierealnego, który przyszedł nam do głowy w momencie kiedy uświadomiliśmy sobie, że aby orkiestra przetrwała – trzeba ją zasilić nową kadrą. I tak pomysł na stworzenie ECEKONu zrealizował się. Prowadziliśmy rozmowy jak to zrobić aż w końcu ktoś powiedział „wy to zróbcie sami, własnymi siłami, bo nikt wam nie pomoże”. I ostatecznie tak się stało – jeden program, drugi, trzeci i w końcu jest kadra – wspaniali ludzie, wykształceni. Jest miejsce, są środki na realizację. Pierwszy saksofon, który kupiliśmy był najtańszym z możliwych, ale następny już był porządnym instrumentem czyli pojawiły się profesjonalne instrumenty. Zatem – mając i miejsce, i bazę rzeczową, i najważniejsze – kadrę – można teraz – już znacznie prościej – działać w wielkim środowisku.

- Te działania też są Państwa sukcesem organizacyjnym.

M.L-P.: - Jak się coś tak dużego robi, to oczywiście sukcesem jest to, że się osiągnęło to wszystko, że to działa. Na początku jeździliśmy po całym Trójmieście i szukaliśmy – dostaliśmy drobnutkim makiem na całą kartkę listę lokali, które można było wynająć – rudery, jakieś takie pomieszczenia po sklepach. Jeździliśmy samochodem od adresu do adresu i patrzyliśmy, czy gdziekolwiek moglibyśmy od razu wejść, a nie mieliśmy ani złotówki i o

tym należy pamiętać – nie jesteśmy biznesmenami, którzy mają pieniądze na wyremontowanie jakiegoś lokalu. I jeszcze trzeba było pomyśleć, żeby ci nasi niepełnosprawni mieli możliwość łatwego dojazdu. I w końcu jak powiedzieliśmy, że to miejsce, w którym teraz jesteśmy to jest to, że ta sala mogłaby być - to własnoręcznie ściągaliśmy podłogę – płytka za płytkę. To była zwyczajna praca fizyczna – np. noszenie gruzu. Teraz jest pięknie, a zaczynaliśmy przecież tak, że skrobaliśmy ściany, bo tutaj były jakieś malowidła. Jeszcze wtedy było tak, że sala była podzielona na dwie. To jest tak, że jak się samemu takie rzeczy robiło, samemu remontowało, szorowało podłogę, to inaczej człowiek to wszystko pamięta i ocenia. Potem gromadziliśmy środki. Tu jest takie instrumentarium, jakiego nie ma w całej Polsce, jeśli chodzi o instrumenty perkusyjne i inne dla osób niepełnosprawnych. W tej chwili to już jest niesłychany majątek, bo te instrumenty, które kupiliśmy, i które kupujemy kosztują bardzo dużo. To jest i majątek, i praca. Zgromadzenie ludzi, którzy tutaj pracują, też nie było łatwe – przewijali się ludzie różni, tacy, którzy mieli chęć, ale nie każdy mógł zostać, czy chciał zostać, bo jednak trzeba mieć pewne predyspozycje do pracy z młodzieżą niepełnosprawną. Nie każdy potrafi poczekać na sukces. W szkole muzycznej raz dwa to idzie bo tam przychodzą dzieci zdolne, wyselekcjonowane i już na starcie są gotowe, żeby osiągnąć sukces. A tutaj – nie tylko dziecko musi poczekać, ale przede wszystkim nauczyciel musi mieć świadomość, że trzeba na ten sukces czekać. Udało nam się teraz pozyskać takich nauczycieli. Teraz boimy się, czy uda nam się to utrzymać. I nauczycieli tutaj, żeby zostali, nie poszli do lepszej pracy i żeby można było utrzymać całą tą placówkę. Mamy parę pomysłów na to.

- Właśnie – jakie są plany na przyszłość?

R.P.: - Stabilizacja finansowa i powiększenie powierzchni.

M.L-P.: - Powiększenie powierzchni to chyba nam się uda, ale stabilizacja finansowa? Szukamy rozwiązania – czy niepubliczna szkoła? Ale mamy też ludzi dorosłych, więc trzeba myśleć o różnych ścieżkach, różnych źródłach finansowania. Trochę liczymy na miasto, ale nasze doświadczenie jest takie, że możemy przede wszystkim liczyć na siebie, że jak sami to wymyślimy to będzie najpewniejsze.

