

Szkoła Artystyczna

SERIA WYDAWNICZA CENTRUM EDUKACJI ARTYSTYCZNEJ

3(19)/2022

centrum
edukacji 
artystycznej

WARSZAWA, WRZESIEŃ 2022

ZESPÓŁ PROGRAMOWY I REDAKCYJNY

Iwona Skowron — wicedyrektor CEA, przewodnicząca Zespołów

dr Beata Lewińska — redaktor naczelna serii wydawniczej

Mirosława Jankowska

dr Anna Antonina Nogaj

Joanna Sibilska

prof. dr hab. Katarzyna Sokółowska

KONSULTACJA NAUKOWA NUMERU

dr Wojciech Jankowski

prof. dr hab. Zofia Konaszekiewicz

ZESPÓŁ WYDAWNICZY

Danuta Czudek-Puchalska — projekt i opracowanie graficzne, skład i łamanie, projekt okładki

Anna Jarecka-Bala — sekretarz serii wydawniczej

Sylvia Kozak-Śmiech — korekta i adiustacja

Fotografię na okładce wykonał

© Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2022

ul. Mikołaja Kopernika 36/40, 00-924 Warszawa

WYDZIAŁ WYDAWNICTW

e-mail: szkola.artystyczna@cea.art.pl lub bala@cea.art.pl

<http://www.cea.art.pl>

ISSN 2525-1707

ISBN 978-83-62156-56-6 (wersja drukowana)

ISBN 978-83-62156-57-3 (wersja elektroniczna online)

Druk i oprawa: UNIDRUK, ul. Bronowicka 117, 30-121 Kraków

Spis treści

Od redakcji	7
Zofia Konaszekiewicz Czy artyście potrzebna jest dojrzała osobowość?	9
Kształcenie w szkole artystycznej	31
Michał Niżyński <i>Polacy nie gęsi...</i> — czyli rzecz o języku oznaczeń symbolicznych w nauce kształcenia słuchu, zasad muzyki i harmonii	33
Katarzyna Sokołowska Oryginalność w interpretacji muzyki — temat do kontynuacji i dyskusji	45
Henryk Tritt Arpeggio	53
Dawid Daszkiewicz-Dąbrowski Fagotino — czyli jak nauczyć skrzata gry na fagocie	65
Katarzyna Kawka Przykładowe ćwiczenia i scenariusze lekcji historii sztuki w liceum plastycznym z wy- korzystaniem podręcznika autorstwa Beaty Lewińskiej i Wojciecha Jerzego Kielera pod tytułem: <i>Ars longa. Przemiany sztuki od Wenus z Willendorfu do Ogrodu rozkoszy ziemskich</i>	77
Psychologia i pedagogika a szkolnictwo artystyczne	91
Alicja Delecka-Bury Szkoła muzyczna jest jak..., a nauczyciel to...	93
Alicja Poźniak <i>O kapitanie! Mój kapitanie!</i> — czyli kilka słów o stylach pracy z młodzieżą szkół arty- stycznych	107
Rafał Tyliba Muzyka środkiem do usprawnienia komunikacji dziecka z zespołem Aspergera oraz tech- niki pracy z nim w szkole muzycznej	121
Anna Antonina Nogaj O wartości szkoleń psychologicznych dla społeczności szkół artystycznych	133

Baza i organizacja: szkoła artystyczna jako system	145
Natalia Rewakowicz	
Kształcenie w szkole muzycznej w Ukrainie na podstawie systemu nauczania we Lwowskim Państwowym Liceum Muzycznym im. Solomiji Kruszelnickiej	147
Jarosław Domagała	
Janusz Miketta — organizator i reformator szkolnictwa muzycznego w Polsce	153
Wojciech B. Jankowski	
W związku z artykułem Jarosława Domagały o Januszu Miketcie	171
Miscellanea	179
Zbigniew Strzyżyński	
Słowa w świecie sztuk plastycznych	181
Galeria	189
Iwona Skowron	
Przegląd, czyli o Ogólnopolskim Konkursie Plastycznym Centrum Edukacji Artystycznej	191
Noty o autorach	225

Drogie Czytelniczki, Drodzy Czytelnicy!

Ze smutkiem informujemy, że 2 czerwca bieżącego roku zmarła Profesor Barbara Turska. Informację o jej śmierci podano na stronach internetowych Centrum Edukacji Artystycznej, Uniwersytetu Muzycznego im. Fryderyka Chopina oraz Zespołu Szkół Muzycznych im. Fryderyka Chopina w Warszawie. Redakcja pragnie przypomnieć, że w ubiegłorocznym wydaniu „Szkoly Artystycznej” (nr 3(15)/2021) ukazał się artykuł Barbary Turskiej. Bardzo dla nas ważny, a mamy nadzieję, że także dla Czytelników. Stanowi on coś w rodzaju artystycznego i pedagogicznego *credo*. W dodatku artykuł ten został poprzedzony *Wprowadzeniem* uczennicy i wieloletniej współpracownicy profesor Turskiej — pani profesor doktor habilitowanej Alicji Gronau-Osińskiej. Został też podsumowany i uzupełniony danymi biograficznymi zebranymi przez inną uczennicę, panią prezes Stowarzyszenia Pedagogów i Miłośników Rytmiki — Ewę Jakubowską w artykule: *Fascynujący świat idei Emile’a Jaques-Dalcroze — parę słów w związku z artykułem Barbary Turskiej*. Doskonale się złożyło, że teksty te w naszym wydawnictwie ukazały się jeszcze za życia Pani Profesor Barbary Turskiej i — jak wiemy — sprawiły jej ogromną radość. Dlatego też, na wstępie tekstu *Od redakcji* do najnowszego numeru „Szkoly Artystycznej” poprzestajemy na niniejszej wzmiance, wyrażając zarazem głębokie współczucie Bliskim Pani Profesor, jej uczennicom i wszystkim osobom z nią przez lata współpracującym, wierząc, że będą kontynuowali jej spuściznę, tak teoretyczną, jak i praktyczno-artystyczną. A jak wypada w przypadku Mistrzyni stale eksperymentującej, dążącej do unowocześnienia swoich poglądów, idei i warsztatu — będą kontynuować krytycznie. Cześć Jej pamięci.

Niniejsze wydanie otwiera, niemal już stały, obszerny esej profesor Zofii Konaszkiewicz, pod wiele zapowiadającym tytułem: *Czy artyście jest potrzebna dojrzała osobowość*. Autorka przyzwyczała nas do szerokiego zakresu tematyki esejów. Tym razem temat jest szalenie intrygujący. O osobowości artysty pisało, również w „Szkole Artystycznej”, bardzo wiele. Nikt jednak jeszcze nie postawił pytania, czy artyście jest potrzebna osobowość, a tym bardziej — dojrzała. Odpowiedzi na to pytanie otrzymujemy w artykule bardzo wiele, ale spełniłby w pełni swą rolę, gdyby pobudził Czytelniczki i Czytelników do własnych prze-

myśleń, a może także zorganizowania — w środowiskach naszych szkół — jakichś zbiorowych dyskusji, a może nawet sesji czy seminariów naukowo-pedagogicznych?

Dział *Kształcenie w szkole artystycznej* otwiera istotnym tematem doktor Michał Niżyński, pisząc o różnicach w nazewnictwie, stosowanym w nauczaniu przedmiotów kształcenie słuchu, zasady muzyki oraz harmonia — między nauczaniem w Polsce a na Zachodzie, gdzie nasi maturzyści dość często wybierają się na dalsze studia. Podobnie zresztą osoby wykształcone w innych systemach szkolnych wybierają dalszą naukę u nas. Cieszymy się, że pan Niżyński zapowiada kontynuację tej tematyki, na przykład w stosunku do nauczania form muzycznych.

W dziale tym prezentujemy również jakże ciekawą i ważną wypowiedź profesor doktor habilitowanej Katarzyny Sokołowskiej — naszej koleżanki redakcyjnej — na temat oryginalności w interpretacji dzieła w muzyce. Tym bardziej jest interesująca, że relacjonuje, co w tej sprawie ma do powiedzenia młodzież szkoły muzycznej — uczniowie kończący klasę VI i uczniowie szkoły średniej. Autorka — tytułem i zakończeniem — zachęca więc niejako również nauczycieli, by chwycili za pióra i wypowiedzieli się w tej kwestii lub/i organizowali dyskusje (między sobą i z młodzieżą).

Muzyczną tematykę działu (nazwijmy ją porównawczą) uzupełniają: artykuł Dawida Daszkiewicza o celach i możliwości nauczania na instrumencie fagotino w szkole I stopnia oraz artykuł profesora Henryka Tritta z przeciwległego brzegu muzycznej metodyki — *Arpeggio*, stanowiący kontynuację tekstów profesora o podobnej tematyce.

Natomiast nieco samotnie, ale nie mniej istotnie na tle prac z dziedziny muzyki w dziale *Kształcenie w szkole artystycznej* prezentuje się opracowanie Katarzyny Kawki, stanowiące bardzo aktualny i ważny temat projektowania zajęć z dziedziny historii sztuki w liceach sztuk plastycznych w oparciu o nowy podręcznik do tego przedmiotu, wydany przez CEA — *Ars longa. Przemiany sztuki od Wenus z Willendorfu do Supermarket lady* (informacja o drugiej części podręcznika, który właśnie rozsyłany jest przez Centrum Edukacji Artystycznej do szkół, zamieszczona została w numerze 2(18)/22 „Szkoly Artystycznej”).

Dział *Psychologia i pedagogika a kształcenie artystyczne* reprezentują tym razem dwa artykuły o nieco ogólniejszej tematyce: Alicji Daleckiej-Bury o tym, jak nauczycieli widzą ich uczniowie, oraz Alicji Poźniak o podobnej, wręcz kategoryzującej nauczycieli tematyce, lecz innym, niemal poetycznym podejściu, co znalazło wyraz w sympatycznie kojarzącym się tytule *O kapitanie! Mój kapitanie!* Oba są nie tylko ciekawe, lecz także inspirujące do przemyśleń i dyskusji. Natomiast Rafał Tyliba artykułem z bardzo szczegółowym ujęciem teoretycznym i praktyczno-instruktywnym podejmuje ważny przykład zaburzeń rozwojowych, zwanych zespołem Aspergera.

Artykułem wieńczącym, ale i spinającym niejako powyższe wątki, jest wypowiedź doktor Anny Nogaj, organizującej działalność psychologów i pedagogów

szkolnych w naszym szkolnictwie w skali krajowej, *O wartości szkoleń psychologicznych dla społeczności szkół artystycznych.*

Dział *Baza i organizacja; szkoła artystyczna jako system* wypełni tym razem tematyka szczególna. W pierwszym rzędzie nawiązująca do zagadnień rozpoczętych w poprzednim numerze (2(18)/22) artykułem Agnieszki Witomskiej o uchodźcach z Ukrainy, którzy podejmują naukę w szkołach artystycznych. Tym razem Natalia Rewakowicz pisze o Liceum Muzycznym im. Solomiji Kruzelnickiej we Lwowie, referując krótko ukraiński system nauczania muzyki. Zapoznanie się z nim być może ułatwi nam pracę, zwłaszcza że autorka dzieli się mądrym podejściem do zagadnienia języka, w jakim dzieci i młodzież ukraińska uczą się i są uczone w naszych, polskich szkołach. Warto dodać, że patronka lwowskiego liceum to niegdyś (w okresie przed II wojną światową) światowej sławy śpiewaczka polsko-ukraińska, między innymi wieloletnia i uwielbiana primadonna Opery Warszawskiej (Teatru Wielkiego).

Drugim wątkiem są częściowo historyczne dwa artykuły, poświęcone fazie kształtowania się naszego, polskiego systemu szkolnictwa muzycznego. Są to: artykuł doktora Jarosława Domagały o Januszu Miketcie, wybitnym muzyku, pedagogu i reformatorze, niezmiernie wszechstronnym i aktywnym działaczu „na niwie” naszego szkolnictwa muzycznego pierwszego półwiecza XX wieku, oraz tekst Wojciecha Jankowskiego również dotyczący Janusza Miketty, ale także ujęcia tej postaci i jej znaczenia dla rozwoju systemu naszego szkolnictwa muzycznego przez doktora Domagałę.

W dziale *Miscellanea* prezentujemy artykuł Zbigniewa Strzyżyńskiego *Słowo w świecie sztuk plastycznych.*

Całość wydania uzupełnia *Galeria* prezentująca fotorelację z III etapu Ogólnopolskiego Konkursu Plastycznego Centrum Edukacji Artystycznej. Były to warsztaty zorganizowane dla finalistów konkursu zakończone wystawą i prezentacją portfolio uczestników. Galerię poprzedza artykuł, którego autorką jest wicedyrektor Centrum Edukacji Artystycznej — Iwona Skowron, stanowiący podsumowanie tegorocznego konkursu z rysunku, malarstwa i rzeźby organizowanego przez Centrum Edukacji Artystycznej. Od tego roku organizowany jest on w nieco zmienionej formule, której idee autorka uwypukliła i wytłumaczyła.



Czy artyście potrzebna jest dojrzała osobowość?

Wielki człowiek robi wielkie dzieło, mały człowiek i jego dzieła są drobne [...] Udziałem człowieka jest siebie samego zakląć w słowo, kamień, tony — przez to jest nieśmiertelny nawet na ziemi, nie umiera, zostaje jako przyjaciel albo mistrz dla tych, co przychodzą po nim.

Adam Chmielowski

Prolog

Pytanie o własną osobowość, a także o pracę nad jej właściwym kształtem w kontekście wartości, jest na ogół rzadko stawiane przez artystów. Wydaje się, że jest ono w ogóle nieobecne w myśleniu większości współczesnych ludzi, co ma swoje głębokie przyczyny cywilizacyjne. Artystę bardziej interesuje problem własnych zdolności czy talentu i rozwijania się pod tym kątem. Jeśli już myśli o osobowości, to o osobowości artystycznej, o własnym wizerunku artystycznym. W tym obszarze poszukuje swojego nauczyciela czy mistrza, wędrując po różnych drogach, a niejednokrotnie także bezdrożach. Zdarzają się także przypadki, że młody artysta, po pierwszych sukcesach w swojej dziedzinie, rezygnuje z dalszego kształcenia na uczelni, twierdząc, że studia mu nic nie dają. Wierzy, że jego naturalny potencjał artystyczny wystarczy mu do działalności twórczej. Nie docenia koniecznej, aczkolwiek żmudnej pracy nad warsztatem pod okiem doświadczonego nauczyciela, który nie raz bywał i bywa także mistrzem w zakresie życia. Wydaje się, że współcześnie młodzi ludzie są coraz bardziej pewni siebie i nastawieni na szybki sukces. W obecnych czasach, gdy na świat wjeżdżają kolejni jeźdźcy Apokalipsy, przywożąc zapowiedziane kiedyś plagi i zaburzając nam życie, do którego jesteśmy przyzwyczajeni, pytanie o osobowość człowieka opartą na wartościach jawi się jako szczególnie ważne. W rozprzestrzenionym w świecie społeczeństwie konsumpcyjnym, do którego należą przecież także artyści i adepci na artystów, troska o silną, dojrzałą osobowość nie jest, jak już powiedziano, problemem istotnym. Warto poświęcić temu zagadnieniu trochę uwagi.

W refleksji nad sztuką przez całe wieki osoba artysty była nieobecna. Analizowano dzieło jako pewien fakt kulturowy, a artysta jakże często pozostawał

nawet bezimienny. Ciekawym zagadnieniem jest na przykład prześledzenie historii podpisu artysty w dziełach plastycznych¹. Tak działo się w sztukach wizualnych, w muzyce, w dramacie. Osobę artysty wyeksponował dopiero Romantyzm. Cały skomplikowany proces przemian w patrzeniu na sztukę, między innymi rozwój psychologii i socjologii sztuki, sprawił, że osoba artysty zaczęła być coraz bardziej wysuwana na plan pierwszy. Jest to ogromny temat do przeanalizowania i refleksji na przestrzeni mijających epok.

We współczesnym zainteresowaniu artystą najpierw pojawiły się poszukiwania wiadomości na temat osoby, a więc wiedza biograficzna najczęściej połączona z wiedzą o środowisku bliższym i dalszym. Istniejąca bibliografia wzbogaca się o pozycje nowe, związane z odkryciem nowych materiałów źródłowych lub chęcią poszerzenia kontekstu badań dotyczących życia artystów nawet sprzed wielu lat². Do tego nurtu dołączyło się eksponowanie różnych ciekawostek i anegdot, które ubarwiały samą postać artysty, czyniły ją bardziej ludzką. Prace tego typu do dziś cieszą się popularnością. Swoistą modą ostatnich lat jest natomiast nurt „odbrażawiania” różnych osób związanych ze sztuką, niejednokrotnie bardzo znanych, o trwałym miejscu w historii danej dyscypliny. Polega to na wyciąganiu różnych spraw negatywnych, pewnych skandali, sensacji najczęściej dotyczących życia osobistego, wręcz intymnego, i rzucaniu tych informacji — nie wiadomo, czy do końca sprawdzonych — w przestrzeń publiczną. Jest to zjawisko bardzo negatywne. Łączy się ono z postmodernistycznym negowaniem wszelkich autorytetów. Niech o artyście świadczą dzieła, które pozostawił, a życie prywatne nie musi być wszystkim znane i to jeszcze w sztucznym powiększeniu i specyficznym naświetleniu.

Wiele ciekawej wiedzy na temat artysty wniosła szybko rozwijająca się psychologia twórczości, choć skupienie się na twórczości rozszerza pole badawcze, gdyż dotyczy nie tylko artystów. Badano w jej ramach indywidualne uwarunkowania twórczości³. Analizowano osobowości osób, które mogły się poszczycić znacznymi osiągnięciami w zakresie sztuki i nauki. Badano empirycznie jakie cechy intelektu są charakterystyczne dla osób twórczych. Okazało się, że osoby twórcze są na ogół ponadprzeciętnie inteligentne, że twórczość nie jest tożsama z inteligencją. Badano także style poznawcze osób twórczych, czyli prefe-

¹ N. Heinich, *Być artystą. Rzecz o przekształceniach statusu malarzy i rzeźbiarzy*, Vizja Press&IT, Warszawa 2007.

² Do ogromnej bibliografii prac o Chopinie dołączają ciągle nowe. Jako przykład podać można pracę Piotra Witta o bardzo trudnej sytuacji w Paryżu, w którym przyszło Chopinowi żyć na początku emigracji. W przedmowie do książki pianista Rafał Blechacz pisze, że w tym kontekście zupełnie inaczej spojrzal na pewne utwory Chopina, które wykonuje. P. Witt, *Przedpiekle sławy. Rzecz o Chopinie*, Wydawnictwo DIG, Warszawa 2015.

³ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001, s. 121–143.

rowany sposób poznawania świata i rozwiązywania problemów. Styl poznawczy bywa nazywany osobowością intelektualną człowieka. W tym zakresie wykryto pewne różnice pomiędzy osobami twórczymi i nietwórczymi. Okazało się, że osoby twórcze postrzegają rzeczywistość niezależnie od wzorców narzuconych przez pole percepcyjne, są bardziej refleksyjne niż impulsywne, a także charakteryzują się upodobaniem do intuicyjnego stylu myślenia.

Jeśli chodzi o osobowość, to stwierdzono, że osoba twórcza odznacza się otwartością, to znaczy może wykorzystywać wszelkie źródła informacji przydatne w rozwiązywaniu danego problemu. Cechuje się niezależnością, która pozwala wykorzystać odebrane informacje w celu wypracowania oryginalnego pomysłu. Cechuje się także wytrwałością, która pozwala przewyciężyć liczne przeszkody i pokazać wartość swojego dzieła. Zwraca się uwagę na specyficzny układ motywacji u osób twórczych, a mianowicie na połączenie niejednokrotnie dużej ambicji z motywacją samoistną skłaniającą do działania niezależnie od gratyfikacji. Innym problemem interesującym od dawna psychologów i psychiatrów jest powiązanie ponadprzeciętnych uzdolnień z zaburzeniami psychicznymi⁴. Chodzi o zaburzenia afektywne, a także o schizofrenię i schizotypię, na które osoby twórcze cierpią znacznie częściej niż inni. Stwierdzono, że zaburzenia zachowania mogą być zarówno przyczyną, jak i skutkiem twórczości. Przytoczone wyżej skrótowo wyniki badań z zakresu psychologii twórczości są bardzo ciekawe, poszerzają się systematycznie, bo temat z różnych przyczyn interesuje badaczy. Badania takie odnoszą się także do artystów.

Kim jest artysta?

Przechodząc do refleksji wyłącznie nad artystami, warto przywołać pewne stwierdzenia dotyczące poszukiwania charakterystycznych cech artysty. Wielu myślicieli zastanawiało się nad fenomenem artysty i zadawało pytanie — kim jest artysta. Można przytoczyć kilka wybranych poglądów.

Maria Gołaszewska nazywa artystę przypadkiem granicznym⁵. Uważa, że artysta przekracza w swej osobowości twórczej normę i staje się niepowtarzalny, wyjątkowy. Autorka omawia kilka przejawów tej granicznej niepowtarzalności artysty. Jedną z nich jest urzeczywistnianie niepowtarzalnego, gdyż artysta tworzy coś, co staje się zamkniętym, samoistnym światem zdolnym do trwania. Kolejny przejaw to wiedza bez argumentów. Artyści w swoim myśleniu posługują się najczęściej intuicją, a więc rozumowaniem z pominięciem pośrednich

⁴ Początek tych rozważań stanowiła napisana pod koniec XIX wieku praca włoskiego psychiatry Cesare Lombrosa *Geniusz i obłąkanie*, której tytuł przeniknął także do wiedzy potocznej i stał się popularnym skrótem myślowym. C. Lombroso, *Geniusz i obłąkanie*, PWN, Warszawa 1987.

⁵ M. Gołaszewska, *Kim jest artysta?*, WSiP, Warszawa 1986, s. 50–56.

ogniów dowodzenia. Autorka uważa, że artyści nigdy nie potrafią w pełni wyjaśnić swojego procesu twórczego. Najczęściej mówią, że tak to czują, że nie może być inaczej.

Jeszcze innym przejawem jest zgeneralizowana wrażliwość. Jest to wysubtelniona i wszechobecna wrażliwość, która powoduje, że artysta żyje w ogromnym napięciu. Wchodzi on w niezliczone, żywe związki ze światem i z sobą samym i w związku z tym staje się tak skomplikowany, że nie daje się go zrozumieć, usystematyzować zgodnie z obowiązującymi zwyczajowo normami.

Kolejnym przejawem jest zabsolutyzowana wolność. Artyści uważają, że całkowita wolność jest warunkiem koniecznym twórczości, choć niejednokrotnie płacą za nią bardzo wysoką cenę.

Następny przejaw to zobiektywizowany subiektywizm. Autorka pisze, że jedynym obowiązkiem artysty wobec własnej sztuki jest być sobą, nikogo i niczego nie powtarzać. Artysta jest często subiektywny aż do granic możliwości. Gdy się podporządkuje, przestaje być sobą.

Jeszcze jeden przejaw to świadomość niszcząca samą siebie. W pracy artysty ciągle obecne są bunty i protesty, niezgoda na samego siebie, odmawianie istnienia temu, co się tworzy. Służy to doskonaleniu siebie.

Jeszcze inny przejaw to funkcjonalny autotelizm. Artysta żyje w zamknięciu sztuki. Musi oderwać się od wszystkiego, co nie jest dziełem, aby uczynić dzieło społecznie cennym.

Ostatni przejaw to racjonalizacja pozaracjonalnego. W rzeczywistości człowieka jest sfera tego, co pozaracjonalne. Według autorki artysta przenika intuicyjnie do sfer irracjonalności i realizuje wartości estetyczne, które są odpowiedzią na ludzkie potrzeby poznawania tego, co niepoznawalne.

Maria Gołaszewska stwierdza, że *świat artysty nie jest radykalnie odrębny od świata człowieka niebędącego artystą, jest to w zasadzie ten sam świat, lecz artysta widzi, odczuwa, zajmuje wobec tego co ludzkie, postawę zaostrzoną, radykalizowaną, skrajną. Dlatego nazwaliśmy artystę przypadkiem granicznym*⁶.

Innym autorem zajmującym się osobą artysty jest Stanisław Popek. Na podstawie bardzo rozproszonych danych z literatury psychologicznej przywołuje i porządkuje systemowo wyniki badań empirycznych nad osobowością ludzi twórczych. Jest to lista bardzo szczegółowa. W tym miejscu cechy zaznaczone zostaną bardzo skrótowo. Autor pisze o twórczości, ale wydaje się, że jest to przede wszystkim twórczość artystyczna⁷.

Według Autora osoby twórcze odznaczają się ponadprzeciętnymi uzdolnieniami poznawczymi — w zakresie percepcji otaczającego świata, w zakresie uwagi, pamięci, w zakresie wyobraźni i intuicji, a także mają ponadprzeciętny poziom inteligencji. Drugą grupą cech są właściwości emocjonalne — osoby

⁶ Tamże, s. 56.

⁷ S. Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2003, s. 49–55.

twórcze mają wysoki poziom wrażliwości emocjonalnej, przejawiają odporność emocjonalną w sytuacjach niepowodzeń, przejawiają silną potrzebę samotności z wyboru, wykazują się zdolnością do spontanicznej ekspresji. Trzecia grupa cech to specyficzne właściwości wolicjonalno-motywacyjne — osoby twórcze odznaczają się siłą woli i uporem, mają odwagę twórczą, charakteryzują się silną motywacją, zapałem do pracy, mają stosunkowo wcześnie ukształtowane zainteresowania i pasje. Czwarta grupa cech to specyficzne właściwości charakterologiczne — osoby twórcze mają silną potrzebę niezależności i wolności psychicznej, są nonkonformistyczne i oryginalne w zachowaniu, odznaczają się odwagą twórczą, mają wysokie aspiracje twórcze, cechuje je upór, pracowitość, czasem aż do zupełnego wyczerpania. Piąta grupa cech to specyficzne przystosowanie społeczne — osoby twórcze z wyboru skazują się na okresową samotność, są na ogół niezbyt towarzyskie i pełne rezerwy, nie ulegają autorytetom, cenią wartości osobowe, a nie formalne, koncentrują się bardziej na swoim dziele niż na innych sprawach życia społecznego.

Stanisław Popek podkreśla, że cechy te stanowią swoistą mozaikę, gdyż brakuje spójnej koncepcji osobowości twórczej. Píše, że na osobowość twórczą składają się właściwości ogólne, charakterystyczne dla każdej osobowości twórczej, a także właściwości indywidualne, pozostające ze sobą w różnych związkach. Autor jest malarzem. Badając osoby uzdolnione plastycznie, stwierdza, że nawet w tak wąskiej dziedzinie inne właściwości elementarne posiadają osoby uzdolnione do malarstwa, inne do grafiki, jeszcze inne do rzeźby, a jeszcze inne do architektury. *Z takiego założenia wynika to, iż konkretna jednostka twórcza nie musi wykazywać się takimi samymi właściwościami szczegółowymi, a już paradoksem byłoby założenie, że każda jednostka twórcza powinna charakteryzować się wszystkimi cechami osobowości twórczej, stwierdzonymi w dotychczasowych badaniach empirycznych*⁸.

Jeszcze innym autorem piszącym o artystach jest Andrzej Osęka. Zaznacza, że jego praca nie jest ściśle naukowa, ale chce pozostać przy intuicyjnym, opisywaniu zjawisk. Uważa, że człowiek tworzący piękno zawsze będzie w oczach innych ludzi istotą tajemniczą i wyjątkową⁹. Błyskotliwie przemieszcza się przez poszczególne epoki, pokazując miejsce artysty w danym czasie, jego rozwój i powołanie, a także różne aberracje, czasem przerażające. Dochodzi do sztuki pop, która jest według niego sztuką chwili. Artyści nie chcą tu być romantycznymi bohaterami skłóconymi ze światem, ale chcą żyć szybko i głośno. Píše także o ludycznym charakterze współczesnej sztuki i o zapomnieniu się w zabawie, o tym, że artysta ani sztuki, ani życia nie traktuje serio. Wspomina też o różnych manifestach artystycznych mających dać artyście wrażenie uczestnictwa. Zamyka swoje rozważania pytaniem: *Na co nam artysta?* — i pró-

⁸ Tamże, s. 55.

⁹ A. Osęka, *Mitologie artysty*, PIW, Warszawa 1975.

buje dać na nie odpowiedź. Wychodzi od myśli Tomasza z Akwinu, który podkreślał, że wartość sztuki leży nie w samym artyście, lecz raczej w wytworze. Osęka pisze, że sztuka nie wymaga, aby artysta dobrze postępował, ale by stworzył dobre dzieło. Rozprawia się z różnymi uproszczeniami dotyczącymi powiązania dzieła artysty i jego życia. Pisze, że *prawdy zawarte w dziele, jakkolwiek są częścią przygody egzystencjalnej twórcy — żyją już życiem własnym, tłumaczą się i muszą się tłumaczyć same. Nie podlegają redukcji do sfery faktów biograficznych*¹⁰.

Autor podkreśla, że artysta jest zawsze potrzebny, choć jego obraz jest dzisiaj inny niż był dawniej. Pisze, że współcześni artyści różnią się od tych z dawnych epok. Nie prowadzą dyskusji takich jak w ogrodach Medyceuszy. Nie noszą wytartych peleryn z czasów bohemy czy eleganckich beretów Rafaela. Raczej nie wędrują ze sztalugami i kasetą na plecach wiejską drogą. W swoim życiu ujawniają wiele sprzeczności — na przykład artysta chce być zaangażowany i walczący, a jednocześnie uważa, że właśnie jako artysta może sobie pozwolić na skrajną nieodpowiedzialność. Jest inny, ale jednocześnie wtłoczony w tę samą rzeczywistość, co wszyscy ludzie. Pomimo wszystko jest potwierdzeniem wciąż żywej legendy o artyście, na którą ludzie ciągle mają zapotrzebowanie. Autor stwierdza, że filmy i książki o artystach wciąż cieszą się dużym zainteresowaniem. Z jednej strony ceni się artystę za jego spontaniczność. Ludzie żyjący w bezosobowym, zautomatyzowanym świecie, przestają intensywnie odczuwać, szukają pomocy u artysty. Osęka pisze, że *w zimnym świecie jest to nasz czujący brat. Ten, który idąc przez las, myśli nie tylko o tym, aby dojść do celu, i nie tylko o zdrowotnych korzyściach spacerowania, lecz także słucha szumu drzew, uważnie i rozumnie*¹¹. Z drugiej strony — i tę Osęka uważa za najważniejszą — głównym walorem artysty dla innych ludzi jest jego osobiste, twórcze doświadczenie, często bardzo mozolne poszukiwanie, za które niejednokrotnie płaci wysoką cenę. Autor pisze, że ważniejsze od prawd, jakie artysta tworzy, jest jego dociekanie, przedzieranie się do prawdy przez wszystkie kłamstwa nagromadzone przez innych i przez siebie samego.

Bardzo cenny jest protest Osęki przeciwko twierdzeniom rozpowszechnionym dziś za sprawą psychologii humanistycznej, że każdy może być artystą, a w przyszłości każdy nim będzie. Czym innym jest podejmowanie przez różnych ludzi jakichś działań twórczych ubarwiających ich życie, a zupełnie czymś innym jest tworzenie dzieła przez prawdziwego artystę. Takie działania rozszerzające niemal w nieskończoność działania każdego człowieka w zakresie twórczości, według Autora doprowadzą do likwidacji artysty i sztuki. Bez artysty nie jest możliwa sztuka, która powstaje z cierpienia i niepokoju, z wszystkimi niebezpieczeństwami ujawniania własnej osobowości.

¹⁰ Tamże, s. 169.

¹¹ Tamże, s. 173.

Tak więc nie każdy człowiek planuje to, żeby zostać artystą. Osęka cytując Cesare Pavese, stwierdza, że dla współczesnego człowieka artysta pełni podobną rolę, jaką w średniowieczu pełnił mnich, a mianowicie kontaktuje z wiecznością. *Zajęty codziennymi sprawami człowiek trzeźwo zgadza się, żeby ktoś inny w jego imieniu utrzymywał z wiecznością stałe, bliskie kontakty. Gotów mu za to okazywać wielki szacunek. Podobnie zgadza się z ochotą, by ktoś inny wziął na siebie takie ważne, ale niebezpieczne rzeczy, jak ujawnianie osobowości, przemianę cierpienia w piękno. Gotów za to uznawać tę jego odmierność, wielbić ją*¹².

Malarz Adam Chmielowski, później szeroko znany jako Brat Albert, pisał, że *istotą sztuki jest dusza wyrażająca się w stylu. Uważał, że trzeba duszę swoją kształcić i podnosić*¹³. Wracał więc do myśli o powiązaniu osoby i dzieła. Odbiorcy sztuki z przyjemnością obcują z dziełami, które cieszą, zastanawiają, oczarowują, pobudzają do kontemplacji, w pozytywnym sensie wzburzają, poruszają do głębi, stawiają pytania. Nawiązuje się jakiś bezsłowny dialog z artystą, czasem krótkotrwały, a czasem trwający bardzo długo. Niemal każdy odbiorca ma chyba w swoim doświadczeniu niezapomniane przeżycia artystyczne. W szeroko rozumianej współczesności zdarzali się artyści, którzy postanawiali szokować. Przyczyny takich działań były różne. Obecnie jednak coraz częściej artyści, szczególnie w zakresie sztuk plastycznych i teatru, przekraczają wszelkie dopuszczalne granice. Kpią z obowiązującej dotychczas obyczajowości, obrażają uczucia patriotyczne, a szczególnie religijne. Chcą zaistnieć w taki niedopuszczalny dotychczas sposób. Jaka osobowość za tym się kryje? Z pewnością nie jest to osobowość dojrzała, choć dotyczy to nie tylko osób młodych, lecz osób w różnym wieku. Można więc zadać pytanie, na czym polega dojrzała osobowość.

Koncepcja dojrzałej osobowości Kazimierza Dąbrowskiego

Jedną z ciekawszych, a jednocześnie mało rozpowszechnionych polskich koncepcji rozwoju osobowości jest koncepcja Kazimierza Dąbrowskiego. Działał on w czasach, gdy w naszym kraju w nauce oficjalnie obowiązywało wyłącznie materialistyczne podejście do człowieka, a jego prace prezentowały człowieka w wymiarze szerszym. Nie zaistniał więc na żadnym z polskich uniwersytetów, pomimo znaczących zasług dla nauki. Doceniały go ośrodki obce, w Stanach Zjednoczonych i w Kanadzie. Do dziś badania w oparciu o jego koncepcję prowadzone są przede wszystkim w Kanadzie. W bibliotece w Ottawie jest nawet specjalny dział prac Kazimierza Dąbrowskiego. Był nie tylko psychiatrą i psy-

¹² Tamże, s. 177.

¹³ *Pisma Adama Chmielowskiego*, Instytut Wydawniczy Księży Misjonarzy, Kraków 2004, s. 233–234.

chologiem, ale także filozofem. Dąbrowski w Polsce założył Państwowy Instytut Higieny Psychiczej, wydawał periodyki naukowe¹⁴, zgromadził zespół badaczy, a także terapeutów prowadzących działalność praktyczną. Swoje prace prowadził pod hasłem zdrowia psychicznego. Myślenie ukierunkowane na zdrowie psychiczne człowieka zaczynało być w Polsce na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych cenione i poszukiwane, więc pod takim szyldem mógł prowadzić swoją oryginalną działalność.

Opracowaną koncepcję Dąbrowski nazwał **dezintegracją pozytywną**¹⁵. Zakładał bowiem, że rozwój człowieka dokonuje się wyłącznie poprzez kryzysy — rozpad, rozluźnienie, rozbicie pierwotnej, prymitywnie zorganizowanej struktury psychicznej. Osobowość musi przejść przez okresy dezintegracji, aby dojść do nowej, wtórnej integracji opartej na wartościach. Integracja prymitywna jest oparta na popędach, a wtórna na wartościach wyższych. Jest to rozwój wielopoziomowy — w wymiarach wznoszącym lub opadającym. W związku z tym autor mówi o poziomach, a nie o etapach. Dąbrowski uważa, że wielopoziomowy konflikt emocjonalny lub emocjonalno-kognitywny jest koniecznym warunkiem rozwoju. Dezintegracja pozytywna jest podstawą rozwoju ku górze, choć na co dzień jest niejednokrotnie traktowana jako zjawisko negatywne. Integracja psychiczna nie zawsze jest według Autora oznaką zdrowia psychicznego. Ważną myślą Autora jest ta, że rozwój psychiczny człowieka dokonuje się przez całe życie i w każdym momencie można z wyższego poziomu spaść na niższy, a nawet na najniższy. Dąbrowski rozróżnia dezintegrację pozytywną, która prowadzi do rozwoju, i dezintegrację negatywną, która hamuje rozwój¹⁶.

Dezintegracja jednopoziomowa pojawia się podczas kryzysów rozwoju, a więc podczas dojrzewania, przekwitania, pokonywania trudności w niesprzyjających warunkach. Wszystko odbywa się na jednym poziomie uczuciowym i intelektualnym. Przeważają dynamizmy¹⁷ automatyczne z niewielkim udziałem samoświadomości i samokontroli. Najważniejsze jest to, że człowiekowi brakuje jeszcze jasnej hierarchii wartości.

Dezintegracja wielopoziomowa zakłada istnienie w człowieku dwóch poziomów — niższego i wyższego, które są opozycyjne wobec siebie. Osoba ma świadomość tego, co wyższe i niższe, ma na ogół jakiś ideał osobowości, rozwija się u niej hierarchia wartości i w związku z tym może nastąpić skok rozwojowy.

¹⁴ Kazimierz Dąbrowski wydawał dwa cenione periodyki — „Zdrowie Psychiczne” i „Zagadnienia Wychowawcze w Aspekcie Zdrowia Psychicznego”.

¹⁵ K. Dąbrowski, *Dezintegracja pozytywna*, PIW, Warszawa 2021.

¹⁶ Pewną trudnością w percepcji koncepcji Kazimierza Dąbrowskiego jest swoisty język, którym się posługuje. W referowaniu koncepcji starałam się dla wierności tekstowi raczej zachować sformułowania Autora.

¹⁷ Dąbrowski określa dynamizmem spoistą, wydzieloną pod względem rodzaju, zakresu i poziomu siłę psychiczną biorącą zasadniczy udział w rozwoju jednostki, tenże, *Dezintegracja pozytywna*, dz. cyt.

Autor uważa, że dezintegracja pozytywna najbardziej widoczna jest w sferze uczuć. Następuje osłabienie prymitywnej uczuciowości ukierunkowanej na przyjemność. Pojawia się uczuciowość wyższa, a niższa staje się jej podporządkowana. Inteligencja i wola stają się funkcjami niezależnymi od popędów, co pozwala na głębszą i bardziej obiektywną ocenę swojego życia¹⁸.

Kazimierz Dąbrowski wyróżnia **pięć poziomów rozwoju**. Dwa skrajne to integracja prymitywna oparta na popędach i integracja wtórna oparta na wartościach. Pomiędzy nimi znajdują się kolejne poziomy dezintegracji. Autor stwierdza, że ogromna większość ludzi krąży w swoim życiu pomiędzy pierwszymi trzema poziomami. Dezintegracja jednopoziomowa i dezintegracja wielopoziomowa spontaniczna przychodzą do człowieka z zewnątrz, nie musi się o nie starać. Dezintegracja jednopoziomowa na ogół zaskakuje, jest mniej lub bardziej bolesna. Przejście zaś na czwarty poziom rozwoju jest zasadniczą cezurą, gdyż wymaga własnej, świadomej decyzji o rozpoczęciu autentycznej pracy nad sobą, co nie jest łatwe, gdyż wymaga wysiłku. We współczesnym społeczeństwie wygody i konsumpcji takie podejście do rozwoju jest najczęściej odrzucane. Wymagania w stosunku do samego siebie nie istnieją lub są minimalne. Najbardziej rozbudowane są wymagania w stosunku do innych, co powoduje eskalację postaw roszczeniowych.

■ Pierwszym poziomem rozwoju jest **integracja pierwotna prymitywna**.

Osoby, które znajdują się na tym poziomie, charakteryzują się silnymi, bardzo prymitywnymi strukturami popędowymi i uczuciowymi, a inteligencja jest im całkowicie podporządkowana. Nie mają konfliktów wewnętrznych, natomiast liczne i silne konflikty zewnętrzne. Nie mają wahań i zahamowań. Działają automatycznie i sztywno. Nie mają uformowanej żadnej hierarchii wartości. Autor stwierdza, że jednostki w stadium prymitywnej integracji stanowią większość społeczeństwa. Można zauważyć powszechną dominację osób bardziej prymitywnych nad bardziej subtelnymi, mało wrażliwych nad wrażliwymi. Uważa, że stan ten wiąże się z *brakiem dostatecznego wpływu ludzi silnych duchem na ludzi silnych sprytem, bezwzględnością, prymitywizmem postaw*¹⁹.

■ Drugi poziom to **dezintegracja jednopoziomowa**.

Pojawia się pod wpływem trudnych przeżyć mocno dotykających danego człowieka. Może to być utrata atrakcyjnej pracy, odejście bliskiego człowieka, dramatyczna diagnoza lekarska. Jak już powiedziano, brakuje tutaj jasnej hierarchii wartości. U takiego człowieka można zaobserwować wahania, zahamowania i zmienne pobudzenia, ciągłe dysharmonie spowodowane tymi pobudze-

¹⁸ Tamże, s. 14–21.