R.P.: - Kolejnym celem jest zatrudnienie kilku osób na stałe, żeby to dla nich była ścieżka kariery zawodowej, nauczycielskiej, naukowej, doświadczenia artystycznego i sprawności artystycznej organizacyjnej, animacyjnej.

M.L-P.: - Ale to jest możliwe tylko przy stabilności finansowej, bo jeśli miałyby to być tak jak teraz oparte na projektach, których czas trwania jest w dodatku ciągle zmieniany – z czterech lat projektu zrobiło się trzy, potem dwa – a teraz PEFRON zapowiada, że będą to projekty roczne - to nie jest to stabilizacja finansowa i nie można na tym budować placówki, w której ludzie będą zatrudnieni. Nikomu nie możemy powiedzieć – proszę pracuj i za rok też będziesz pracował, bo nie wiemy, co będzie za rok.

R.P.: - Rok to nie jest perspektywa, trzy lata to jeszcze jest jakaś perspektywa, ale nie rok.

M.L-P.: - Dopóki to był projekt, że tylko orkiestra gra i że jest jedna osoba, która się w to angażuje czasowo i nazwijmy to – etatowo – to jeszcze dobrze, to jeszcze można sobie na to pozwolić, ale jeżeli jest już kilkunastu nauczycieli, to nie może to tak funkcjonować. Szukamy więc jakiegoś innego finansowego rozwiązania.

R.P.: - Konwencja ONZ gwarantuje osobom niepełnosprawnym dostęp do kultury i powołując się na konwencję, na prawa człowieka, trzeba pukać do różnych drzwi i domagać się, żeby to co jest prawem – spełniono. Może powstanie duża grupa logistyczna rodziców, może także innych przedstawicieli kultury, bo chcielibyśmy zintegrować gdańskie środowisko muzyczne wokół idei ECEKONu. Mamy kolegów, którzy już tą pracę wykonują, mam na myśli Grzegorza Dera, który organizuje już drugi koncert promocyjny dla ECEKONu. Tak więc mam nadzieję, że dzięki naszym staraniom, naszych nauczycieli, rodziców, uda się zintegrować środowisko, stworzyć lobby, które będzie mogło wywrzeć wpływ.

M.L-P.: - Mamy też naszych gdańskich artystów, którzy bardzo chętnie z nami grają i bardzo dobrze wyrażają się o naszym przedsięwzięciu i na ich poparcie na pewno możemy liczyć, a tego na pewno będziemy potrzebować. Nie jesteśmy osamotnieni, ale działania organizacyjne i praca koncepcyjna to musi od nas wyjść.

R.P.: - potrzebujemy partnerów, którzy chcieliby włączyć się do działań organizacyjnych i mam nadzieję, że ich znajdziemy, bo przecież to co tu robimy, to piękna działalność i pożyteczna dla środowiska. Do tego efektywna, bo niepełnosprawni, którzy tu przychodzą, zmieniają się, rozwijają. Wiele z tych osób tak się przeobraża, że na zewnątrz nie widać tej niepełnosprawności. To jest coś najpiękniejszego co może spotkać człowieka – świetne wychowanie. Potrafią bardzo dobrze się zachować w bardzo różnych sytuacjach i to jest, jak już powiedziałem, siła sprawcza kultury muzycznej.

- Czy elementem tej integracji jest koncertowanie z orkiestrami, muzykami spoza środowiska osób niepełnosprawnych?

M.L-P.: - Tak, właśnie o to nam chodzi, to jest właśnie to włączenie osób niepełnosprawnych do środowiska. Już tak było, że np. dęciacy jeździli już kilka razy, grali z orkiestrą dętą Sylwii Romanieckiej, która prowadzi orkiestrę dętą przy szkole muzycznej i nasi uczniowie razem z tą orkiestrą występowali. Albo troje akordeonistów, którzy pojechali na Kaszuby bić rekord wspólnej gry na akordeonie i oni rzeczywiście tam zagrali. Rodzice, którzy z nimi pojechali, byli zachwyceni swoimi dziećmi. Tam grało ponad dwieście osób i ci nasi uczniowie grali z nim. Słuchali, jak prowadzący ten występ dawał wskazówki, jak zagrać i tak grali. To było piękne – nasi uczniowie wśród tych wszystkich akordeonistów - młodych, starych, ale sprawnych ludzi. Było tam kilka prób, potem godzina przerwy, znowu próba i pół godziny przerwy i w czasie tych przerw akordeoniści gromadzili się w takie kółeczka i grali różne rzeczy. Dominik, nasz uczeń, po prostu wchodził w te kółka i grał z nimi. Niektóre rzeczy były dla niego za trudne i nie wszystko zagrał, ale starał się. A oni go przyjęli do tego kółka jak swojego i to było bardzo piękne. Z kolei zespół bębniarski jest dosyć nowy i do tej pory, jeśli chodzi o popisy na zewnątrz, grali tylko raz, a teraz zagrają po raz drugi i jeśli to się uda - a chodzi tu tylko o czas, żeby go starczyło - to nasi bębniarze zagrają w większym zespole, który już tam będzie grał i oni zostaną do niego włączeni. I to nie jest tak, że przychodzą i tylko tam coś zagrają na grzechotce – oni przecież mają już pewne umiejętności, wyuczyli się tych rytmów. Przychodzą więc tam jako pełnoprawni uczestnicy tego występu.