¹⁹ Tamże, s. 30.

niami i zahamowaniami. Człowiek pragnie, aby trudna sytuacja jak najszybciej się skończyła, i niejednokrotnie podejmuje dobre postanowienia.

■ Trzecim poziomem jest **dezintegracja wielopoziomowa spontaniczna**.

Na tym poziomie pojawia się działanie mechanizmów wielopoziomowych, a więc niższych i wyższych, pojawia się pewne wartościowanie rzeczywistości. Jest to wielopoziomowość spontaniczna, gdyż mechanizmy tego poziomu pojawiają się bez dostatecznej podbudowy refleksyjnej, są ujmowane intuicyjnie. Autor wymienia następujące mechanizmy tego poziomu — pojawia się **zdziwienie w stosunku do otoczenia i do siebie**. Zawiera ono gotowość krytycznego spojrzenia na siebie i jest objawem osłabienia egocentryzmu. Jest wstępną podstawą samowychowania. W dalszym ciągu występuje **zaniepokojenie sobą**, które zawiera przeżyciowe elementy samokrytyki. Jest zupełnie czymś innym niż niepokój o siebie. Są to zaczątkowe dynamizmy samoświadomości i samokontroli. Kolejnym mechanizmem jest **poczucie niższości w stosunku do samego siebie**, gdy jednostka widzi i odczuwa dystans pomiędzy swoimi potrzebami i możliwościami a realnymi osiągnięciami, czyli między tym, co jest, a tym, co być powinno, czego by pragnęła. Pojawia się także nieprzystosowanie pozytywne do otoczenia zewnętrznego i do siebie. Jednostka zaczyna szukać innych wartości, gdyż jest jej źle z tym, co jest, a chciałaby tego, co być powinno. Może to wówczas narażać człowieka na niezadowolenie innych i pewne konflikty z otoczeniem, gdyż taka osoba może być na co dzień trudna. Jest to proces powolny, gdy poprzez różne przeszkody dojrzewa zrozumienie siebie i innych. Występuje także ogólne niezadowolenie z siebie, które jest dynamizmem uczuciowym, ale z dużym udziałem czynności intelektualnych. Jest to jak gdyby postawa zbiorcza wszystkich wymienionych dotychczas postaw.

Jeszcze jednym mechanizmem jest **poczucie wstydu i winy**. Pogłębiające się poczucie wstydu wiąże się na ogół, według Autora, z poczuciem winy. Może to być wina skierowana na zewnątrz i dotyczy niespełnionych obowiązków, sprawienia komuś przykrości, wyrządzenia krzywdy. Może to być wina skierowana do wewnątrz, a więc zaniedbanie starania o rozwój, o dobre życie. Autor podkreśla, że proporcjonalnie do rozwoju poczucia winy rośnie potrzeba wyrównania spraw zawinionych. Widoczny staje się też instynkt twórczy, czyli przeciwstawienie się temu, co skostniałe, nieprzydatne w dotychczasowym życiu, i poszukiwanie tego, co nowe, bogatsze, bardziej oryginalne. Tworzy się potrzeba rozwoju wszechstronnego, pogłębionego, a więc można powiedzieć, że zaczyna się tworzyć osobowość.

Ostatnim wymienianych przez Autora mechanizmem jest **dynamizm konfliktów wewnętrznych**, czyli pewna eskalacja konfliktów pomiędzy tym, co wyższe, a tym, co niższe. Według Autora trzeci poziom rozwoju jest fazą najsilniejszych konfliktów wewnętrznych. Konflikty wewnętrzne nieuświadomione przechodzą w uświadomione. Autor pisze, że im silniejsze są konflikty wewnętrzne uświadomione, tym słabsze konflikty zewnętrzne, czyli mniejsza agresywność. Na

podstawie tych konfliktów wewnętrznych buduje się rozwój. Są one podstawą **wychowania i samowychowania, a także psychoterapii i autopsychoterapii**. Nie są one odsuwane i likwidowane, ale uświadamiane i wykorzystywane dla rozwoju. Można powiedzieć, że nie są one przeciwnikiem człowieka, ale jego szprzymierzeńcem²⁰.

■ Czwarty poziom to **dezintegracja wielopoziomowa zorganizowana usystematyzowana**.

Aby znaleźć się na tym poziomie, trzeba podjąć świadomą, systematyczną pracę nad sobą. Cechą charakterystyczną tego poziomu jest to, że pojawiające się kolejno mechanizmy z poprzednich poziomów są coraz bardziej uświadamiane, zorganizowane i usystematyzowane.

Człowiek na tym poziomie charakteryzuje się **samoświadomością i samokontrolą**. Procesy te stają się coraz bardziej dokładne i wnikliwe. Są one w zasadzie cały czas obecne w psychice, zarówno w czasie zatrzymania się i refleksji, jak też w czasie codziennego działania. Mają charakter uczuciowo-poznawczy, a efekty tego typu nadzorowania samego siebie przekształcają człowieka.

Kolejny mechanizm to **identyfikacja i empatia**. Jest to wyraz serdecznego, przyjaznego zespolenia z inną osobowością i traktowania innych podmiotowo, a nie przedmiotowo. Autor przestrzega, że całkowita identyfikacja z inną osobą, do której nieraz dochodzi w wyniku jakiegoś zauroczenia kimś, zapatrzenia się w kogoś, jest szkodliwa dla rozwoju. Empatia jest wypracowanym współbrzmieniem z innym o wysokim poziomie refleksji. Dzięki niej możemy towarzyszyć drugiemu człowiekowi, zrozumieć go, współczuć mu, wykazywać się stałą gotowością do pomocy.

Następny mechanizm Dąbrowski dość niejasno określa jako **dynamizm „przedmiot-podmiot” w sobie**. Jest to obecne w psychice, w zasadzie stale badawcze i samowychowawcze ustosunkowanie się do siebie samego. Mechanizm ten zatrzymuje czynności automatyczne. Bada je z punktu widzenia hierarchii wartości i dopiero potem pozwala na działanie. Jest zatrzymaniem się w aktywności dla swoistego przyjrzenia się sobie.

Jeszcze jeden mechanizm to **czynnik trzeci, czyli czynnik nieustannego wartościowania i własnego wyboru**. Dotyczy to zarówno środowiska wewnętrznego, jak i zewnętrznego. Autor określa go trzecim, ponieważ występuje obok pierwszego, czyli dziedziczności i właściwości wrodzonych, a także obok drugiego, czyli wpływu otoczenia społecznego. Jest to czynnik wskazujący na wysoką autonomię. Autor nazywa go czynnikiem świadomej determinacji w rozwoju.

Następny mechanizm to według określenia Autora **dynamizm przeróbki wewnętrzzpsychicznej**. Jest to usuwanie z własnej psychiki elementów nierozwojo-

²⁰ K. Dąbrowski, *Psychoterapia przez rozwój*, Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej, Warszawa 1979, s. 15–20.

wych, a więc wartościowanie, hierarchizowanie, a w konsekwencji eliminowanie określonych elementów. Mechanizm ten ochrania i broni wyższe, rozwijające się mechanizmy w psychice, a eliminuje niższe.

Stale miejsce zajmuje mechanizm **samowychowania i autopsychoterapii**. Człowiek na tym poziomie jest zdolny do tego, aby podjąć stałe samowychowanie, a więc planowanie własnego rozwoju. Jest też zdolny do tego, aby zastosować elementy wychowawcze w odniesieniu do okresów kryzysowych, gdy występują napięcia i trudności.

Ostatnim mechanizmem jest **ośrodek dyspozycyjno-kierowniczy** na wyższym poziomie. Jest to **wola człowieka**, która na tym poziomie jednoczy wszystkie mechanizmy i podporządkowuje osobowości i jej ideałowi. Autor pisze, że ośrodek dyspozycyjno-kierowniczy ewoluuje w zależności od poszczególnych poziomów. Na poziomie integracji prymitywnej jest siłą nieświadomą, która identyfikuje się z popędami. Na poziomie dezintegracji jednopoziomowej jest podzielony na wiele ośrodków kierowniczych. Na poziomie spontanicznej i zorganizowanej dezintegracji wielopoziomowej dochodzi stopniowo do powstania jednego ośrodka, który pełni rolę najwyższą, decydującą, a także planującą i odwoławczą. Wola staje się mechanizmem wiodącym w psychice²¹.

Najwyższym poziomem rozwoju jest **integracja wtórna**. Na tym poziomie dochodzi do scalenia wszystkich mechanizmów psychicznych i łączenia ich z ośrodkiem dyspozycyjno-kierowniczym, czyli z wolą. Psychika staje się scalona, ale można jeszcze zaobserwować pewne odrębne dynamizmy psychiczne, które w konsekwencji jednoczą się z osobowością.

Pierwszym z nich jest bardzo wyraźna **autonomia**, która jest w wysokim stopniu uświadamiana i łączy się z nią gotowość do postępowania zgodnie z jej wskazaniem. Autor stwierdza, że na tym poziomie rozwoju podporządkowanie strony psychofizjologicznej dynamizmowi autonomii nie stwarza człowiekowi problemu nie do pokonania.

Następny dynamizm to **autentyzm**, który opiera się na autonomii, empatii i ideale osobowości. Człowiek autentyczny jest wierny swoim zainteresowaniom, talentom, miłości i przyjaźni. Dąbrowski stwierdza, że autentyzm jest jedną z najważniejszych cech niepowtarzalnej osobowości.

Pojawia się także **odpowiedzialność** zarówno za siebie, jak też coraz większa odpowiedzialność za różne problemy ogólne, dotyczące ludzi nieznanymi, dalekich, w ogóle za kondycję człowieka na świecie.

Empatia, która istnieje już na niższych poziomach, tutaj **osiąga swoją formę najwyższą**. Człowiek potrafi oczywiście jak najgłębiej łączyć się z najbliższymi, ale jest także gotów w sposób empatyczny odnosić się do osób nieznanymi. Autor mówi, że jest to empatia globalna, powszechna, czynna i promieniująca na wszystkich.

²¹ Tamże, s. 20–25.

Ośrodek dyspozycyjno-kierowniczy, czyli **wola, zajmuje naczelne miejsce** i działa w połączeniu ze wszystkimi innymi dynamizmami psychicznymi, aby następnie całkowicie zjednoczyć się z osobowością.

Synonimem integracji wtórnej jest dojrzała osobowość²². Jednoczy ona wszystkie podstawowe dynamizmy ostatnich trzech poziomów. Powstaje jedność strukturalna i funkcyjna. Powstaje też ideał osobowości, który jest siłą perspektywną i posiada silne działanie motywacyjne²³.

Konsekwencje osiągnięcia wyższych poziomów rozwoju są wielorakie. Zostanie tu przytoczonych kilka podanych przez Autora. Im wyższy poziom rozwoju, tym większe rozumienie życia, większa empatia w stosunku do innych i odpowiedzialność za nich. Im większy stopień rozwoju, tym mniej konfliktów ze światem zewnętrznym i więcej sublimacji konfliktów wewnętrznych. Na wyższym poziomie rozwoju można realizować ideał osobowości. Na wyższym poziomie rozwoju człowiek ma większe możliwości rozwiązywania aktualnych i przyszłych trudności.

Znajomość tych mechanizmów rozwoju ważna jest dla nauczycieli i wychowawców. Rozwój jest procesem trudnym i pochłania wiele energii. Uczeń uwikłany w proces rozwoju może być uważany za jednostkę trudną, aspołeczną, a jemu trzeba po prostu umiejętnie pomóc, niekoniecznie likwidując te napięcia. Autor pisze, że okres ten często łączy się z odczuciem duchowej pustki, samotności, niezrozumienia przez innych, nawet najbliższych. Dotychczasowe formy życia tracą na wartości i atrakcyjności. Do głosu powoli dochodzi jednak ideał, który popycha w kierunku rozwoju osobowości, odrzucania niższych poziomów przeżywania²⁴.

Jednym z najbardziej znanych tekstów Kazimierza Dąbrowskiego, choć rzadko wiązanych z jego nazwiskiem, jest *Posłanie do nadwrażliwych*²⁵. Autor głosi tam pochwałę ludzi w jakimś sensie nieprzystosowanych do głównego nurtu życia, ale mających w sobie szeroko pojętą siłę tworzenia. Padają tam między innymi piękne sformułowania: *Bądźcie pozdrowieni nadwrażliwi! Za to, że tak często odczuwacie innych jak siebie samych. Za waszą niezaradność praktyczną i praktyczność w nieznanym, za wasz realizm transcendentalny i brak realizmu życiowego, za waszą wyłączność i twogę przed utratą bliskich, za*

²² Dąbrowski definiuje osobowość jako samouświadomioną, samowybraną, samopotwierdzoną i samowychowującą się jedność podstawowych esencji indywidualnych i wspólnych na poziomie integracji wtórnej, tamże, s. 28.

²³ Tamże, s. 25–29.

²⁴ K. Dąbrowski, *Dezintegracja pozytywna*, dz. cyt., s. 65–67.

²⁵ Pierwotny tekst napisany w języku polskim nosił tytuł *Odezwa do psychoneurotyków*. Został przetłumaczony na różne języki. Wersja zatytułowana *Posłanie do nadwrażliwych* jest tłumaczeniem z języka francuskiego.

wasze nieprzystosowanie do tego, co jest, a przystosowanie do tego, co być powinno²⁶.

Problem rozwoju przez cierpienie jest wciąż nieznanym, nierozumianym, a nawet odrzucanym. Nie da się jednak ominąć go w życiu, gdyż cierpienie dotyka każdego. Problem trzeba po prostu zaakceptować i rozwiązać pozytywnie²⁷. We wstępie do jednej ze swoich prac Dąbrowski zamieścił słowa Marcela Prousta, który twierdzi, że wszystko, co wielkie, pochodzi od osób nieprzeciętnie wrażliwych. *To oni, a nie inni, założyli religie i stworzyli arcydzieła. Nigdy świat się nie dowie tego, co im zawdzięcza, a specjalnie nie dowie się tego, co oni wycierpieli, aby to dać światu. Smakujemy ich subtelną muzykę, piękne obrazy, tysiące rzeczy najdelikatniejszych, ale nie wiemy, ile bezsennych nocy, płaczu, spazmatycznego śmiechu, różyczek, astmy, epilepsji kosztowały one twórców, a szczególnie trwogi przed śmiercią, która jest najgorsza ze wszystkich*²⁸.

Wydaje się, że koncepcja rozwoju osobowości zaproponowana przez Kazimierza Dąbrowskiego, a polegająca na przechodzeniu psychiki człowieka od struktur zorganizowanych niżej do struktur zorganizowanych wyżej, jest szczególnie pożyteczna właśnie dla artystów. Uwzględnia bowiem w sposób istotny tę kluczową cechę artystów, jaką jest wrażliwość, ale nie tylko w wymiarze ukierunkowanym na własną działalność artystyczną, lecz także w wymiarze rozwoju całej osobowości. Autor pisze realistycznie o cenie, jaką się za nią płaci, a jednocześnie pokazuje jej znaczenie i drogi rozwoju²⁹. Swoiste *noce ducha, tak charakterystyczne dla wielu artystów, są w tej koncepcji istotnymi elementami dochodzenia do dojrzałości*.

Koncepcja osobowości zintegrowanej Mieczysława Kożucha

Mieczysław Kożuch w inny sposób przedstawia zagadnienie dojrzałości człowieka, choć w gruncie rzeczy porusza podobne zagadnienia i dąży do tego samego celu. Mówi o człowieku zintegrowanym i niezintegrowanym, czyli inaczej mówiąc — dojrzałym i niedojrzałym. Jedną ze wspólnych cech podkreślaną w obu koncepcjach jest to, że dojrzewanie jest procesem długim, trudnym i wymagającym wysiłku. Jest to bardzo ważne zadanie życiowe człowieka.

²⁶ Korzystałam z tekstu zamieszczonego w materiałach na sesję *Droga życiowa, twórczość, dorobek, spuścizna Profesora Kazimierza Dąbrowskiego* zorganizowaną przez Polskie Towarzystwo Higieniczne, Towarzystwo Lekarskie Warszawskie i Studium Problemów Wieku Dojrzewania w 1995 roku w Warszawie.

²⁷ J. Skawroń, *Noc ducha i dezintegracja pozytywna*, Wydawnictwo Karmelitów Bosych, Kraków 2007.

²⁸ Podaję za: K. Dąbrowski, *Psychoterapia przez rozwój*, dz. cyt., s. 8.

²⁹ Porównaj: Z. Konaszkiewicz, *Etiuda na temat wrażliwości*, „Szkoła Artystyczna”, 2018, nr 4.

Autor podkreśla, że mówiąc o dojrzewaniu i integracji, trzeba spełnić pewne **warunki wstępne**. Pierwszym z nich jest **poznanie siebie i świadomość tego, kim się jest**. O poznaniu siebie mówili już filozofowie starożytni. Bez poznania siebie nie może być prawdziwego wzrostu. Chodzi o odkrycie w miarę pełnej prawdy o sobie. Drugi warunek to **odkrycie pasji właściwej dla własnej osobowości**. Autor przypomina, że jesteśmy niepowtarzalni, jedyni, niestandardowi i musimy odkryć to, co nas osobiście pociąga i prowadzi ciągle wyżej, a także cementuje naszą osobowość. Autor zauważa, że są ludzie w podeszłym wieku, którzy są wewnętrznie młodzi, mają w sobie jakiś dynamizm i radość życia. Są także ludzie młodzi, którzy nie mają wewnętrznej pasji, a co za tym idzie — radości życia, ich udziałem jest obniżony nastrój. Trzecim warunkiem jest **rozumienie, że rozwój zakłada podejmowanie nieustannego trudu**. Tutaj bardzo ważne miejsce zajmuje wola człowieka, szczególnie wtedy, gdy uczucia słabną i przestają być siłą motywującą. Dzięki woli podejmuje on to, co uważa za ważne dla siebie jako osoby. Musi to robić przez całe życie, gdyż zdaniem Autora, człowiek wzrasta poprzez podejmowane decyzje. Rozwój trwa przecież przez całe życie³⁰.

Mieczysław Kożuch podaje także listę charakterystycznych cech osoby zintegrowanej i niezintegrowanej³¹. Jest to bardzo dobry materiał do poznania siebie, a także do pracy nad sobą. W sposób konkretny wskazuje na pewne ważne życiowo obszary naszej psychiki, które należy dostrzec, rozwijać i porządkować.

■ Osoba zintegrowana przyjmuje w sposób trwały pewne wartości i zasady. Przyjęcie tych zasad sprawia, że jest gotowa ich mądrze bronić. Dotyczy to przede wszystkim sytuacji, gdy zasady te napotykają na jakiś opór społeczny. Obrona przebiega bez dotykania kogokolwiek, obrażania go, a jednocześnie może ulegać modyfikacji, czyli nie jest sztywna i niezmienna.

■ Osoba zintegrowana jest zdolna żyć i działać według przyjętych zasad w swojej codzienności. Muszą one ulec interioryzacji. Potrafi te zasady wyrazić słownie, a także obronić przed krytyką. Jest to bardzo ważne, gdyż w skomplikowanych, rozchwianych czasach osoby żyjące według wartości wyższych z pewnością napotkają taką czy inną krytykę.

■ Osoba zintegrowana żyje chwilą obecną, czyli w czasie teraźniejszym. Nie rozmyśla bez przerwy o tym, co już było i przeminęło. Nie wybiega też nieustannie w przyszłość, zagłębiając się w marzenia.

■ Osoba zintegrowana ma w sobie podstawową wiarę, że da sobie radę z problemami, które niesie codzienne życie. Nie da się osłabić przez trudności, których doświadcza, i przez błędy, które popełnia. Ta pewność może czasem ulec zachwianiu, ale mimo wszystko jest stałą cechą tej osoby.

³⁰ M. Kożuch, *Dojrzewanie i integracja osoby*, „Zeszyty Formacji Duchowej”, 2008, nr 38, s.16–17; Wydawnictwo Salwator, Kraków.

³¹ Tamże, s. 99–101.

- Osoba zintegrowana ma świadomość, że jest osobą niepowtarzalną, mającą zarówno swoje zalety, jak i wady. W związku z tym nie czuje się ani lepsza, ani gorsza w stosunku do innych osób czy grup, z którymi się styka. Autor używa celnego sformułowania, że taki człowiek ma pokorną dumę. Uważa, że nie jest to pycha, ale uznanie tego, kim się jest jako człowiek, niezależnie od tego, co podoba się aktualnie innym, co jest społecznie premiowane.
- Osoba zintegrowana uważa, że jest interesująca i wartościowa dla tych, z którymi żyje i pracuje. Autor zauważa, że wiele osób ma z tym problem. Uznają się za niewiele wartych, nieinteresujących i ciągle przepraszają, że żyją.
- Osoba zintegrowana nie pozwala manipulować sobą. Zgadza się natomiast na współpracę, gdy oceni, że ta współpraca jest słuszna.
- Osoba zintegrowana przyjmuje fakt, że przeżywa różne odczucia — zarówno pozytywne, jak i negatywne. Emocje są bardzo ważnym źródłem informacji. Uciekanie od przeżyć negatywnych, odrzucanie lub zakłamywanie jest bardzo niekorzystne i hamuje rozwój. Autor postuluje, aby rozmawiać o emocjach z zaufaną osobą, co pozwoli na obiektywizację przeżyć, zobaczenie subiektywnie powiększonych sytuacji w innych wymiarach.
- Osoba zintegrowana może pełnić różne funkcje i podejmować się różnych zadań. Autor pisze, że osoba taka jest giętka, ale ma swój określony kształt. Nie dostosuje się do każdej proponowanej formy życia.
- Osoba zintegrowana jest wrażliwa na potrzeby innych, ale reaguje na nie w sposób mądry. Wie, że są sytuacje, w które nie powinna się angażować czynnie z różnych przyczyn i potrafi wyhamować natychmiastową chęć działania. Osoba zintegrowana nie wykorzystuje także innych w sposób egocentryczny.
- Osoba niezintegrowana ma tendencję do samokrytyki. Ta krytyka jest nieproporcjonalna do występujących problemów. W związku z tym osoba taka jest ciągle niezadowolona z siebie.
- Osoba niezintegrowana jest przeczulona na krytykę ze strony innych osób. Gdy zaistnieje sytuacja, w której zostanie nie dość dobrze lub negatywnie oceniona, zrzuca winę na otoczenie, ma pretensje. Długo przechowuje żale w stosunku do osób, które ją krytykują lub jej nie cenią.
- Osoba niezintegrowana jest chronicznie niezdecydowana. Nie jest to spowodowane brakiem informacji na dany temat, ale silnym lękiem, aby czasem nie popełnić błędu. Osoba taka chce być we wszystkim doskonała.
- Osoba niezintegrowana pragnie za wszelką cenę przypodobać się innym i być akceptowaną. W związku z tym nie potrafi odmawiać, aby nie być źle widzianą, odrzuconą, samotną. Autor podkreśla, że odmowa jest trudną sztuką, ale konieczną do prawdziwego, normalnego życia.
- Osoba niezintegrowana jest perfekcjonistką. Chce wykonywać wszystko bezbłędnie, a także wymusza to na innych. Autor przypomina prawidłowość mówiącą o tym, że perfekcjonizm zawsze oznacza niskie poczucie własnej wartości.

- Osoba niezintegrowana ma niezdrowe poczucie winy. Jest to powodem stałego samooskarżania się, wyolbrzymiania swoich słabości i braków, niepotrzebnego mówienia o nich przy wielu okazjach. W konsekwencji nie potrafi przebaczyć sobie, ale także innym. Na ogół jest w tej swoistej złości zacierzwiona.
- Osoba niezintegrowana ulega ciągłym zmianom nastroju. Z nieznanym przyczyn przechodzi od radości do smutku, od serdeczności do niechęci. Nie ma więc pewnej równowagi w obcowaniu z innymi, co stwarza problemy we współżyciu.
- Osoba niezintegrowana ma ciągłe tendencje depresyjne. Negatywne nastawienie do wszystkiego powoduje to, że ucieka od teraźniejszości, od włączania się w bieżące życie. Jest permanentnie niedowartościowana, co prowadzi do smutku i cierpiętnictwa.

Warto więc przyjrzeć się wymienionym wyżej cechom osoby zintegrowanej, a także niezintegrowanej i skonfrontować je z własnym życiem. Można powiedzieć, że są to znaki drogowe wyznaczające właściwą trasę ku dojrzałości.

Epilog

Koncepcji omawiających rzetelnie rozwój człowieka w ciągu całego życia nie jest wiele. Poza przedstawionymi wyżej, można wskazać na te Zdzisława Chlewińskiego czy Kazimierza Obuchowskiego. Chodziło o to, aby przedstawić koncepcje polskie, które z pewnością są nam bliższe, gdyż poruszają sprawy w innej kulturze niezauważalne czy widziane inaczej. Nawet w obrębie krajów Zachodu można wskazać na istotne różnice psychiczne charakteryzujące mieszkańców pewnych regionów.

Na współczesnym rynku wydawniczym istnieje z kolei wiele tekstów o charakterze poradników dotyczących rozwoju, czy raczej zmiany psychicznej, ale przede wszystkim napisanych pod kątem pozbycia się jakiejś niewygodnej życiowo właściwości albo rozwinięcia takiej, która przyniesie życiowe powodzenie. Autorzy prześcigają się niejednokrotnie w swoich pomysłach i propozycjach ćwiczeń terapeutycznych obiecujących szybki sukces. Piszą w sposób bardzo pewny i niezostawiający żadnego miejsca na wątpliwości. Do takich publikacji książkowych czy internetowych trzeba podchodzić z wielką ostrożnością. Dotyczy to także proponowanych komercyjnie kursów, cykli zajęć i porad. Zawsze trzeba rozeznaczyć, w jakim kierunku te działania prowadzą. Z dobrych można skorzystać, ale wydaje się, że dominują propozycje niewłaściwe z punktu widzenia prawidłowego rozwoju. Przykre, że niejednokrotnie nawet sztywna instytucja nie zapewnia dobrej jakości tego rodzaju usług.

Przedstawione w tym artykule koncepcje są rzetelne naukowo, a także sprawdzone w praktyce, gdyż obaj wyżej wymienieni Autorzy prowadzili pracę terapeutyczną. Ich podstawowym walorem jest to, że sięgają w najgłębsze rejony psychiki, zwłaszcza koncepcja Kazimierza Dąbrowskiego, a nie ograniczają się

tylko do warstw powierzchniowych. Promują niekończący się nigdy rozwój w ciągu całego życia. Nie przedstawiają jako celu tylko dobrostanu psychicznego. Odważnie mówią, że rozwój wymaga trudu i dokonuje się przez cierpienie, a to nie jest w dzisiejszym świecie popularne. Obserwuje się wokół powszechną niedojrzałość we wszystkich grupach wiekowych. Dzieciństwo jest nienaturalnie przedłużone, a etap dorosłości występuje coraz rzadziej. Jest to osobny, bardzo ważny problem, który warto rozeznaczyć³².

Podsumowując problem na podstawie różnych danych z literatury, można powiedzieć skrótowo, że niedojrzałość to przede wszystkim skupienie na sobie, a dojrzałość to zdolność wychodzenia do innych i do świata. Infantylnie skoncentrowanie na sobie jest przeciwstawne dojrzałemu skoncentrowaniu się na innych i na obowiązkach. Autorzy zajmujący się młodzieżą zwracają z kolei uwagę na fakt, że można mówić o kilku rodzajach dojrzałości, które niekoniecznie występują razem. Jest to dojrzałość intelektualna, dojrzałość emocjonalna, dojrzałość społeczna i dojrzałość moralna³³.

W pracach różnych autorów jako charakterystyczne dla dojrzałej osobowości powtarzają się następujące cechy:

- Człowiek dojrzały pozbywa się egocentryzmu charakterystycznego dla osobowości infantylniej.
- Człowiek dojrzały podejmuje zadania, które stawia mu życie, wykonuje je samodzielnie i rozlicza się z nich.
- Człowiek dojrzały bierze pełną odpowiedzialność za dokonane wybory, podjęte zobowiązania i liczy się z konsekwencjami, które trzeba niejednokrotnie z tego powodu ponieść.
- Człowiek dojrzały potrafi funkcjonować zarówno w sytuacjach, które nie stwarzają problemów, jak też w sytuacjach trudnych. Rozeznaje to, co może i powinien zrobić sam, a w czym może prosić innych o pomoc. Nie użala się nad sobą i nie uznaje się za ofiarę.
- Człowiek dojrzały jest otwarty na prawdę o sobie i swoich bliskich, nie ucieka od problemów.
- Człowiek dojrzały wie, że jego celem jest dobre, prawe postępowanie, a nie szukanie dobrego samopoczucia.
- Człowiek dojrzały przez całe życie rozwija umiejętność bycia dla innych i kochania, gdyż owocem dojrzałości jest mądrość i miłość.
- Człowiek dojrzały ma dystans w stosunku do samego siebie, a także potrafi samego siebie traktować z humorem.

Wielu autorów podkreśla, że w drodze do dojrzałości potrzebny jest drugi człowiek, od którego potrafimy przyjąć różne uwagi, także bolesne, gdyż sami

³² F.M. Cataluccio, *Niedojrzałość. Choroba naszych czasów*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków 2006.

³³ Porównaj: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. Maria Żebrowska, PWN, Warszawa 1986.

wielu spraw nie widzimy obiektywnie, albo w ogóle nie widzimy. Taki mądry przyjaciel jest w życiu wielką wartością, ale jednocześnie nie tak łatwo go znaleźć. Inną ważną sprawą w rozwoju jest to, żeby nie dać się pochłoniąć zagonionej codzienności, ale znajdować czas na wewnętrzne wyciszenie, aby móc zastanowić się nad sobą, nad sensem istnienia, aby odpowiadać na najważniejsze pytania egzystencjalne. Są to tylko skrótowo zarysowane problemy, aby zobaczyć dojrzałość w jakimś jednym, syntetycznym obrazie.

Nawiązując do postawionego w tytule pytania, można chyba, po wszystkich przytoczonych rozważaniach, powiedzieć, że dojrzałość jest kluczowym zadaniem każdego człowieka, więc artystów także. Jak już powiedziano, w dzisiejszych czasach nie jest ono przez wielu podejmowane, co ma swoje bardzo poważne konsekwencje dla poszczególnych jednostek, jak i dla całego społeczeństwa.

Tak więc w życiu artysty dojrzała osobowość oparta na wartościach jest koniecznością. Nie można tego zadania nie widzieć, wymigiwać się od niego czy preferować wygodny infantylizm. Z wielu walorów osiągania dojrzałości można wymienić kilka, które wydają się szczególnie ważne.

Dojrzała osobowość broni artystę przed skutkami sytuacji trudnych. Pokazał to czas pandemii, gdy życie artystyczne zamarło i artyści musieli sobie radzić bez występów, bez wystaw, bez publiczności. Część pracowała dalej pobudzana motywacją samoistną i potrafiła wykreować rzeczy oryginalne wbrew całej sytuacji, a część nie umiała sobie zupełnie z nią poradzić. Dotknęło to także szkoły i uczelnie artystyczne. Wszelkie sytuacje trudne, które spotykają artystę, mogą go rozkładać psychicznie, a nawet degradować. Jak już było powiedziane, artysta ze względu na swoją nieprzeciętną wrażliwość konfrontuje się z sytuacjami trudnymi częściej niż inni i jakże często przegrywa. Zamiast pracować nad dojrzałością, ucieka w niebezpieczne używki, w dziwaczne zachowania, izoluje się od otoczenia, podejmuje próby samobójcze. Wiedzą o tym dobrze nauczyciele szkół artystycznych, szczególnie dziś, gdy młodzież jest wydelikaccona, nieumiejąca przewycięzać trudności i nastawiona na natychmiastowy sukces.

Artysta o dojrzałej osobowości może być bardziej twórczy, gdyż w miarę możliwości daje sobie radę z naporem negatywnych uczuć. Nie traci czasu na ich rozpamiętywanie, nie analizuje uporczywie swojej krzywdy, nie obmyśla takiej czy innej zemsty. Stara się wrócić do równowagi, uspokoić rozhuśtane emocje i zająć się swoją pracą, a jeśli tego nie może, to jakąkolwiek działalnością przywracającą równowagę. Jest świadomy, co się z nim dzieje, i nie pozwala porwać się huraganowi niszczących emocji.

Dojrzała osobowość porządkuje relacje z innymi. Są one w miarę stałe, pozytywnie nastawione na drugiego, a przede wszystkim życzliwe. Nie są podporządkowane niespodziewanym nastrojom i humorom. Ważne jest to we wszystkich zespołach artystycznych — operach, orkiestrach, chórach, zespołach baletowych, zwłaszcza jeśli dotyczy to osób na kierowniczych stanowiskach. Jednak szczególnie ważne jest — zarówno w szkole, jak i na uczelni — aby uczeń czy student wiedział, czego się może po swoim nauczycielu spo-

dziewać, i nie przeżywał paraliżującego strachu przed każdymi zajęciami. Nauczyciel o niedojrzalej osobowości może całkowicie zniszczyć zdolnego, wrażliwego ucznia, czego niestety mamy liczne przykłady do chwili obecnej. Jest to bardzo piękne, gdy uczeń i pedagog mogą pracować nad swoją dojrzałością w tym samym czasie, o ile oczywiście widzą i czują ten problem.

I na koniec skutek najważniejszy — artysta z dojrzałą osobowością może tworzyć wielkie i piękne dzieła, gdyż według tego, co powiedział cytowany wcześniej Adam Chmielowski, *istotą sztuki jest dusza wyrażająca się w stylu*. Tak więc powszechnie obecne w życiu artysty rozdwojenie między dostrzeganą i uważaną za ważną pracy nad warsztatem artystycznym od początku nauki aż po kres działalności artystycznej, a jednocześnie niedostrzeganą i nieuważaną za ważną pracy nad dojrzałą osobowością, powinno się połączyć w jedno. Mamy na szczęście liczne przykłady wielkich twórców o wielkich osobowościach, a ich dzieła budują kulturę.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Cataluccio Francesco M., *Niedojrzałość. Choroba naszych czasów*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków 2006.
- [2] Dąbrowski Kazimierz, *Dezintegracja pozytywna*, PIW, Warszawa 2021.
- [3] Dąbrowski Kazimierz, *Psychoterapia przez rozwój*, Polskie Towarzystwo Higieny Psychicznej, Warszawa 1979.
- [4] Gołaszewska Maria, *Kim jest artysta?*, WSiP, Warszawa 1986.
- [5] Heinrich Nathalie, *Być artystą. Rzecz o przekształceniach statusu malarzy i rzeźbiarzy*, Vizja Press&IT, Warszawa 2007.
- [6] Konaszek Zofia, *Etiuda na temat wrażliwości*, „Szkoła Artystyczna”, 2018, nr 4.
- [7] Kozuch Mieczysław, *Dojrzewanie i integracja osoby*, „Zeszyty Formacji Duchowej”, 2008, nr 38, Wydawnictwo Salwator, Kraków.
- [8] Lombroso Cesare, *Geniusz i obłąkanie*, PWN, Warszawa 1987.
- [9] Nęcka Edward, *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.
- [10] Osęka Andrzej, *Mitologie artysty*, PIW, Warszawa 1975.
- [11] *Pisma Adama Chmielowskiego*, Instytut Wydawniczy Księży Misjonarzy, Kraków 2004.
- [12] Popek Stanisław, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2003.
- [13] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Żebrowska Maria (red.), PWN, Warszawa 1986.
- [14] Skawroń Jerzy, *Noc ducha i dezintegracja pozytywna*, Wydawnictwo Karmelitów Bosych, Kraków 2007.
- [15] Witt Piotr, *Przedpiekle sławy. Rzecz o Chopinie*, Wydawnictwo DIG, Warszawa 2015.





**Kształcenie
w szkole
artystycznej**





Polacy nie gęsi...

— czyli rzecz o języku oznaczeń symbolicznych w nauce kształcenia słuchu, zasad muzyki i harmonii

Umieszczenie w tytule tego artykułu słynnego, wręcz wyświechtanego fragmentu wiersza Mikołaja Reja¹ ma pokazać nam, jak bardzo kryjąca się za tymi słowami myśl zrosnięta jest z naszym światopoglądem. Od momentu jej zapisania stała się swoistym hasłem nawołującym do posługiwania się przez Polaków — nie tylko w mowie, lecz także we wszelakich pismach — językiem „swoim” i przez to powszechnie zrozumiałym, a więc językiem ojczystym. Nie była to zresztą osobista koncepcja Reja, ale część idei polskiego renesansu. Chodziło w niej o to, by tworzyć dzieła w sposób przystępny dla *naszych prostych domaków i prostakom nie zatrudnione*², o co zabiegał z kolei inny wielki człowiek tamtych czasów — kompozytor Mikołaj Gomółka. Ma to jednak swoje blaski i cienie.

Przypomnijmy, że każdy *język jest systemem porozumiewania się wszystkich członków danego społeczeństwa, funkcjonującym na zasadzie umowy*³. Składają się nań nie tylko leksyka i gramatyka⁴, lecz także manieri formułowania myśli oraz stosowany aparat pojęciowy. W szerszym znaczeniu to także gesty, symbole i konteksty. W końcu to *abstrakcyjny system znaków i stosunków zachodzących między znakami*⁵. Właśnie w ten sposób będziemy rozumieć język w tym artykule, kładąc nacisk na znaki i symbole.

Biorąc pod uwagę wspomnianą umowność języka, dochodzimy do wniosku, że opis rzeczywistości tworzony przy jego użyciu jest zawsze w mniejszym lub większym stopniu idiomatyczny i zaszyfrowany swoistym kodem kulturowym.

¹ M. Rej, *Do tego, co czytał*, [w:] *Żwierzyniec*, Kraków 1562.

² M. Gomółka, *Melodić ná psalterz polski, przez Mikoláíá Gomólke vczynioné*, drukarnia Ł. Andrysowicza, Kraków 1580.

³ M. Izert, *Definicje języka. Język naturalny i jego cechy*, [w:] M. Izert, E. Pachocińska, *Wstęp do językoznawstwa ogólnego*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1998, s. 20–21.

⁴ Tamże, s. 26

⁵ Tamże, s. 19.

Tabela 1

Wybrane podręczniki, stanowiące kanon dydaktyki muzycznej

Autor	Publikacja	Rok zalecenia lub zatwierdzenia do użytku w szkołach
Józef Karol Lasocki	[Solfeże] ⁶	1959–1964
Józef Karol Lasocki	<i>Podstawowe zagadnienia z nauki o muzyce</i>	1960
Franciszek Wesolowski	<i>Zasady muzyki</i>	1960
Kazimierz Sikorski	<i>Harmonia</i>	1958

Tym samym jest w pełni zrozumiały jedynie dla wąskiego, hermetycznego grona odbiorców. Tak więc poznając świat (w tym świat utworu muzycznego) nie poprzez własne doświadczenie, a właśnie poprzez jakikolwiek opis, poznajemy jedynie tę część prawdy o nim, którą jesteśmy w stanie dzięki kompetencjom komunikacyjnym zrozumieć i która dała się utrwalić przy pomocy środka danego języka. Co więcej, jeśli się spotkamy z opisem tego samego świata, ale poczynionym w innym języku, może się okazać, że obraz, który się z niego wyłoni, będzie zaskakująco różny. Innymi słowy, język, jakim się posługujemy, determinuje nasze rozumienie rzeczywistości.

Ucząc w szkole, operujemy na co dzień słownymi i symbolicznymi opisami materii muzycznej. Tworzone są one w języku specyficznym, łączącym w sobie powszechnie rozumiane słownictwo, konstrukcje gramatyczne i frazeologizmy z pojęciami, symbolami i zwrotami typowo zawodowymi. Te z kolei zostały umownie skodyfikowane w pracach profesorów Józefa Karola Lasockiego, Kazimierza Sikorskiego i Franciszka Wesolowskiego, których zestawienie prezentuje tabela 1.

Wymienione w tabeli 1 podręczniki, choć stanowią jedynie skromny wyimek dość obfitej już polskiej spuścizny z zakresu teorii muzyki i solfeżu (kształcenie słuchu, zasady muzyki, harmonia), wywarły ogromny wpływ na sposób przekazywania i systematyzowania wiedzy i umiejętności w polskim szkolnictwie muzycznym. Funkcjonują one w nim do dnia dzisiejszego — nieprzerwanie od lat sześćdziesiątych. Niektóre z nich powstały nawet wcześniej, dziś licząc już sobie ponad siedemdziesiąt lat. Były one wielokrotnie wznawiane, co utrwaliło

⁶ Zbiorcza nazwa dla różnych publikacji tego samego autora:

- *Solfeż* (3 zeszyty), Spółdzielnia Wydawniczo-Oświatowa „Czytelnik”, Warszawa 1950–1951;
- *Mały solfeż*, Państwowe Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1951;
- *Solfeż I*, Państwowe Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1956;
- *Solfeż II*, Państwowe Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1968.

Zestawienie powyższych publikacji w ramach jednej pozycji wynika z faktu, że w dużej mierze zawierają podobny materiał muzyczny. Informacja na podstawie: E. Wilczyńska, *Polskie podręczniki i skrypty do kształcenia słuchu wydane w latach 1949–1996*, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa 1997, s. 53, 55 i 63.

i stworzyło niezwykle silną tradycję pedagogiczną — zwłaszcza w obszarze stosowanych pojęć, schematów myślenia oraz używanych oznaczeń i symboli. Autorzy prac nowszych nigdy zresztą nie tylko nie odcięli się od poprzedników i nie tylko nie próbowali poddawać stworzonego przez nich języka jakiegokolwiek ewaluacji, lecz wręcz powielali zastane wzorce, budując w ten sposób coś, co można byłoby nazwać polską szkołą nauczania muzyki.