R.P.: - W dzielnicy Oslo działa duża orkiestra dęta złożona wyłącznie z osób niepełnosprawnych intelektualnie o bardzo różnej kondycji. Gra tam 60 osób. Grają wielkie koncerty. Można zobaczyć jak grają w Internecie, gdzie udostępnili swoje materiały. Wiemy więc, że to jest możliwe. Jeżeli taki zespół mógł powstać, a powstał bardzo dawno, dużo wcześniej niż zespół Vita Activa, to znaczy, że my też możemy coś takiego zrobić. Wiemy, że się da. To jest inspiracja, te ślady, że ktoś już to zrobił i dzięki temu łatwo odtworzyć można procedurę uczenia. Samodzielnie można wiele rzeczy odkryć. Jest tu kwestia włączenia społecznego, które odbywa się przez mądre zaaranżowanie muzyki w taki sposób, żeby ona była przystępna w zbiorowej grze.

M.L-P.: - Jednak nie ze wszystkimi metodami kształcenia się zgadzamy – np. oznaczanie kolorowymi kropkami – teraz zagrasz to, a teraz to – tego nie akceptujemy. Podobnie jak pokazywania zespołowi, który gra, specjalnych znaków - teraz „F” do góry, a teraz „C” na dół - to to jest jakaś parodia.

R.P.: - W Holandii grał taki zespół. To jest wręcz nieetyczne, ponieważ pokazuje się publicznie, w sytuacji koncertowej, że mamy do czynienia z osobami niepełnosprawnymi. A występ publiczny nie może służyć temu, żeby demonstrować niekompetencje czy niepełnosprawność niepełnosprawności.

M.L-P.: - To przecież wiemy, że mamy kłopoty z różnymi sprawami, bo jesteśmy osobami niepełnosprawnymi i nie chodzi o to, żeby pokazać – o zobaczcie jaki jestem niepełnosprawny, tylko – zobaczcie, co ja potrafię rzeczywiście zrobić.

R.P.: - A to jest poważny problem osób dorosłych – instruktorów, tych osób, które zajmują się animacją kultury w tym środowisku, że powinny znaleźć takie formy w tym środowisku, które nie będą stygmatyzujące. Bo nie chodzi o to, żeby publicznie stygmatyzować człowieka, ale żeby go z tego wykluczenia społecznego wyzwolić. I to jest bardzo duży problem.

M.L-P.: - Mówiąc obrazowo, żeby wielkiego chłopca nie przebierać za zajęczką. Tak naprawdę żaden młodzieniec - w gimnazjum na przykład – w życiu nie dałby się za zajęczką przebrać, chyba że w kabarecie, ale to nie jest kabaret. O to chodzi, żeby o tym myśleć, pamiętać.

R.P.: - Niestety – negatywnych przykładów można wiele wymienić – np. jest zespół, który występuje w sukmanach chłopskich siermiężnych, lnianych, na boso, ze słomą we włosach, czyli w takiej stylizacji pseudoludowej a przecież takie osoby niepełnosprawne rzadko mają się okazję elegancko ubrać. Do tego dla kontrastu - instruktorka, która na scenie występuje na szpilkach, w pięknym kostiumie. To są obrazy zadziwiające, które mówią, że chyba zabrakło gdzieś zrozumienia sensu działalności, bo zajmowanie się muzyką jest dobre, ale pozostają pytania: po co to robimy, po co wychodzimy w przestrzeń publiczną i co chcemy tym koncertem osiągnąć? W końcu – jakie dajemy świadectwo naszego myślenia o niepełnosprawności? Gdyby wszystkie panie z tego zespołu wyszły na szpilkach i prosto od fryzjera i manicurzystki, to bym się z tą formą zgodził.