Cytowani na początku panowie Rej i Gomółka mogliby być z takiego obrotu rzeczy dumni. Oto bowiem nauka muzyki — przynajmniej w kwestii sposobu jej werbalizacji i tekstualizacji — odbywa się całkowicie po polsku. Z drugiej jednak strony, zgodnie z tym, co już było powiedziane, rozwija się ona hermetycznie — w zamkniętym gronie użytkowników języka polskiego — i przez to w odcieciu od tego, jak podobne procesy odbywają się za granicą. I rzeczywiście, **pol-
ski muzyk opuszczając szkołę, wyposażony jest w wiedzę teoretyczną inną niż
jego zagraniczny kolega.** I na odwrót. Stwarza to pozór, jakoby „nasza” muzyka wraz z jej percepcją była inna niż „ta ich” muzyka. A przecież jest to nonsens.

Kiedy zestawione w tabeli 1 podręczniki powstawały i były dopuszczane do użytku, sytuacja taka poniekąd wpisywała się w ówczesny klimat polityczny. Także po przemianach w latach 80. i 90. podział muzycznego świata na zachodni i postkomunistyczny był bardzo wyraźny. Tym samym przez kilka dziesięcioleci nie było potrzeby zastanawiania się nad tym, czy „nasza” teoria muzyki przystaje do tej „zagranicznej”.

Dzisiaj jednak potrzeba ta jest silniejsza niż kiedykolwiek wcześniej. Już na etapie szkoły młodzi ludzie — nasi uczniowie — coraz częściej sięgają po oprogramowanie komputerowe i aplikacje mobilne wspierające naukę muzyki. Sami zresztą tego od nich wymagamy, wprowadziwszy do ramowych planów nauczania zajęcia z edycji nut. Wspomniany software, nawet jeśli posiada polskie nakładki, bardzo często tworzony jest za granicą i opiera się na „zagranicznej” teorii muzyki.

Ponadto nasi uczniowie wcale nierzadko biorą udział w międzynarodowych projektach, zakładających nie tylko wymiany grup młodzieży, lecz często naukę i współpracę w wielonarodowych zespołach pod okiem ekspertów z różnych zakątków świata. W dalszej kolejności coraz powszechniejsza znajomość języka angielskiego otwiera przed młodymi dostęp do nieprzebranej, nieznającej granic państwowych skarbnicy informacji, jaką jest Internet. Nie wywołuje już też większych emocji sytuacja, w której młody człowiek, absolwent szkoły II stopnia, kontynuuje naukę nie na polskiej, ale na zagranicznej uczelni. We wszystkich tych sytuacjach młodzież styka się z zupełnie innym opisywaniem muzycznej rzeczywistości niż ten znany z naszych lekcji.

Aparat pojęciowy, symbole, oznaczenia, ale i w ogóle sposób uczenia solfeżu, teorii muzyki czy analizy cały czas różni nas od reszty świata. Wydaje się, że kurczowo trzymając się szeroko pojmowanego języka naszej tradycji, przez ostatnie ponad półwiecze straciliśmy z pola widzenia to, co działo się wokół nas. Może więc warto byłoby dla dobra uczniów zastanowić się, czy nie zwery-

fikować dotychczasowych sposobów nauczania tak zwanej teorii muzyki i nie przemycić do nich zdobyczy zagranicznych. Z pewnością zaś warto byłoby przynajmniej na etapie szkoły II stopnia pokazywać młodzieży, że o muzyce można rozmawiać i tłumaczyć ją w bardzo różny sposób.

W dalszej części tego tekstu przedstawione zostaną kluczowe rozbieżności pomiędzy naszym sposobem opisywania zjawisk muzycznych i tym zagranicznym. Z pewnością w tak krótkim artykule temat ten będzie musiał zostać ograniczony do spraw najbardziej podstawowych. Nie będzie to też praca o charakterze naukowym, a raczej zbiór obserwacji i przemyśleń autora tego tekstu.

Pragnę podkreślić, że celem artykułu nie jest krytykowanie dotychczasowej praktyki pedagogicznej ani przeciwstawianie się utrwalonej tradycji. Wręcz przeciwnie, artykuł ten jest wyrazem mojego zainteresowania tym, czy da się w jakiś sposób tradycję tę wzbogacić o — być może — wartościowe zdobycze innych kultur, prowadzące do lepszego zrozumienia muzyki przez naszych uczniów. A o to przecież zawsze nam (nauczycielom) chodzi.

Rozwinięcie, czyli protokół rozbieżności

Rozbieżności metodologiczne w nauczaniu kształcenia słuchu, zasad muzyki i harmonii widać nie tylko w szeroko pojmowanym języku nauczania, lecz nawet w samej organizacji tego procesu. W tym zakresie system kształcenia muzycznego krajów byłego bloku wschodniego jest w ogóle dość wyjątkowy w skali światowej. Polska edukacja muzyczna odbywa się przede wszystkim w wyspecjalizowanych w tym zakresie szkołach państwowych, do których uczęszczają wyselekcjonowani na podstawie swoich talentów i predyspozycji uczniowie. Szkoły te przygotowują (przynajmniej w założeniu) zawodowych artystów. W krajach zachodniej Europy i w Stanach Zjednoczonych profesjonalne kształcenie muzyczne ma miejsce dopiero na etapie studiów. Wcześniejsza nauka ma charakter raczej amatorski i odbywa się w ramach szkolnictwa powszechnego, natomiast jednostki ambitniejsze skazane są na naukę w systemie prywatnym, który z natury rzeczy wymyka się wszelkim próbom systematyzacji.

Nie jest więc dziwne, że w krajach tych programy nauczania — zarówno dla młodszych (uczących się często bez wyraźnych ku temu predyspozycji), jak i starszych (rozpoczynających studia czasem bez gruntownego wcześniejszego przygotowania) różnią się od naszych, bo odpowiadają zupełnie innej sytuacji. Teoria muzyki ograniczona jest w nich do minimum i zawsze ma służyć praktyce. Z kolei praktyka nauczana jest często bez zaplecza teoretycznego lub z minimalnym zapleczem.

I tak, nauczany u nas na wszystkich etapach szkolnictwa muzycznego przedmiot, jakim jest kształcenie słuchu, często zastępowany jest tam przez solfeż. I nie jest to jedynie kwestia nomenklatury. Podczas gdy u nas w kształceniu słuchu w dużej mierze kładzie się nacisk na prawie sportowe rozpoznawanie i zapisywanie struktur muzycznych w formie skomplikowanych dyktand,

to istotą solfeżu jest wykonawstwo muzyczne, odczytywanie (z bardzo różnych form zapisu) muzyki, powtarzanie jej ze słuchu, śpiewanie, granie na instrumentach czy w końcu improwizowanie. Zajęcia takie mogą być też zintegrowane i włączone do programów innych przedmiotów — tak zwanej muzyki, gry na instrumencie, zespołu instrumentalnego czy chóru.

Kiedy z kolei rozpatrujemy różnice w podejściu do tworzywa dźwiękowego, zaczynają się one już od samego nazewnictwa dźwięków, które w różnych zakątkach kultury Zachodu wyglądają różnie. Kraje romańskie (ale też wszyscy nasi wschodni sąsiedzi) preferują w tym zakresie nazwy solmizacyjne — i to stosowane nawet w sytuacjach, w których nam nie przyszłoby to do głowy, na przykład w tytułach utworów⁷. Z kolei w krajach germańskich i anglosaskich królują literowe nazwy dźwięków, przy czym należy tutaj wyróżnić dwa podsystemy. Różną się one w przypadku dźwięku solmizacyjnie określanego jako „si”. W niemieckiej tradycji nazywany jest on jako „h”, w anglosaskiej zaś jako „b”. Powoduje to dalsze rozbieżności, bowiem stawiając przed dźwiękiem „si” bemol, w tradycji niemieckiej otrzymujemy „b”, zaś w anglosaskiej „b-flat”, czyli „b z bemolem”.

Jak wiadomo, my, w Polsce, w nauczaniu teorii muzyki posługujemy się głównie nazwami literowymi wedle systemu niemieckiego. Nazw solmizacyjnych używamy przede wszystkim podczas nauki czytania nut głosem — i to też nie zawsze. Ciekawostką jest tutaj fakt, że nasza „polska solmizacja” jest poniekąd uproszczona i zakłada, że dźwięki oddalone od siebie o półton chromatyczny (np. des-d-dis) mają taką samą nazwę solmizacyjną (w tym wypadku „re”). Tymczasem w innych krajach i tutaj pojawia się zróżnicowanie. Mianowicie nazwa „re” zarezerwowana jest jedynie dla dźwięku naturalnego. Jeśli przed dźwiękiem takim stanie jakikolwiek przygodny znak chromatyczny, wówczas musi on zostać uwzględniony w nazwie. Mamy więc re \flat (re z bemolem), re# (re z krzyżkiem) i w końcu re \natural (re z kasownikiem).

O ile wymienione wyżej rozbieżności są nam na ogół znane, bo spotykamy się z nimi właśnie w tytułach utworów, o tyle więcej konsternacji może budzić doprecyzowanie oktawy, w jakiej dany dźwięk się znajduje. Nazwy owych oktaw (subkontra, kontra, wielka, mała, razkreślna, dwukreślna itd.) dość łatwo dają się tłumaczyć na inne języki i są w nich znane. Nieporozumienie może jednak powstać przy oznaczeniach symbolicznych. W polskiej praktyce przyjęło się stosować system Helmholtza⁸. Na nim opiera się reszta podręcznik Wesołowskiego⁹.

⁷ *Sonata „Księżycowa”* (cis-moll op. 27 nr 2) L. van Beethovena to po francusku *Sonate no 14 en do dièse mineur*, podobnie po włosku *Sonata per pianoforte n. 14 in Do diesis minore*, ale też po ukraińsku *Соната для фортепіано до-дієз мінор* [*Sonata dla fortepiano do-diez minor*]. We wszystkich tych tytułach pogrubiony człon oznacza: do z krzyżkiem moll.

⁸ Hermann Ludwig Ferdinand von Helmholtz (1821–1894).

⁹ F. Wesołowski, *Zasady muzyki*, Państwowe Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1969, s. 21.

Tymczasem w świecie coraz większą popularnością cieszy się system *Scientific Pitch Notation* (Naukowa notacja wysokości dźwięku), zwany też *International Pitch Notation* (Międzynarodowa notacja wysokości dźwięku) lub *American Standard Pitch Notation* (Amerykańska standardowa notacja wysokości dźwięku). Numeruje on oktawy w zgodzie z ich obecnością na klawiaturze standardowego fortepianu. Pierwsza pełna oktawa (kontra) otrzymuje numer 1. Oktawa subkontra, która jest niepełna, otrzymuje numer 0¹⁰. Oktawa razkreślina, która jest czwartą pełną oktawą na klawiaturze fortepianu (licząc od dołu), otrzymuje numer 4¹¹. Ostateczna nazwa dźwięku składa się z litery (najczęściej wielkiej) oraz zanotowanego w dolnym indeksie numeru oktawy. Ten, niestety, może być mylący z uwagi na podobieństwo do oznaczeń systemu Helmholtza. Dla porządku w tabeli 2 zestawione zostały różne warianty oznaczeń tego samego dźwięku.

O ile nazewnictwo i literowe oznaczenia dźwięków, jak zostało pokazane, bywa niejednoznaczne, o tyle pismo nutowe (na szczęście) jest uniwersalne. Wysokości dźwięków notuje się na pięciolinii opatrzonej kluczem. Nauka o kluczach muzycznych jest raczej podobna w różnych ośrodkach europejskich, jed-



Tabela 2

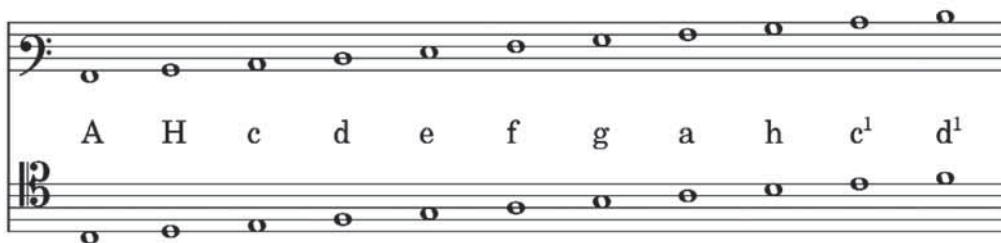
Oznaczenia oktawy w systemie Helmholtza i w *Scientific Pitch Notation* (SPN)

oznaczenie system Helmholtza	A ₂	A ₁	A	a	a ¹	a ²	a ³
oznaczenie system SPN	A ₀	A ₁	A ₂	A ₃	A ₄	A ₅	A ₆
nazwa oktawy	subkontra	kontra	wielka	mała	razkreślina	dwukreślina	trzykreślina

¹⁰ *Scientific Pitch Notation* uwzględnia też oktawy jeszcze niższe, numerując je liczbami ujemnymi. Najniższej z nich przyporządkowana jest liczba -4, a otwiera ją dźwięk C o częstotliwości 1 Hz. Należy tu zaznaczyć, że dźwięków należących do owych „ujemnych” oktaw nie ma na klawiaturze fortepianu. Nie należą one też do pasma akustycznego i stanowią infradźwięki.

¹¹ Warto dodać, że z uwagi na centralne jej położenie na klawiaturze w anglojęzycznych wydawnictwach bywa ona często nazywana oktawą środkową (ang. *middle*).

nak i tu można wskazać pewien niuans. W podręczniku Wesołowskiego czytamy: *Klucz F umieszczony na trzeciej linii nazywa się kluczem barytonowym*¹². Jest to oczywiście bezsporna prawda, jednak autor nie wspomina, że identyczny efekt osiąga się także, umieszczając klucz C na piątej linii, co obrazuje przykład:



Zapis tych samych wysokości dźwięków w kluczach barytonowych F i C. Oznaczenia oktawy zgodne z systemem Helmholtza

Taki klucz C na piątej linii również nazywa się kluczem barytonowym. I choć profesor Wesołowski o nim nie wspomina, jest on wymieniany zarówno w opracowaniach zagranicznych, jak i polskich¹³. Uczniowie spotykają się z nim również, korzystając z zalecanego do nauki edycji nut oprogramowania MuseScore. Rodzi to dla nich pewien dysonans poznawczy, z istnienia którego profesjonalny nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę.

Następną dość istotną kwestią wyróżniającą język naszego nauczania muzyki są symboliczne oznaczenia interwałów. O ile same nazwy interwałów są po prostu elementem leksyki i łatwo poddają się tłumaczeniom, a odpowiadające im cyfry w ogóle są oznaczeniami uniwersalnymi, o tyle system symboli, jakiego używamy do doprecyzowania rozmiaru interwału (mały, wielki, czysty, zwiększony, zmniejszony itp.), **jest już absolutnie unikatowy i niespotykany nigdzie indziej**. Do tego obfituje on w szereg pozornych niekonsekwencji, co prezentuje tabela 3. Innymi słowy, polski muzyk posługujący się tymi symbolami za granicą nie będzie zrozumiany.

Jak pokazano w tabeli 3, tylko interwały czyste zapisujemy zawsze w ten sam sposób — nie dodając do cyfry żadnego symbolu. W pozostałych przypadkach nie ma już prostej zasady. Tego samego symbolu (<) używamy z jednej strony dla interwałów zwiększonych, ale też dla wielkiej septymy (7<); symbolu (>) używamy zarówno dla interwałów małych, jak i zmniejszonych, z kolei symbolu nie używamy i dla interwałów czystych, i wielkich, ale też dla małej septymy (7). Praktyka pedagogiczna pokazuje, że uczniowie (nawet w szkole

¹² F. Wesołowski, dz. cyt., s. 19.

¹³ *Klucze muzyczne*, [w:] S. Śledziński (red. nac.), *Mała encyklopedia muzyki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, 1969, s. 512–513.

Tabela 3

Symboliczne oznaczenia interwałów. W nawiasie zapisano oznaczenia interwałów, których „dolny” dźwięk znajdowałby się powyżej „górnego”

rozmiar rodzaj	podwójnie zmniejszony	zmniejszony	mały	czysty	wielki	zwiększony	podwójnie zwiększony
pryma	(1>>)	(1>)	—	1		1<	1<<
sekunda	(2>>>)	2>>	2>	—	2	2<	2<<
tercja	3>>>	3>>	3>	—	3	3<	3<<
kwarta	4>>	4>	—	4	—	4<	4<<
kwinta	5>>	5>	—	5	—	5<	5<<
seksta	6>>>	6>>	6>	—	6	6<	6<<
septyma	7>>	7>	7	—	7<	7<<	7<<<
oktawa	8>>	8>	—	8	—	8<	8<<

II stopnia) często popełniają tu błędy. W tym przypadku teoria zamiast ułatwiać naukę muzyki, w rzeczywistości ją utrudnia. Tym ciężiej więc zrozumieć nasze (nauczycielskie) przywiązanie do owych znaków graficznych. Jedynym wytłumaczeniem takiego stanu rzeczy jest ich późniejsza rzekoma niezbędność w nauce harmonii.

Dla porównania — zarówno w kulturze niemieckojęzycznej, jak i anglojęzycznej, francuskiej czy włoskiej zamiast znaczków graficznych używane są litery będące skrótami przymiotników dookreślających rozmiar interwału. U nas zresztą też coraz więcej nauczycieli (zwłaszcza w szkołach I stopnia) uczy w ten sposób, wprowadzając oznaczenia typu **1cz** (pryma czysta), **2m** (sekunda mała), **3w** (tercja wielka), **4zw** (kwarta zwiększona), **5zmn** (kwinta zmniejszona) i tak dalej. Co ciekawe, dopuszczał to również Józef Karol Lasocki¹⁴. Dlaczego więc nie uczynić z tego powszechnego standardu?

I w końcu najbardziej skomplikowany aspekt elementarnego organizowania tworzywa muzycznego — harmonia. W tej materii samo pojmowanie współbrzmień jest bardzo podobne w Polsce i na świecie, bowiem u jego podstaw leżą te same, kanoniczne wręcz traktaty naukowe wielkich mistrzów przeszłości z Jeanem-Philippe'em Rameau¹⁵ na czele. Tak więc wspólnie z całym zachodnim światem uczymy się o trójdźwiękach i ich trybach, czterodźwiękach, pięciodźwiękach. Wspólnym językiem mówimy o składnikach tych akordów,

¹⁴ J.K. Lasocki, *Podstawowe wiadomości z nauki o muzyce*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1967, s. 34–42.

¹⁵ J.P. Rameau, *Traité de l'harmonie réduite à ses principes naturels*, Paryż 1722.

przewrotach i dźwiękach obcych. Różnice pojawiają się natomiast w oznaczeniach.

Symbole + (dur), o (moll), < (zwiększony), > (zmniejszony) są tylko i łącznie naszą lokalną tradycją, niekoniecznie rozumianą gdzie indziej, a czasem, co gorsza, rozumianą zupełnie inaczej. Najbardziej spektakularnym tego przejawem jest znak kółeczka (o), które u nas oznacza trójdźwięk molowy, a za granicą zmniejszony. Tego typu rozumienie, dziś rozpowszechniane przez Amerykanów, powstało w kulturze niemieckiej, a skodyfikował je Gottfried Weber¹⁶. Podobnie myślący może być znak krzyżyka (+), który u nas oznacza trójdźwięk durowy, a w innych krajach bywa wykorzystywany dla oznaczenia trójdźwięku zwiększonego.

Dalsze rozbieżności pojawiają się w przypadku oznaczeń przewrotów akordów. W Polsce najczęściej zapisujemy je, umieszczając pod symbolem akordu informację o tym, jaki składnik znajduje się w głosie najniższym. Z kolei w innych krajach oznaczenie akordu w przewrocie (jak i w ogóle wszelkich innych akordów) zwykle odwołuje się do systemu basu cyfrowanego. Oznacza to, że trójdźwięk C-dur w I przewrocie przez nas byłby podpisany jako C_3 , zaś za granicą (i to zarówno zachodnią, jak i wschodnią) jako C^6 .

Harmonia to jednak element muzyki związany też z łączeniem współbrzmień w określone następstwa. Od strony teoretycznej to relacje, jakie wiążą ze sobą poszczególne akordy, wymuszając konkretne ich następstwa. Tym samym jest to siła napędowa rozwoju utworu muzycznego. Wspomniane relacje zwykliśmy nazywać funkcjami harmonicznymi.

W świecie istnieje sporo sposobów ujęcia tego zjawiska. Nie ma jednak takiego, który przez wszystkich byłby przyjęty z jednakowym entuzjazmem. Na ogół bezsporna jest idea funkcji tonicznej i to, że realizowana jest ona przez akord (najczęściej trójdźwięk) zbudowany na pierwszym stopniu gamy. Bezsporna jest też idea funkcji dominantowej realizowanej przez akord zbudowany na piątym stopniu gamy. Idea funkcji subdominantowej nie jest już taka oczywista i istnieją systemy teoretyczne w ogóle jej nieuwzględniające¹⁷. Przyjmując jednak nawet te trzy funkcje za podstawowe, i tak nie da się opisać wszystkich relacji międzyakordowych w muzyce klasycznej, z uwagi na znacznie większą liczbę stosowanych przez kompozytorów współbrzmień i kontekstów, w jakich one występują.

W Polsce dominującym (choć wcale nie jedynym) rozwiązaniem tej kwestii jest system skodyfikowany przez Kazimierza Sikorskiego¹⁸. Niestety, jego szczególność, a momentami też przeteoretyzowanie sprawiają, że uczeń, zanim

¹⁶ G. Weber, *Versuch einer geordneten Theorie der Tonsetzkunst*, Schott, Moguncja 1830–1832, t. 2, s. 44–63.

¹⁷ A. Schoenberg, *Structural Functions of Harmony*, Faber and Faber, London–Boston 1969.

¹⁸ K. Sikorski, *Harmonia*, Państwowe Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1960.

z głębi go w stopniu pozwalającym w pełni rozumieć analizowaną (wzrokowo lub słuchowo) muzykę, napotyka na tyle trudności, że najczęściej poddaje się, traci z horyzontu właściwy cel nauki harmonii i uczy się jej już jedynie z narzuczonego przez szkołę przymusu.

Znacznie lepiej w tym kontekście sprawdza się od dawna stosowany za granicami naszego kraju (a u nas tylko w formie szczątkowej) system oznaczeń rzymskich (*Roman Numeral Analysis*). Jego przewaga nad rozwiązaniem Sikorskiego leży w tym, że jest on prostszy. Uczeń przy jego pomocy jest w stanie od razu umieścić dane następstwo akordów w kontekście gamy i tonacji. Nie musi przy tym rozstrzygać, czy dany akord VI stopnia jest toniką czy subdominantą; czy akord III stopnia jest toniką czy dominantą; czy czterodźwięk stopnia VII to dominanta bez prymy, dominanta siódmego stopnia, dominanta wtrącona czy może subdominanta akademicka. To przychodzi z praktyką. Wraz z rosnącą liczbą wykonanych zadań uczeń sam zaczyna wyciągać wnioski odnośnie do powtarzalności pewnych połączeń, takich jak IV–V–I, V⁷–vi, ii⁽⁷⁾–V–I, I–vi–ii–V i tak dalej.

Z tego typu podejściem wiąże się jeszcze jedna cecha zachodniego sposobu nauczania harmonii. W naszym systemie, mówiąc o współbrzmieniach, ograniczamy się z reguły do ich budowy (np. trójdźwięk durowy składa się z dwóch tercji — małej i wielkiej) oraz do składników (ten sam trójdźwięk składa się z prymy, tercji wielkiej i kwinty czystej). Tymczasem na Zachodzie bardzo często mówi się jeszcze o tym, jakimi stopniami gamy są te składniki. Ćwicząc tego typu podejście, uczeń zaczyna samoistnie kojarzyć zbieżność pewnych następstw melodycznych z konkretnym kontekstem harmonicznym. Jest to później przydatne nie tylko w sprawnym harmonizowaniu podanych sopranów, lecz także znacznie przyspiesza proces analizy — w tym również analizy słuchowej. Uczeń, widząc lub słysząc następstwa konkretnych stopni gamy w basie, jest w stanie przewidzieć, jaka harmonizacja im towarzyszy, zanim jeszcze zdąży faktycznie ją odczytać¹⁹ lub wysłyszeć.

Ostatecznie warto byłoby jeszcze zastanowić się nad skorelowaniem naszego i zagranicznego sposobu rozumienia pojęcia *kadencja doskonała*, a także wprowadzić do naszej nomenklatury pojęcia z powodzeniem stosowane w innych krajach, takie jak — *kadencja niedoskonała*, *akord włoski*, *francuski*, *niemiecki* czy *angielski*. Zwłaszcza te ostatnie łatwiej się zapamiętuje niż odpowiadające im i funkcjonujące w naszym systemie mniej lub bardziej skomplikowane nazwy alteracji. Z drugiej strony wyżej wymienione pojęcia są kluczowe w analizie dzieła muzycznego, a także w nauce przedmiotu formy muzyczne, któremu należałoby poświęcić osobny artykuł.

¹⁹ Taką strategię nauczania analizy muzycznej stosuje dr Seth Monahan — profesor Uniwersytetu Yale. W mojej praktyce pedagogicznej sprawdza się ona także w nauce pisania dyktand harmonicznym.

Podsumowanie, czyli spojrzenie na przeszłość, teraźniejszość i przyszłość

Jak to zostało wcześniej pokazane, odrębność naszego języka nauczania kształcenia słuchu, zasad muzyki i harmonii leży nie tyle w używanej przez nas leksyce i pojęciach, co przede wszystkim w stosowanych oznaczeniach symbolicznych. Symbole są z kolei nieodzownym elementem każdej teorii. Pozwalają w szybki, na ogół graficzny sposób ująć to, czemu inaczej musielibyśmy poświęcić znacznie więcej czasu i energii. Rolą symbolu jest też uproszczenie ścieżki wiodącej do poznania i opisanie danego zjawiska. Niestety, w naszym przypadku niejednokrotnie nie działa to właściwie.

Teoria muzyki w kulturze Zachodu nigdy nie była tylko pustą nauką opisującą sztukę, ale immanentną jej częścią rozwijającą się z nią harmonijnie na przestrzeni wieków — od czasów filozofów greckich po dzień dzisiejszy. Poznawanie i nauka teorii ma więc pomagać nam zrozumieć wykonywaną lub słuchaną muzykę, która jest przecież językiem uniwersalnym. Skoro dążymy do tego, by grać bądź śpiewać dzieła Palestriny, Bacha, Mozarta, Chopina, Ravela czy Takemitsu w sposób podobny — niezdradzający narodowości wykonawcy — dlaczego nie czynimy starań, by równie podobnie patrzeć na teoretyczny aspekt tej twórczości? Dlaczego nauczanie teorii w naszym kraju cały czas z dużym oporem poddaje się typowej dla obecnej epoki globalizacji? Dlaczego tak niechętnie zmieniamy nasze podejście do tego zagadnienia i nie oglądamy się na to, co dzieje się za naszymi granicami? Czy naprawdę musimy cały czas udowadniać, żeśmy *nie gęsi*, i kurczowo trzymać się rozwiązań i podręczników powstałych ponad 60 lat temu? A może po prostu boimy się zrobić w tym zakresie coś inaczej niż dotychczas — inaczej niż robili to nasi nauczyciele i inaczej niż robią to nasi koledzy?

Trudno jest jednoznacznie odpowiedzieć na tak postawione pytania. Być może wychodzi tutaj nasze przywiązanie do tradycji — a tradycja w muzyce to rzecz skądinąd ważna. Być może kieruje nami obawa o to, czy przemycając do naszego nauczania elementy obce, nie wyjdziemy poza system, w którym wszyscy działamy, a cenę za owo wyjście zapłacą nasi uczniowie. Może w końcu sami, będąc wychowankami owego systemu, nie posiadamy wiedzy o tym, jak do muzycznej prawdy dochodzi się gdzie indziej i jak to można robić inaczej. A może nawet nie jesteśmy w stanie sobie tego wyobrazić w kontekście tak elementarnych i podstawowych spraw, jak dźwięki, interwały, akordy *et cetera*.

Co więc możemy zrobić? Z pewnością przydałyby się nowe (również nowe pod względem językowym) podręczniki napisane dla współczesnego odbiorcy — młodego, rzutkiego, korzystającego z dobrodziejstw cyfrowego świata człowieka — pod redakcją autorów cieszących się powszechnym poważaniem i uwzględniające w swojej bibliografii pozycje nie tylko krajowe, lecz także zagraniczne. Nie pomogą one jednak, jeśli sami nie będziemy chcieli wyjść ze

strefy własnego komfortu, by poznać coś nowego. Na pewno zaś potrzebna jest szeroka dyskusja o tym, jak nasze szkolnictwo powinno wyglądać, jakimi wartościami się kierować, jak w nowoczesny sposób rozwijać talenty młodzieży, jak zaszczeniać w niej zainteresowanie i muzyczną pasję i w końcu jakimi środkami i jakim językiem to czynić. W dyskusji tej należałoby również od nowa zastanowić się nad tym, w jaki sposób teoria ma pomagać uczniom na różnym etapie zaawansowania w ich praktyce, owej praktyki nie przesłaniając.

Opracowanie tych ostatnich zagadnień nie było ambicją autora tego tekstu. Zresztą nie pozwalają na to ograniczone jego ramy. Jeśli jednak artykuł ten za-inspiruje jakiegokolwiek nauczyciela — niekoniecznie nawet teoretyka — do poszukiwań, porównań, refleksji, jeśli znajdą się chociaż dwie osoby, które rozpoczną (choćby tylko między sobą) wspomnianą wcześniej dyskusję, wówczas cel, który mi przyświecał, uznaję za osiągnięty.

Oryginalność w interpretacji muzyki — temat do kontynuacji i dyskusji

Zawsze w okresach, w których przeważał kult indywidualizmu i oryginalności, w których uczucie i intuicja cieszyły się większym urokiem niż rozum i intelekt — rozkwitał bujnie kwiat sztuki. Zjawisko naturalne i zrozumiałe. Oryginalność, pozwalająca artyście wypowiadać się z zupełną swobodą i puścić wodze najśmielszej fantazji, rozszerza horyzont myśli, wzbogaca życie i przyspiesza jego tętno.

Stefan Grabiński¹

Obserwując codzienną pracę uczniów szkoły muzycznej, ćwiczenia na instrumencie, egzaminy i koncerty, nie trudno dostrzec ich ogromną potrzebę poszukiwania drogi do własnej, artystycznej wypowiedzi, chęci do odkrywania tego, co nowe i oryginalne w interpretacji utworów. Na każdym etapie muzycznej edukacji uczniowie dążą do ukazania, że intencja kompozytora zapisana nutami może mieć różne wykonawcze oblicza. Rozmowy na ten temat z uczniami klasy VI w szkole podstawowej (dzieci dwunastoletnie) i klasy V w szkole średniej (klasa przedmaturalna) oraz nauczycielami-instrumentalistami sprowokowały mnie do tego, aby prześledzić proces, warunki, schematy postępowania i sposoby, dzięki którym uczeń — młody artysta zaczyna widzieć opracowywany z nauczycielem utwór jako materiał do wypełnienia tym, co podpowiada jego wyobraźnia, co czuje i przeżywa. W wyniku swobodnej dyskusji, której tematem było szeroko pojęte wykonawstwo muzyki, udało nam się znaleźć odpowiedzi na następujące pytania:

- W jakim wieku uczeń podejmuje świadome próby pokazania własnej oryginalności w interpretacji muzyki?
- W czym ową oryginalność najłatwiej dostrzec w wykonaniu utworu muzycznego?
- W jaki sposób zachęcać uczniów do poszukiwania oryginalności we własnej grze, na co można im pozwolić, a na co nie?

¹ S. Grabiński, „Pamiętnik Literacki”, 22/23/1/4, 1–7, 1925/26.

Oryginalność

Przymiotnik „oryginalny” ma swoje źródło w łacińskim rzeczowniku *origo* (narodziny, pierwociny, pochodzenie), zaś samo to słowo wywodzi się od czasowników *orior* i *oriri* (podnosić się, wstawać, wypływać). Warto wspomnieć, że istnieje także źródłosłów grecki — *ornymi* lub *ornyo* (wprawiać w ruch, poruszać, podnosić)². Na potrzeby niniejszego artykułu przegląd literatury najlepiej zawęzić do jednej, wybitnej pozycji — filozoficznej analizy twórczości artystycznej Władysława Stróżewskiego pod tytułem *Dialektyka twórczości*. Autor zwraca uwagę na rozgałęzioną rodzinę znaczeń słowa „oryginalność”. *Najpierw więc oryginalny to tyle, co rzadko spotykany, nieprzeciętny, zadziwiający*. Tak rozumianej oryginalności przeciwstawia się banalność, pospolitość. *Warunkiem koniecznym oryginalności jest tu niewątpliwie jakaś różność wobec innych przedmiotów danego rodzaju...*³. W drugim rozumieniu *oryginalny* przeciwstawia się wtórnemu, pochodnemu, kopiowanemu, imitującemu, podrobionemu⁴. Niezwykle ważne kryterium oryginalności to adekwatność (stosowność). Jego użycie przy ocenie zapobiega bowiem uznaniu jakiegos bezsensownego wytworu za twórczy. Czy odnajdziemy wyżej wymienione przymiotniki, pomocne w uchwyceniu wielorakiego znaczenia słów „oryginalność”, „oryginalny”, w kontekście artystycznych działań naszych uczniów? A co oni sami na ten temat mówią?

Co o oryginalności mówią uczniowie szkoły podstawowej?

Podczas rozmowy z uczniami klasy VI szkoły podstawowej zadałam dzieciom pytanie — Co znaczy, że ktoś wykonuje utwór w sposób oryginalny? Odpowiedzi uczniów potwierdziły zrozumienie tematu, mimo że w języku potocznym istnieje przecież kilkadziesiąt synonimów słowa „oryginalność”, a samo słowo ma wiele znaczeń.

*Jeśli mam zagrać oryginalnie, to znaczy, że nie będę kopiował kogoś innego, moja gra na instrumencie będzie wyróżniała się na tle innych wykonania koleżanek i kolegów. Jak gram oryginalnie, to jestem niepowtarzalny, inny*⁵.

Wspominając występy swoje i swoich rówieśników, uczniowie zauważyli także inny wymiar tego słowa. Oryginalność w odniesieniu do czegoś dziwnego, niezgodnego z normą zauważają z takich wykonaniach, w których nadmierny, wyuczony ruch ciała, przesadna ekspresja dominuje w prezentacji i przesłania czystą, szczerą, prawdziwą interpretację muzyki.

² W. Stróżewski, *Dialektyka twórczości*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007, s. 198.

³ Tamże, s. 199.

⁴ Tamże, s. 200.

⁵ Wypowiedzi uczniów klasy VI POSM I stopnia im. E. Młynarskiego w ZPSM nr 1 w Warszawie, rozmowa przeprowadzona 17 maja 2022 roku.

Na konkursie widziałem, że jeden z uczestników zamiast grać, robił show, koncentrował uwagę słuchaczy na czymś innym niż sama muzyka. Ruszał ciałem, robił teatralne miny, przybierał dziwne pozy w graniu. Pewnie myślał, że jest oryginalny, a to bardzo przeszkadzało w słuchaniu utworów. Ale... „co się nie dogra, to się dowygląda...”.

Uczniowie przyznają, że najłatwiej dążyć do oryginalności, gdy operuje się „po swojemu” agogiką, dynamiką oraz indywidualnym słyszeniem i kreowaniem dźwięku.

Tempo jest wdzięcznym i bliskim uczniowskiemu sercu elementem, który w cyklu pracy nad utworem musi podlegać częstym zmianom. Przygotowując utwór, ćwiczy się fragmenty w wolniejszym tempie, niż jest to zapisane w nutach, do właściwego dochodzi się stopniowo i konsekwentnie. Jedna uczennica podzieliła się swoim doświadczeniem: *Tak długo słuchałam mistrzowskiego nagrania utworu, który moja pani profesor wybrała mi do grania, że nie potrafiłam wyobrazić sobie, jak on brzmi w wolniejszym, takim tempie do ćwiczenia i nauki.* Ciekawe i warte analizy doświadczenie. Ale uczniowie świadomi są również, że agogika to oddechy między kolejnymi zdaniami muzycznymi, cezury i pauzy, które też są muzyką. Mówią o własnym odczuwaniu zwolnień, na przykład w zakończeniu utworu. *W tym roku kilka osób z naszej klasy grało ten sam utwór. Można było poznać, kto gra nawet z zamkniętymi oczami, bo każdy z nas rallentando w ostatnich czterech taktach zrobił po swojemu. Maćkowi wyszło to chyba najlepiej, ale on jest z nas najspokojniejszy.* Przy okazji poszukiwania innowacji we władaniu tempem w utworze doszliśmy do stwierdzenia, że każdy z uczniów chciał zrealizować zwolnienie, osadzenie pulsu według własnego uznania, nawet jeśli potem stwierdził, że jego odczucia były zgoła inne od propozycji koleżanek i kolegów. Originalność jako cecha osoby odkrywczej i originalność w odniesieniu do dobrego pomysłu i czegoś wymyślnego. Tą właśnie drogą podążają młodzi artyści.

Dynamika to także element dzieła muzycznego, który poddawany jest twórczym eksperymentom. *W barokowej sonacie często pojawiają się miejsca, które mają zmienną dynamikę — powtarzam melodię na zasadzie echa. Lubię dobierać głośność dźwięku, aby kontrast był mocno konkretny, albo tylko delikatny. Moja pani profesor zachęca mnie, żebym wsłuchiwał się, jak gram, i żebym potem pokazał jej, którą wersję dynamiki najlepiej czuję.*

Z pojęciem „wykonawstwo muzyki” niezaprzeczalnie łączy się słowo „oryginalność”, rozumiane jako coś pięknego, specjalnego. Pierwsze hasło, które przychodzi nam wtedy na myśl, to DŹWIĘK — jego kreowanie, operowanie barwą, jego intensywnością. Dla ucznia szkoły podstawowej ten problem pozostaje w sferach pracy, dążeń, prób i osiągniętych krok po kroków sukcesów. Dwunastoletni uczniowie potrafią poznać po charakterystycznej, oryginalnej jakości dźwięku ulubionych mistrzów-wykonawców. Na ową jakość składają się: barwa dźwięku, sposób vibracji i emisja.

Co o oryginalności mówią uczniowie szkoły średniej?

Nie ma twórczości bez oryginalności. Tym łatwym do zapamiętania hasłem można skwitować całą mądrość dotyczącą jednego z najważniejszych kryteriów kreatywności. Oryginalność jest cechą definiującą kreatywność, dotyczy bowiem najważniejszych właściwości zarówno wytworu, jak i cech człowieka twórczego⁶. Ale człowiek twórczy w dzisiejszych czasach, w których dostęp do informacji, wzorów i podpowiedzi jest bezproblemowy, może ulegać pokusom, na przykład pokusie kopiowania. Jak ten problem widzą uczniowie szkoły średniej?

Często jest tak, że budzi mój zachwyt interpretacja znanego mi utworu (zwykle tego, który sam wykonuję). Słucham wiele razy nagrania tego utworu i dochodzę do wniosku, że jest to wykonanie absolutnie zjawiskowe. W odpowiednim miejscu utworu zbudowane napięcie, wypływające znikąd, magiczne zwolnienie. Ale jak próbuję zagrać podobnie jak mój mistrz, to okazuje się, że to mi nie pasuje. Jest jakieś fałszywe, obce. Próbuję dalej „po swojemu”, korzystam z tego, co wewnętrznie czuję, słyszę, i finalnie jestem zadowolony z efektu.

Władysław Stróżewski zauważa także ten problem i komentuje go tak: *oryginalność wymaga od twórcy wierności sobie⁷. Podążając w rozważaniach dalej, zwraca uwagę, że oryginalność dzieła wpływa bezpośrednio z oryginalnych działań twórcy, wykonawcy, interpretatora. I tu dochodzimy do postawionych młodzieży pytań o ich własne rozumienie wolności artysty, czy chcą i potrafią **widzieć** inaczej, inaczej niż rówieśnik z klasy, kolega, który gra ten sam utwór obowiązkowy na egzaminie czy na konkursie. *Może to nieskromnie zabrzmie, ale często **widzę** inaczej utwór, niż gram. Pewnie znaczy to, że mam jakąś wyobraźnię i wizję mojej własnej oryginalności. Cóż jednak z tego, jeśli nie potrafię zagrać tak, jak wewnętrznie słyszę? Bariery są umiejętności techniczne i chyba moja osobowość. Mam tego świadomość i dlatego słucham, co mówi do mnie mój profesor. On nie tylko mnie uczy, lecz także otwiera mnie, ośmiela. Czuję, że z każdym kolejnym rokiem pracy nie tylko umiem lepiej grać pod względem techniki, ale więcej czuję, widzę i rozumiem. Chyba już potrafię wyznaczyć granicę w byciu oryginalnym, aby nie przerysować ani nie zatracić sensu mojego występu.**

Kilka ważnych wątków przewinęło się w cytowanej wyżej wypowiedzi ucznia klasy przedmaturalnej. Wyobraźnia, cecha osoby utalentowanej i kreatywnej, podpowiada wykonawcze rozwiązania. Nie da się jednak interpretować jedynie w oparciu o wizję, przecucia i odczucia. Uczeń sam zwraca uwagę na rolę dwóch fundamentalnych elementów w interpretowaniu muzyki — techniki i osobowości. Każdy kolejny rok nauki przynosi nie tylko nowe umiejętności, lecz

⁶ J. Trzebiński, *O jak oryginalność*, http://www.ksiegarniasgh.pl/imgs_upload/abc-fragment.pdf (dostęp: 7.07.2022).