M.L-P.: - Różne *emploi* mają zespoły, ale trzeba zwracać uwagę, jak ten niepełnosprawny będzie wyglądał, bo nie zawsze mu ten kostium pasuje a niekiedy wręcz podkreśla niepełnosprawność, cechy fizyczne tej niepełnosprawności. Często wygląda to groteskowo, śmiesznie. A tego nie wolno robić. To powinno być po prostu zakazane. I jeśli robią to ludzie sprawni intelektualnie, to bardzo się dziwię, że się ich tak nazywa.

R.P.: - To jest duży problem animacji kulturalnej w tym środowisku. Na tym tle są bardzo ostre spory i jest tu jeszcze bardzo dużo do zrobienia.

- Wracając jeszcze do instrumentów dętych blaszanych to rozumiem, że klasa powstała z potrzeby stworzenia „ECEKON brand band”. Czy raczej to jest raczej eksperyment?

R.P.: - Tu zbiegły się szczęśliwie dwa przypadki: po pierwsze wiedza, że w Torshov (Norwegia) działa taki zespół, więc wiemy już, że to jest możliwe i daje to zachętę i odwagę, żeby to zrobić. A druga rzecz – to upadłość Stoczni Gdynia, z powodu której rozwiązana została działająca tam pięćdziesiąt lat orkiestra dęta. Instrumenty po tej orkiestrze zostały wstawione na aukcję, o której dowiedzieliśmy się szczęśliwym trafem. To była aukcja z preferencją dla organizacji społecznych, prowadzona przez likwidatora w taki sposób, żeby majątek ten trafił do organizacji społecznych. Kupiliśmy wówczas za bezcen bardzo dużą ilość instrumentów dętych: tuby, sakshorny, pulpity i dużo innych. W związku z tym mieliśmy instrumenty, które można było zagospodarować. I tak się zaczęło – bo było na czym uczyć i grać. Ale na przykład pięć waltorni nadal czeka na użycie, sakshornów mamy więcej niż uczniów. Bez trudu możemy w tej chwili wystawić orkiestrę dętą. To tylko kwestia czasu, dlatego prowadzimy taki intensywny nabór. Orkiestra Vita Activa jest orkiestrą sal koncertowych, elegancji, gali, a potrzebna jest też orkiestra plenerowa, festynowa, orkiestra przestrzeni miejskich. I orkiestra dęta w tej roli spełniłaby się bardzo dobrze. Wtedy możemy być obecni we wszystkich wydarzeniach miejskich, które mają charakter publiczny.

- Czy osoby niepełnosprawne muszą mieć konkretne predyspozycje, żeby grać w takiej właśnie orkiestrze?

R.P.: - Nie ma osób niepełnosprawnych, które mają predyspozycje muzyczne. W obrazie człowieka niepełnosprawnego trzeba dopiero znaleźć te obszary sprawności, w które można włączyć instrument. Oznacza to, że musimy zastanowić się, czy chociaż trochę da się użyć jego skromnych zasobów do tego, żeby w grze na instrumencie osiągnął poziom elementarny. A poziom elementarny to jest najprostsza melodia kilkadziesiąt dźwiękowa. Mamy przykład pana Łukasza, który gra tylko kilka dźwięków na sakshornie. Ale gra je czysto, na czas, punktualnie, do tego gra długie i ładne dźwięki. Jeżeli on gra pięć dźwięków na sakshornie to bez trudu można mu przydzielić rolę głosów towarzyszących i on już może być włączony do każdego zespołu, który będzie wykonywał muzykę, w której jest dla niego przewidziana partia. A to już stało się przed laty normą w pracy z orkiestrą, że muzykę pisze się tu na miarę możliwości członków zespołu. W tym sensie taka osoba nie musi mieć specjalnych predyspozycji.

M.L-P.: - Tu nie przychodzą zdolne dzieci tylko osoby niepełnosprawne i teraz to nasze zadanie, żeby w tej niepełnosprawności znaleźć coś, co można rozwinąć, a na którym będą grać instrumencie no to już, tak jak mówiliśmy wcześniej – trzeba to po prostu sprawdzić.