⁷ W. Stróżewski, dz. cyt., s. 215.

także czysto ludzkie doświadczenia. A osobowość? Ona „dojrzewa” w obliczu wartości, jakim człowiek służy⁸.

Zawsze musi być jakiś model, od którego można odchodzić!

Z punktu widzenia nauczycieli poszukiwanie oryginalności łączy się z rozwijaniem osobowości ucznia, konsekwentnym kształceniem, pokazywaniem wzorców, z tworzeniem warunków do rozwoju tożsamości ucznia poprzez wzmacnianie poczucia indywidualności i właśnie owej oryginalności (jako cechy osoby odkrywczej, pomysłowej, wyjątkowej).

Moi uczniowie, już na początkowym etapie nauki, często próbują grać „po swojemu” (głównie dotyczy to realizacji dynamiki i tempa). Ja zaś uważam, że trzeba najpierw zbudować fundament — WARSZTAT, aby móc eksperymentować, grać „z wyobraźni”, chcieć być oryginalnym, wyróżniającym się jakimś elementem wykonawczym na tle innych. A na warsztat składają się: postawa, technika prawej i lewej ręki, intonacja (mowa o instrumentach smyczkowych) i emisja dźwięku. Ze złym warształem nie da się wydobyć dobrej jakości dźwięku⁹.

Nie jest tajemnicą, że żmudna praca, ćwiczenia, konieczność przerobienia obowiązkowych dla danej specjalności materiałów dydaktycznych — obowiązkowych utworów, zbliża ucznia do momentu, kiedy zaczyna świadomie kształtować dźwięk, może pochwalić się dobrą jego jakością, precyzyjną intonacją. Ten stan dopiero pozwoli na poszukiwanie oryginalności w prezentowaniu utworu, na operowanie różnymi, czasami kontrastowymi barwami. Każdy nauczyciel ma swoje sprawdzone metody pracy nad wydobyciem i kształtowaniem dźwięku. Oprócz demonstrowania gry, omawiania, wspólnego słuchania poszczególnych dźwięków, wielu z nas odwołuje się, rzecz jasna, do wyobraźni, opisując jego właściwości nazwami barw, kolorów oraz stosując przymiotniki wyrażające charakter, cechę, osobliwość. „Słyszemy kolorami” — dźwięk może być mato-wny, mroczny, ciemny, jasny, świetlisty, słoneczny, miękki.

Są dzieci, które mają wrodzoną wrażliwość barwową. Wsłuchują się w dźwięk zagrany bliżej podstawka, dalej od podstawka. W sposób naturalny poszukują tego idealnego dla siebie brzmienia, które im się podoba. Jeśli poczują, że od nich zależy, jaki dźwięk dotrze do słuchaczy, to jednocześnie odkryją zdolność do oryginalnego tworzenia.

Im więcej wypływa z „ja” samego twórcy, im bardziej zdolny jest on uwolnić się od obowiązujących wzorców, schematów, konwencji, reguł — i wziąć na siebie

⁸ Tamże, s. 217.

⁹ Wypowiedzi nauczycielki ZPSM nr 1 w Warszawie, rozmowa przeprowadzona 20 maja 2022 roku.

*odpowiedzialność za wartość tego, co decyduje się wytworzyć — tym potężniejsza jest siła oryginalności...*¹⁰.

W kanonie utworów przeznaczonych do dydaktyki znajdują się takie, w których oznaczenia dotyczące dynamiki nie są zapisane. Chodzi głównie o kompozycje mistrzów baroku. Z takimi „czystymi” materiałami nauczyciele najchętniej pracują. Przygodę z proponowaniem właściwej dynamiki dobrze jest jednak poprzedzić prezentacją modelu, wzorca, ukazaniem i wytłumaczeniem prawideł i możliwości. Bogaty w taką wiedzę uczeń może, pod okiem nauczyciela, próbować uporządkować materiał dynamiczny według własnej wizji. W przypadku niepowodzenia eksperymentu łatwiej mu będzie powrócić do wyznaczonych przez nauczyciela podstaw i osadzonych w tradycji reguł.

Z problemem tempa sprawa przedstawia się podobnie jak z indywidualnym traktowaniem dynamiki. Model, porządek, baza, czyli mądra praca z metronomem, jest najwłaściwszym wprowadzeniem do kreatywnych działań młodego artysty.

Rozmowa z uczniami szkół podstawowej i średniej o poszukiwaniu indywidualnego postrzegania i rozumienia muzyki, o potrzebie kształcenia w sobie cech oryginalnego artysty pokazała, że młodzi ludzie mają silną potrzebę sprawdzania, czy potrafią, czy mają odwagę do tworzenia.

Marzę, aby nutami skreślonymi na papierze ręką kompozytora opowiedzieć komuś swoją historię, pokazać, co myślę i czuję, jakie są moje przeżycia.

Nasi uczniowie mają wielki talent do odkrywania i potrzebę oryginalności. Ta właśnie oryginalność pomaga się im rozwijać i osiągać coraz to wyższy, artystyczny poziom. Może się wydawać, że przedstawiona rzeczywistość w jednej ze stołecznych szkół muzycznych znacznie odbiega od realiów w innych artystycznych placówkach w Polsce. Jakie warunki tworzymy, my — nauczyciele, aby rozwijać indywidualność i oryginalność naszych uczniów? Co sądzą na ten temat nasi wychowankowie i jak odnajdują się w szkole jako twórcy tego, co nowe i oryginalne? Tytuł niniejszego tekstu — *Oryginalność w interpretacji muzyki — temat do kontynuacji i dyskusji* — niech będzie zachętą do kolejnych wypowiedzi, prezentowania własnego zdania i refleksji zarówno nauczycieli, jak i uczniów.

¹⁰ W. Stróżewski, dz. cyt., s. 203.





Arpeggio¹

Arpeggio stosuje się już od pierwszych lat nauki gry na skrzypcach. Element ten wzbogaca harmoniczne słuchanie, bowiem w swej treści nie zawiera nic innego, jak rozłożone 3- i 4-głosowe akordy. Wymaga gładkiej zmiany strun oraz ruchu ręki z następstwem pronacji i supinacji. Dla zapamiętania konkretnego odcinka ręki, a w zasadzie dłoni, zaangażowanego w arpeggio, proponuję wykonać następujące ćwiczenie. Połóżmy smyczek na strunie G pełną płaszczyzną włosia. Następnie bez wykonywania ruchów ręką i ramieniem, a jedynie zwiększając stopniowo nacisk piątego palca, zmieńmy strunę na kolejne — D-A-E. Zwalniając nacisk palca piątego i „odwrotnym myśleniem”, jakby smyczek podbijał nam palec w górę, przejdźmy z powrotem do punktu wyjścia, czyli na strunę G. Zauważymy, że w ruchu w obie strony układ ręki pozostał praktycznie niezmieniony; widzimy ciągle grzbiet ręki. Kciuk podczas nacisku małego palca na smyczek dąży do wyprostowania, wszystkie palce wykonują ruch w dół po skosie w prawo, również się prostując. Zwalniając nacisk, idąc od struny E na G, sprawiamy, że układ wraca do punktu normalnego uchwytu.

Jaki stąd wniosek? Taki, że mała rotacja palców, pociągających za sobą niewielki skręt ręki oraz minimalnie skręcająca kości przedramienia, uruchamia ruch arpeggio. Oczywiście śmiesznie wyglądałoby, gdybyśmy używając jedynie skrętu ręki i operując ciężarem palców 2 i 5, grali arpeggio. Po drugie, nigdy w ten sposób nie doprowadzimy do dynamiki forte dla rozłożonych akordów. Poprzez to ćwiczenie pragnąłem jedynie uświadomić czytającemu, jak przy niewielkim nakładzie siły i ruchu można osiągnąć ten techniczny środek. Skoro stosuje się go w pierwszych latach nauki gry na skrzypcach, technika ruchu arpeggio musi być nieskomplikowana. Przy ułożeniu prawej ręki na płaszczyźnie środkowych strun, niewielkie wychylenie przedramienia w obu kierunkach wyzwoli technikę arpeggia.

W celu użycia świadomego odcinka wychylenia ręki w obie strony proponuję usiąść na krześle i stawiając łokieć na stole, na chwilę ją unieruchomić. Przypatrzmy się, która część ręki nadaje arpeggiu impet. Oczywiście, że od-

¹ Część III do zamieszczanych wcześniej w „Szkole Artystycznej” części o metodzie prowadzenia smyczka (nr 4(8)/2019 i *legato* (nr 2(10)/2020).

powiedzialna jest dłoń i jej szybkość. A więc teoretycznie łokieć może być zawieszony w jednej płaszczyźnie. Grając w ten sposób, usztywniamy ramię i bark. Jednak takie zrozumienie szybkości dłoni, która jest najbardziej „energetyczną” częścią ręki, pozwoli nam na zredukowanie siły podczas wykonywania arpeggia. Pamiętajmy, że tempo przebiegu tej rozłożonej akordowej gry zależy od „bystrości” prawej ręki. Dlatego podczas ruchu nie może być ona ograniczona żadnym „docelowym” punktem. Prowadźmy świadomie smyczek ruchem przypominającym elipsę po skrawku jej obwodu. Po „zastartowaniu”, zwykle na najniższej strunie, nie zatrzymujemy się na kolejnych. Z czasem nasza świadomość zarejestruje fakt, że prawa ręka „wyprzedza” minimalnie tekst lewej.

Dla mnie ruch arpeggio, połączony z tekstem lewej ręki, przypomina swoją jednostajnością, energetyką i tempem zmiany kierunku smyczka grę na akordeonie, rozkładanie wachlarza, pozdrawianie kogoś na odległość. Wykorzystajmy więc do jego opanowania przedramię, pozostawiając samemu ruchowi decyzję co do udziału ramienia.

Wykonanie arpeggia z użyciem (lub nadmiernym użyciem) ramienia uważam za podstawowy i irracjonalny błąd. Długa dźwignia, jaką jest kończyna górna, nie jest w stanie dostosować się do tempa przebiegów lewej ręki. Trzeba użyć takiego jej odcinka, który zapewni szybkość i elastyczność ruchu, a nie spowoduje jego zamierania i usztywnienia ręki. Pamiętajmy, że do szybkiego ruchu, angażującego niepotrzebnie całą prawą rękę, może dołączyć się nerwowy, płytki oddech, który doprowadzi do zmęczenia całego organizmu. A przecież arpeggio jest radością, zabawą. Jeśli mamy w domu globus, pogłaskajmy fragment jego powierzchni szybkim, jednostajnym ruchem w górę i w dół, a potem z taką samą świadomością ruchu zagrajmy arpeggiem jakiegokolwiek akord. Jestem przekonany, że po tym prostym ćwiczeniu prawa ręka „zarejestruje” techniczny sens arpeggia. Na koniec parę uwag:

- nie należy wychodzić ruchem poza płaszczyzny skrajnych strun;
- ręka powinna zapamiętać, że ma do czynienia z jednostajną techniką motoryczną, dlatego musi znaleźć momenty dodawania energii, czyli świadomego „doakcentowania” ruchu;
- smyczek podczas całego przebiegu nie powinien zmieniać toru gry, prowadzimy go pełną szerokością włosia, utrzymując konsekwentnie dynamikę.

Jeśli porównamy technikę arpeggio z legato, zauważymy, że dla obu są to zbieżne wiadomości i znane już zasady. A więc wykorzystajmy je.

Arpeggio skaczące jest znacznie trudniejszym elementem technicznym, zbliżonym w swojej istocie do sautillé. Określamy je jako wprawienie w wibrację pręta przy jednoczesnym spoczynku włosia na strunach. Warunkiem sprężystości i dźwięczności tej odmiany arpeggia jest dostosowanie odpowiedniego miejsca smyczka do tempa przebiegu tekstowego. Technika prawej ręki jest taka sama jak podczas wykonywania arpeggia. Jednak tutaj musimy naszą świadomość połączyć z odczuciem szybkiego „odbijania się od ścian” dłoni w obu

kierunkach. Początek ruchu inicjujemy, akcentując pierwszą nutę grupy, nadając w ten sposób ręce szybkość i określoną energię. Podobnie jak sprinter, zdecydowanie startujący z bloków startowych, „wchodzący” w swój rytm. Zaakcentowanie następuje zawsze przy zmianie kierunku ruchu, na początek każdej grupy, przy czym akcent w dół jest bardziej zdecydowany. Po każdym akcencie, nadając ręce określone tempo i w pełni ją „rozluźniając”, dążymy jakby z czasowym wyprzedzeniem do zmiany kierunku smyczka. Przy graniu dłuższego odcinka tą techniką musimy co pewien czas „dorzucać” prawej ręce energii, poprzez zdecydowane zaakcentowanie grup. Granie bowiem jednostajną motoryką może spowodować czasową „ospałość” ręki, fizyczne „niedogrywanie” skrajnych nut, konsekwencją czego będzie spowolnienie energetyki i mniej doskonałe brzmienie.

Przechodzę do omówienia paru istotnych przykładów zastosowania techniki arpeggio w literaturze skrzypcowej.

J.S. Bach — *Chaconne z Partity d-moll*

Każde wykonanie chaconne jest sprawdzianem technik akordowej, arpeggio i legato. Po jakości ich wykonania poznajemy doskonałość warsztatu skrzypka, niestety najczęściej jego mankamenty. Gdzie mają one swoje źródło? W moim rozumieniu w odbiorze dźwięków przez aparat słuchu. To on, w relacji ze wzrokiem, ewidentnie „chce wysłyszeć” wszystkie nuty i jest bierny w momencie, gdy pojedyncze do niego nie dochodzą. Dla techniki prawej ręki realizacja tekstu wydaje się na pierwszy rzut oka oczywista. Oto mamy szereg nut, wyglądający graficznie podobnie, a więc możemy realizować go w miarę sprawną, elastyczną ręką. Ale z biegiem czasu zauważamy, że zapis spletał nam figla, bowiem regularne łączenie strun zakłócają dodane do tekstu dwudźwięki, a te muszą być słyszalne, osadzone, mimo szybkiego przebiegu — czyli amplituda ruchu zbliża się do grania jakby na czterech strunach (pierwszy fragment).

■ Przykład 1.1



Jeżeli liczba dźwięków w grupie jest parzysta, wtedy ucho łatwiej je koryguje, ręka jest bardziej „przylepiona” do strun. Utrata kontroli nad wykorzystaniem płaszczyzn pojawia się z chwilą wystąpienia grup sekstol, powiązanych z nieregularną grą na 3 lub 4 strunach (drugi fragment). Często nuty powtarzające się i występujące w trudnych chwytach palcowych stają się niesłyszalne.

■ Przykład 1.2

Sytuacja komplikuje się jeszcze bardziej z momentem zmiany smyczkowania. Prawa ręka zaczyna mieć motoryczne zachwiania, nie odmierzając ściśle odcinków po fragmencie półkola, czuje się zablokowana (trzeci fragment).

■ Przykład 1.3

Poprzez częściowe zatrzymanie ruchu (zmianę smyczkowania), energetyka ręki, przyczepność smyczka, pro- i supinacja w obu kierunkach stają się nie do końca kontrolowane. Prawa ręka przestaje być „czujna”, a ucho zwykle nie wy-

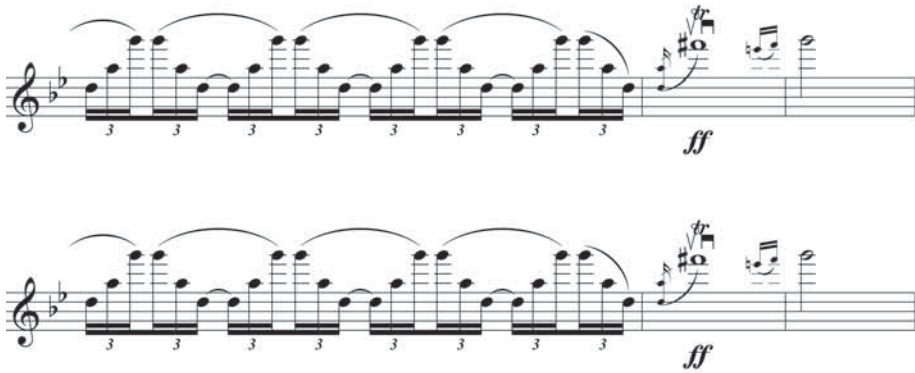
chwytuje niedogranych dźwięków. W obu zaprezentowanych fragmentach z reguły nie słycać wszystkich nut. Skrzypek nie zdaje sobie sprawy, że zmienia struny nieregularnie. Problem pogłębiają zatrzymane w ruchu nuty — ostatnia i pierwsza z grupy, wykonywane jako synkopy. Dodany akcent zaczyna „blokowa” rękę i to, co wydawało się „proste” w realizacji, skazane jest na niepowodzenie, bowiem matematycznie nie zostało w pełni zarejestrowane przez mózg. Okazuje się, że niewyuczona ruchowo ręka nie daje się oszukać. Raz jeszcze przypominam podstawową zasadę:

Nie lekceważyc niedogranych dźwięków, bowiem akceptujące taką sytuację ucho zwalnia rękę od doskonałości wypracowania potrzebnych ruchów.

M. Bruch — *Koncert skrzypcowy g-moll cz. I*

■ Przykład 2

The musical score for Example 2 is presented in five staves. The first staff starts with the instruction *sempre cresc.* and shows a melodic line with slurs and accents. The following staves contain rhythmic patterns, primarily triplets, with slurs and accents. The key signature has two flats (Bb and Eb), and the time signature is 4/4.



Fragment finału pierwszej części zawiera wszystkie powyżej omówione elementy „w pigułce” — na przestrzeni 9 taktów. Ręka, nie mając czasu na myślenie, „matematycznie” wyuczona, powinna sprawnie realizować zmianę problemów. Amplituda ruchu nie może się zawężyć, a narastanie crescendo powinno pobudzać jego dynamiczność. Smyczek posuwający się całą szerokością włosia po jednym torze, mocny uchwyt palcami, dokładny podział rytmiczny (parzysty i trójdzielny), zdecydowane osadzenie dźwięku na synkopie (przy zachowaniu pulsacji), rytmiczna realizacja łączenia pomiędzy grupami, kontrolująca każdy dźwięk — to wszystko jest warunkiem osiągnięcia przewidywanej przez kompozytora dynamicznej kulminacji. Oczywiście nadrzędną sprawą jest muzyczne przekazanie intencji kompozytora, czyli przemyślane prowadzenie frazy. O ileż łatwiejsze jest prowadzenie kantyleny od podobnych fragmentów narracyjnych. W nich za to wyczuć można prawdziwe mistrzostwo prowadzenia smyczka w powiązaniu z indywidualnością artystyczną. Dlatego apel do młodych skrzypków: Nie bagatelizujcie podobnych przebiegów graficznych, przed ich realizacją dokładnie opanujcie zapis i wyuczcie do perfekcji prawą rękę, gdyż każda jej niedoskonałość przy najbliższej okazji da o sobie znać, szczególnie podczas publicznego występu połączonego ze stresem, obnaży błędy ćwiczenia.

J. Hubay — *Sonate Romantique* cz. III

■ Przykład 3

Przedstawiony powyżej fragment finału sonaty wydaje się nieskomplikowany „graficznie”. Tymczasem prawą rękę czekają problemy, które w trakcie gry muszą być błyskawicznie rozwiązywane. Ten krótki przebieg muzyczny jest prawdziwym dla niej wyzwaniem. Pierwszą sprawą jest realne „usłyszenie” ostatniej szesnastki drugiej grupy w taktach 1, która poprzez repetycję, związaną ze zmianą palca, może okazać się niesłyszalna. Utrzymanie rezonacyjności ruchu utrudni jego zatrzymanie na strunie G w ostatnich grupach taktów 1–2. Dlatego siłą woli musimy poprowadzić smyczek jednym torem, zapominając na krótki moment o ruchu arpeggio. Jeśli tę niewygodę pokonamy, kolej na problem rucho-



wy i akustyczny — faliste prowadzenie smyczka w szesnastkach, przy zastowaniu obu kierunków — w górę i w dół. Dlatego niezbędna będzie świadomość wykresu ruchu, jego ściśle czasowe pozostawanie na konkretnej strunie. Takty 9–11 wprowadzają nową technikę, tak zwane smyczki kombinowane, charakterystyczne dla ciągów łącznikowych w muzyce romantycznej. Takt 11 jest szczególnie niewygodny ze względu na użycie miejsca smyczka i kierunek jego pociągnięcia (dolną połową w dół), przy ręce osadzonej odpowiednio dobranym ciężarem. Obowiązuje bowiem dynamika piano, subtelna narracja. Stąd moja sugestia, by poprzedni takt zakończyć w połowie smyczka. Ruch falisty wykonuje się z tego miejsca w kierunku główki łatwiej, bowiem wygodniejsze ułożenie dźwigni — ręka–smyczek — nie wymaga tak głębokiego wykresu ruchu, jaki potrzebny jest przy żabce. Finezja, z jaką powinno się wykonać ów fragment (akompaniujący, a zarazem aktywny), traci często na skutek niesłyszalności środkowych nut obu grup.