- **Dziękuję za rozmowę.**

Wybór artykułów z Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych

Wybór artykułów z Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych

Konwencja ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych przyjęta została przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 13 grudnia 2006 roku, rząd Polski podpisał ją 20 marca 2007 r., natomiast ratyfikacja Konwencji przez Polskę miała miejsce 6 września 2012r.

Celem Konwencji jest ochrona i zapewnienie pełnego i równego korzystania z praw człowieka i podstawowych wolności przez osoby z niepełnosprawnościami na równi ze wszystkimi innymi obywatelami. Polska zobowiązana jest do wprowadzenia w życie zawartych w Konwencji standardów postępowania w celu zapewnienia osobom z niepełnosprawnościami realizacji ich praw.

Tekst Konwencji opublikowany został w Dz. U. z dnia 25 października 2012 r., poz. 1169.

KONWENCJA O PRAWACH OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH

Preambuła

Państwa Strony niniejszej konwencji,

(a) przywołując zasady proklamowane w Karcie Narodów Zjednoczonych, które uznają przyrodzoną godność i wartość oraz równe i niezbywalne prawa wszystkich członków rodziny ludzkiej za podstawę wolności, sprawiedliwości i pokoju na świecie,

(i) uznając również różnorodność osób niepełnosprawnych,

(v) **uznając znaczenie dostępności środowiska** fizycznego, społecznego, gospodarczego i **kulturalnego**, dostępu do opieki zdrowotnej i edukacji oraz do informacji i środków komunikacji celem umożliwienia osobom niepełnosprawnym pełnego korzystania ze wszystkich praw człowieka i podstawowych wolności,

(y) wyrażając przekonanie, że powszechna i całościowa konwencja międzynarodowa, mająca na celu popieranie oraz ochronę praw i godności osób niepełnosprawnych, **istotnie przyczyni się do zaradzenia głęboko niekorzystnej sytuacji społecznej** osób niepełnosprawnych i **będzie promować ich aktywność w sferze** obywatelskiej, politycznej, gospodarczej,

społecznej i kulturalnej, na zasadach równych szans, zarówno w krajach rozwijających się, jak i rozwiniętych, uzgodniły, co następuje:

Artykuł 8 **Podnoszenie świadomości**

1. Państwa Strony zobowiązują się podjąć natychmiastowe, skuteczne i odpowiednie działania w celu:

(a) podniesienia świadomości społeczeństwa, w tym na poziomie rodziny, w sprawach dotyczących osób niepełnosprawnych, a także działania na rzecz wzmocnienia poszanowania praw i godności osób niepełnosprawnych,

(b) zwalczania stereotypów, uprzedzeń i szkodliwych praktyk wobec osób niepełnosprawnych, w tym związanych z płcią i wiekiem, we wszystkich dziedzinach życia,

(c) promowania wiedzy o zdolnościach i wkładzie osób niepełnosprawnych.

2. Do działań podejmowanych w tym celu należy:

(a) inicjowanie i prowadzenie skutecznych kampanii nastawionych na podnoszenie poziomu świadomości społecznej, aby:

(i) rozwijać wrażliwość na prawa osób niepełnosprawnych,

(ii) popierać pozytywne postrzeganie i większą świadomość społeczną dotyczącą osób niepełnosprawnych,

(iii) popierać uznawanie umiejętności, zasług i zdolności osób niepełnosprawnych oraz ich wkładu w miejscu pracy i na rynku pracy,

(b) rozwijanie, na wszystkich szczeblach systemu edukacji, z uwzględnieniem wszystkich dzieci od najwcześniejszych lat, postawy poszanowania praw osób niepełnosprawnych,

(c) zachęcanie wszystkich środków masowego przekazu do przedstawiania wizerunku osób niepełnosprawnych w sposób zgodny z celem niniejszej konwencji,

(d) popieranie programów podnoszenia świadomości w sprawach dotyczących osób niepełnosprawnych i praw osób niepełnosprawnych.

Artykuł 19 **Prowadzenie życia samodzielnie i przy włączeniu w społeczeństwo**

Państwa Strony niniejszej konwencji uznają równe prawo wszystkich osób niepełnosprawnych do życia w społeczeństwie, wraz z prawem dokonywania takich samych wyborów, na równi z innymi osobami, oraz podejmą efektywne i odpowiednie środki w celu ułatwienia pełnego korzystania przez osoby niepełnosprawne z tego prawa oraz ich pełnej integracji i pełnego udziału w życiu społeczeństwa, w tym poprzez zapewnienie, że:

(a) osoby niepełnosprawne będą miały możliwość wyboru miejsca zamieszkania i podjęcia decyzji co do tego, gdzie i z kim będą mieszkać, na zasadzie równości z innymi osobami, a także, że nie będą zobowiązywane do mieszkania w szczególnych warunkach,

(b) osoby niepełnosprawne będą miały dostęp do szerokiego zakresu usług świadczonych w domu, w miejscu zamieszkania i innych usług wsparcia świadczonych w ramach społeczności lokalnej, w tym do pomocy osobistej niezbędnej do życia w społeczności i integracji społecznej, która także pozwoli na zapobieganie izolacji i segregacji społecznej,

(c) świadczone w społeczności lokalnej usługi i urządzenia dla ogółu ludności będą dostępne dla osób niepełnosprawnych, na zasadzie równości z innymi osobami oraz będą odpowiadać ich potrzebom.

Artykuł 24 **Edukacja**

1. Państwa Strony uznają prawo osób niepełnosprawnych do edukacji. W celu realizacji tego prawa bez dyskryminacji i na zasadach równych szans, Państwa Strony zapewnią włączający system kształcenia umożliwiający integrację na wszystkich poziomach edukacji i w kształceniu ustawicznym, zmierzające do:

(a) pełnego rozwoju potencjału oraz poczucia godności i własnej wartości, a także wzmocnienia poszanowania praw człowieka, podstawowych wolności i różnorodności ludzkiej,

(b) rozwijania przez osoby niepełnosprawne ich osobowości, talentów i kreatywności, a także zdolności umysłowych i fizycznych, przy pełnym wykorzystaniu ich możliwości,

(c) umożliwienia osobom niepełnosprawnym efektywnego udziału w wolnym społeczeństwie.

Artykuł 30 **Udział w życiu kulturalnym, rekreacji, wypoczynku i sporcie**

1. Państwa Strony uznają prawo osób niepełnosprawnych do udziału, na zasadzie równości z innymi osobami, w życiu kulturalnym i podejmą wszelkie odpowiednie środki w celu zapewnienia, że osoby niepełnosprawne:

(a) będą miały dostęp do materiałów w dziedzinie kultury w dostępnych dla nich formach,

(b) będą miały dostęp do programów telewizyjnych, filmów, teatru i innego rodzaju działalności kulturalnej, w dostępnych dla nich formach,

(c) będą miały dostęp do miejsc działalności kulturalnej lub usług z nią związanych, takich jak teatry, muzea, kina, biblioteki i usługi turystyczne oraz, w miarę możliwości, będą miały dostęp do zabytków i miejsc ważnych dla kultury narodowej.

2. Państwa Strony podejmą odpowiednie środki w celu zapewnienia, że osoby niepełnosprawne będą miały możliwości rozwoju i wykorzystywania potencjału twórczego, artystycznego i intelektualnego, nie tylko dla własnej korzyści, ale także dla wzbogacenia społeczeństwa.

3. Państwa Strony podejmą odpowiednie środki, zgodne z prawem międzynarodowym, w celu zapewnienia, że przepisy chroniące prawa autorskie nie będą stanowiły nieuzasadnionej lub

dyskryminacyjnej bariery dla osób niepełnosprawnych w dostępie do materiałów w dziedzinie kultury.

4. Osoby niepełnosprawne będą uprawnione, na zasadzie równości z innymi osobami, do uznania ich szczególnej tożsamości kulturowej i językowej, w tym języków migowych i kultury osób niesłyszących, a także do uzyskania wsparcia w tym zakresie.
(pominięte zapisy o rekreacji, wypoczynku i sporcie)

Artykuł 32 **Współpraca międzynarodowa**

(a) zapewnienie, że współpraca międzynarodowa, w tym międzynarodowe programy rozwoju, będzie miała charakter integracyjny i była dostępna dla osób niepełnosprawnych,

(b) ułatwianie i wspieranie budowania potencjału, w tym poprzez wymianę i udostępnianie informacji, doświadczeń, programów szkoleniowych i najlepszych praktyk,

(c) ułatwianie współpracy w zakresie badań i dostępu do wiedzy naukowo-technicznej,

(d) zapewnianie, jeżeli to właściwe, pomocy technicznej i ekonomicznej, w tym poprzez ułatwianie dostępu i dzielenie się technologiami dotyczącymi dostępności i wspomaganie oraz poprzez transfer technologii.