Ręka, która powinna być elastyczna i sprawna, nagle staje się ociężała, walcząc o utrzymanie rezonacyjności poszczególnych nut. Jedyłą receptą jest tu pogłębienie wykresu ruchu, z myślą o jego wyprzedzeniu względem tekstu nutowego, oraz niedopuszczanie do zmiany napięcia dźwięku. Zdarzają się miejsca w literaturze prawie nie do wygrania w 100 procentach, tenże przykład do nich należy. Sugeruję podczas wykonania wprowadzenie do interpretacji rubata, co odciąży chwilowo umysł od „matematyczności” prowadzenia prawej ręki.

Opisałem technicznie wykonanie arpeggia w detalach, ale moim zdaniem nie można myśleć o sukcesie w realizacji bez zagłębiania się w szczegóły. Polecam powyższy fragment na codzienne „rozegranie” ręki.

R. Strauss — *Sonata Es-dur cz. III*

■ Przykład 4

Finał trzeciej części sonaty, po 20-minutowym wyczerpującym wykonywaniu utworu, nie odpuszcza na moment. Jest kolejnym sprawdzeniem jakości techniki i koncentracji pracy mięśni do ostatniego dźwięku. Po przeanalizowaniu *Chaconne* Bacha ten niewielki odcinek wydaje się sprawiać mniejszy problem,

The musical score is presented in six staves. The first five staves contain a dense, rhythmic arpeggiated texture in G major, characterized by sixteenth-note patterns and slurs. The first staff begins with a fortissimo (*ff*) dynamic. The sixth staff is marked *Allargando* and *piu ff*, indicating a change in tempo and dynamics to a slower, more sustained melodic line.

przynajmniej dla prawej ręki. Proszę zwrócić jednak uwagę na palcowanie. Ponadprzeciętne zastosowanie rozciągnięcia przestrzeni międzypalcowej może przyczynić się do nadmiernego nacisku smyczka na struny. A więc trudniejszy problem techniczny zaistniały w lewej ręce może wywrzeć wpływ na wadliwą pracę prawej. Ta zaś powinna zachować elastyczność i przyczepność smyczka do strun w całym przebiegu tekstu, nie forsując przy tym dźwięku, bowiem sama powtarzalność ruchu niesie już ze sobą określoną siłę i ciągłość dynamiczną. Nie zmienia to faktu, że jego realizacja, doprowadzająca do kulminacji ekspresji i dynamiki, wyzwolić może niezamierzony ruch. Wskazuję w tym miejscu na biegnik przed Allargando. W nim bowiem następuje natychmiastowe zaprzestanie ruchu arpeggio. Musimy nagle, zwalniając tempo ruchu, przejść do legata i z pełną świadomością osadzić rękę na strunie G. Korzystając z jej brzmienia, przenosimy natężenie dźwięku i rezonacyjność dolnego rejestru skrzypiec na kolejne struny. Tylko myślenie o konsekwentnym narastaniu crescendo, odrzucające forsowanie dźwięku, doprowadzi do rzeczywistej kulminacji.

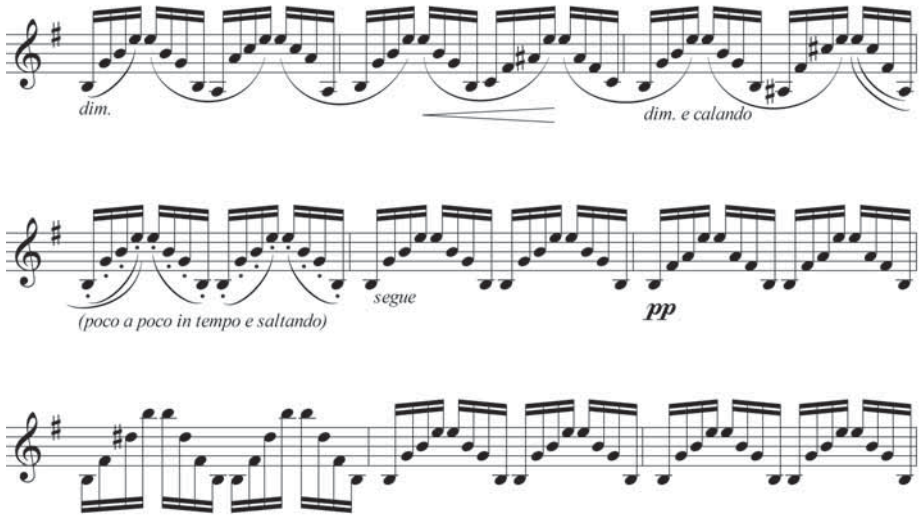
Ruch prawej ręki jest fizjologicznie naturalny (kształt podstawkowy) i pomoże w utrzymaniu oraz budowaniu napięcia. Pamiętajmy o jego szerokiej amplitudzie, przypominającej płaski parasol, o słyszeniu akordowym i prowadzeniu smyczka jako szerszej deseczki z wykorzystaniem ciśnienia podnadgarstkowego, maksymalnego „przyklejenia” smyczka do strun. Ułatwi to nam dojście do dynamiki fortissimo. W swojej pracy koncertowej szczególną uwagę zwracałem na podobne szczegóły techniczno-interpretacyjne, aby podczas wykonywania nie dać ponieść się nadmiernej emocji. „Trzeźwość” myślenia jeszcze nikomu nie zaszkodziła, a silenie się niepotrzebnie na „wielki” wolumen powinno być kontrolowane i zawsze zależne od jakości i możliwości każdego instrumentu.

F. Mendelssohn

— *Koncert skrzypcowy e-moll cz. I*

■ Przykład 5

Omówione powyżej na wybranych przykładach problemy powtarzają się w tym fragmencie. Polecam zwrócić uwagę w pierwszych taktach cytatu na zatrzymaniu ruchu prawej ręki przy zmianie grup na strunie G, z jednoczesnym podkreśleniem dźwięków na silną miarę taktu. Początkowo spokojne tempo kadenencji pomaga w realizacji przesłanek kompozytora. Problem może pojawić się w momencie przejścia na arpeggio skaczące, rozpoczynające się w wolnym tempie. Właśnie z uwagi na niespodziewaną skoczność smyczka i „nierozegranie” prawej ręki trzeba świadomie skontrolować pierwsze „odbicia” się włosia od strun. Pamiętając o ruchu arpeggio, ogarniającym rozmachem cztery struny, należy zdecydowanie zaakcentować początek każdej grupy, aż do osiągnięcia finalnego tempa. Sugeruję stałą kontrolę ciężaru ręki, pobudzanie jej energetyczności, uruchomienie wrażenia odbijania się jej o sprężystą ścianę przy



zmianach kierunku smyczka. Jeżeli pomyśli się o stałej pulsacyjności i energiczności prawej ręki, wtenczas kadencja nabierze artystycznego kształtu i wyjdzie poza ramy szkolnego wykonania. Ostatnie trzy takty kadencji są już powrotem do arpeggia z zastosowaniem zmian wykresu ruchu i jego kierunku, przy jednoczesnym utrzymaniu dynamiki fortissimo.

U skrzypków, zwłaszcza młodych, nieporadność w wykonywaniu arpeggia nie jest rzadkością. Przedstawiłem parę sugestii technicznych związanych z prawidłowym jego opanowaniem. Arpeggio, będąc bardzo ciekawym środkiem technicznym, odgrywa w utworach przede wszystkim rolę akompaniującą. Nie się za sobą napięcia, burzliwość, dynamizm, ale również narrację i różnorodność kolorytu, zważywszy na częstą zmianę barwy. Czy zatem, poprzez swoją jednorodność, może przypominać „mechaniczną zabawkę” prawej ręki? Proszę, aby czytający odpowiedział sobie sam na to pytanie.





Fagottino — czyli jak nauczyć skrzata gry na fagocie

Wstęp

Niniejszy artykuł został napisany na podstawie wykładów, które miałem przyjemność wygłosić w Akademii Muzycznej im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku oraz Akademii Muzycznej im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów w Łodzi. Treści w nim zawarte stanowią mój pomysł na edukację dzieci w zakresie gry na małych fagotach. Jest to oczywiście jedynie propozycja oparta na mojej pasji. Pasji, której poświęciłem dużą część życia i która pozwala na rozwój powiększającej się rokrocznie gromadki — moich wspaniałych uczniów. Czas poświęcony na pracę nauczyciela odmierzyłem niedawno kolejnym tytułem magistra sztuki artysty, którego uczyłem pierwszych dźwięków na fagocie. Mimo upływu lat, przekazywanie i zgłębianie wiedzy nadal mnie fascynuje, zwłaszcza w dziedzinie, w której zdarzyło mi się być w Polsce prekursorem.

Kształcenie dzieci w zakresie gry na małym fagocie to — mogłoby się wydawać — zagadnienie wciąż nowe. Jeszcze nie tak dawno byliśmy przekonani, że początek nauki gry na fagocie determinuje nie tylko brak małych instrumentów, lecz w szczególności niewystarczający poziom rozwoju fizycznego ucznia. Przyjęto się określać minimalny wiek kandydata do klas fagotu na 10–12 lat. Moje doświadczenie pokazuje, że naukę gry na tym instrumencie może rozpocząć dziecko w wieku 6 lat. Julian, uczeń szkoły muzycznej, obecnie 13-letni młodzieniec, swoją przygodę z małym fagotem rozpoczął właśnie w wieku 6 lat, a już z powodzeniem wykonuje tak poważne utwory jak *Concertino* Ferdinanda Davida czy *Solo de Concert* Gabriela Pierné!

Czy jednak sama produkcja małego fagotu, jak i wprowadzenie go do dydaktyki, to w istocie pomysł nowy? Nic bardziej mylnego. Cofnijmy się w czasie i poznajmy choć cząstkę historii, jak i repertuar przeznaczony na te przepiękne instrumenty.

Historia

Fagot wywodzi się od renesansowego instrumentu o nazwie dulcian. Instrument ten występował w różnych rozmiarach. Czy istniały formy mniejsze od najbar-

dziej popularnych — wersja „mini”? Kto i gdzie dbał o rozwój najmniejszych wersji dulcianów? Czyja muzyka była na nich wykonywana? Tu z pomocą przychodzi nam University of Applied Sciences and Arts Northwestern Switzerland oraz Schola Cantorum Basiliensis, a w szczególności ich zespół badawczy, pracujący pod kierownictwem profesora doktora Thomasa Dreschera¹. Badania finansowane przez Schweizerischer Nationalfonds (SNF), przeprowadzone w latach 2017–2019, miały na celu zgromadzenie tych właśnie informacji, a nie była to praca łatwa. Zdecydowana większość instrumentów uległa zniszczeniu, podobnie jak wszelkiego typu dokumentacja techniczna, rękopisy i druki muzyczne (bądź ich kopie). Niezwykle interesujące wyniki badań opatrzone tytułem *Poza rejestrem basowym / Fagottini i Tenoroony — małe zapomniane olbrzymy*².

Okazuje się, że z powodzeniem prowadzono prace nad rozwojem mniejszych rozmiarowo dulcianów w kierunku małych fagotów. Obok mniej znanych lub w ogóle nieznanymi współcześnie nazwisk mistrzów produkujących w swoich manufakturach małe fagoty pojawiają się tak znane nazwiska, jak Frederic Adler, Boosey i spółka, a nawet Wilhelm Heckel. Niestety wielu odnalezionym i badanym instrumentom nie udało się przypisać konkretnego producenta. Wiodącymi ośrodkami produkcji były Francja, Niemcy i Wielka Brytania, ale też Austria i Włochy. Obecnie wiele z perełek, które opuściły europejskie zakłady produkcyjne, znajduje się w kolekcjach prywatnych. Możemy podziwiać je również w zasobach muzealnych w Europie, USA czy Japonii. Gdyby jednak nie udało nam się odwiedzić muzeum dysponującego tak charakterystycznym eksponatem, w każdej chwili możemy odwiedzić muzeum online, na przykład MIMO³.

Niezwykle duża liczba producentów, jak i jakościowa doskonałość małych fagotów pozwalają stwierdzić, że instrumenty te były w swoim czasie dość popularne i chętnie „angażowane” przez ówczesnych kompozytorów. Sięgali po nie mistrzowie:

- Johann Mattheson
Das Größte in dem Kleinen: Aria Ardito, Gott Vater „Wenn Satan und Hölle, wenn Sünde und Menchen” i Aria Jesus „Aus Liebe, Mitleid und Erbarmen”
- Domenico Cimarosa
Artemisia regina di Caria
- Joseph Haydn
Stabat Mater wersja Hob XXa:1

¹ <https://www.fhnw.ch/en/research-and-services/music/schola-cantorum-basiliensis/organology/fagottini-und-tenoroons> (dostęp: 5.07.2022).

² <https://www.fhnw.ch/en/research-and-services/music/schola-cantorum-basiliensis/organology/fagottini-und-tenoroons> (dostęp: 5.07.2022).

³ <https://www.fhnw.ch/en/research-and-services/music/schola-cantorum-basiliensis/organology/fagottini-und-tenoroons> (dostęp: 5.07.2022).

- Carl Stamitz
„*Hochgestimmte Fagotte (Tenorfagotte) in der Musik vom späten 16. bis zum späten 18. Jahrhundert*”
- Wolfgang Amadeusz Mozart
Kwartet F-dur na obój, klarnet, fagot tenorowy i fagot

Ciekawostką jest fakt, że mały fagot na tyle dobrze radził sobie wśród bardziej popularnych instrumentów, że znalazł swoje miejsce w *Traktacie o instrumentacji* Hectora Berlioz’a. Niestety, chociaż w pierwszej połowie XIX wieku Carl Almenröder (fagocista, współnik Johanna Adama Heckla) opowiadał się za użyciem małego fagotu w dydaktyce, to zapewne brak systemu szkolnictwa muzycznego (w naszym dzisiejszym rozumieniu), w połączeniu z kosztem produkcji samych instrumentów spowodowały, że pomysł nie został zrealizowany.

Musiło minąć prawie dwieście lat, aby spełniło się marzenie Carla Almenrödera. Najpierw jako ciekawostkę, później już na pełną skalę firmy zajmujące się głównie produkcją kopii instrumentów historycznych rozpoczęły produkcję małych fagotów. Prym wiodła tu od lat znana marka Guntram Wolf. Zaangażowanie w ten proces marek specjalizujących się w instrumentach dawnych jest zapewne nieprzypadkowe. Wszak mały fagot to fagot historyczny.

Nomenklatura

Do tej pory celowo nie użyłem nazwy Fagottino, mimo że znajduje się ona w tytule niniejszego artykułu. Kwestię nomenklatury małego fagotu należy rozpatrywać historycznie i współcześnie. Historycznie małe fagoty są klasyfikowane jako grupa instrumentów zawierających „fagottino” (instrument w stroju C brzmiący o oktawę wyżej od pełnowymiarowego fagotu) oraz „tenoroony” (instrumenty transponujące, zazwyczaj w stroju F, G, rzadziej Es). Współcześnie zaś Fagottino (pisane wielką literą) to zarejestrowany znak handlowy marki Guntram Wolf, który zgromadził pod tą nazwą swoje produkty w różnych strojach.

Błądnie określamy zatem każdy mały fagot mianem Fagottina. Podsumowanie nazewnictwa można zawrzeć w stwierdzeniu, że: każde Fagottino to mały fagot, natomiast nie każdy mały fagot to Fagottino. Oczywiście nazwa Fagottino jest obecnie na tyle popularna, iż mimo że producenci starają się nadawać swoim produktom indywidualne nazwy, to już chyba zawsze mały fagot nazywać będziemy fagottinem.

Producenci

Oto współcześni budowniczości, którzy produkują bądź produkowali małe fagoty:

- Guntram Wolf (Niemcy) „Fagottino” (F/G)
- Bruno Salenson (Nimes, Francja) „Petit Basson” (Es)

- Walter Bassetto (Szwajcaria) „Mini Bassoon in G” (G)
- Bernd Moosmann (Niemcy) „Tenoroon — German Child Bassoon”
- Frank Jank (Niemcy) „Fagonello” (C — nietransponujący)

Na rynku dostępne są też instrumenty amerykańskie, wykonane z tworzywa sztucznego (dobre jakościowo, lecz wbrew pozorom cięższe od drewnianych) oraz instrumenty pochodzące z Dalekiego Wschodu.

Producenci, mając na uwadze docelową grupę odbiorców (7-latki), prześcigają się w pomysłach zmierzających do zainteresowania dzieci małym fagotem. Nie ukrywamy — na marketingu instrumentu zyskujemy również my, nauczyciele, mając nieco ułatwioną możliwość naboru nowych uczniów do mniej popularnych klas. Instrumenty sprzedawane są w kolorowych futerałach, są do nich dołączane maskotki, zaś marka Guntram Wolf wyprodukowała instrument pomalowany w poziome żółto-czarne paski nawiązujące do popularnej niemieckiej kreskówki, opowiadającej o przygodach tygrysa. Dzieci niezwykle chętnie sięgają po tak atrakcyjne instrumenty. Zdarzają się jednak wyjątki, sugerujące nam, że nie zawsze trzeba uszczęśliwiać ucznia na siłę jaskrawo lakierowanym instrumentem. Moja uczennica Łucja, w wieku siedmiu lat, oznajmiła rodzicom, że życzy sobie nie zabawkę, lecz instrument, który wygląda jak duży fagot. Dzięki temu stała się szczęśliwą posiadaczką Fagottina o jednolitej brązowej barwie, zaś rodzice zaoszczędzili, kupując instrument tańszy, w skromniejszym, klasycznym wykończeniu.

Zaczynamy

Przyjmijmy więc, że jesteśmy już wyposażeni w sprzęt. Dysponujemy małym fagotem, w transpozycji dostosowanej do naszych oczekiwań. Towarzyszy nam też optymistyczne nastawienie rodziców, którzy pogodzili się z faktem, że ich dziecko nie będzie uczyć się do klasy gitary, perkusji czy fortepianu. Ich optymizmu nie burzy nawet rosnąca świadomość dość drogiego hobby i wiążących się z tym wydatków, z jakimi przyjdzie im się mierzyć, kupując stroiki, akcesoria, a może z czasem es lub nawet instrument. W końcu mamy wymarzoną uczennicę lub ucznia, którzy już na szczęście zapomnieli, iż jeszcze nie tak dawno nie dość, że nie zdawali do klasy fagotu, to nawet nie wiedzieli, czym ów fagot w ogóle jest.

Mamy też samych siebie stojących przed olbrzymim wyzwaniem. Przecież sami zaczynaliśmy naukę w wieku na przykład 12 lat. Na próżno więc szukać w naszej przeszłości jakiegoś punktu zaczepienia, typu „spróbuję uczyć tak, jak uczono mnie”. Czy próba uczenia 7-latką w sposób, w jaki pracuje się z 12-latkami, ma jakiegokolwiek szanse powodzenia? Otóż to...

Od czego więc zacząć? Ja zawsze proponuję zadać sobie pytanie: Co jest najważniejsze w nauce gry na Fagottinie? Pytałem o to wielu nauczycieli, studentów i rodziców. Przyjmując, że wszystkie padające odpowiedzi, a przynajmniej zdecydowana ich większość, są prawidłowe, między innymi: dobre stroiki, spraw-



Małgorzata Salak. Fot. Dawid Daszkiewicz-Dąbrowski

ny instrument, ćwiczenia oddechowe i tym podobne, zmieniam nieco schemat myślenia, przekierowując je na grunt mniej fagotowy. Moja odpowiedź brzmi — zdrowie. To właśnie ono powinno być naszym punktem wyjścia. To w oparciu o zdrowie psychofizyczne naszego ucznia powinniśmy zbudować model jego kształcenia.

Gra na niesymetrycznym instrumencie dętym to duża ingerencja w młody organizm. W jego układ kostny, mięśniowy, oddechowy. Dbajmy zatem o prostą sylwetkę, dostosowując odpowiedni model i rozmiar szelek. Zgłaszajmy rodzicowi wszelkie niepokoje związane z wadami postawy, ale też sugerujmy dodatkowe zajęcia sportowe. Reagujmy negatywnie na nieuzasadnione medyczne pomysły zwolnień z zajęć wychowania fizycznego. Podchodzimy do naszego

uczni holistycznie! Zwracajmy również uwagę na sferę psychiczną ucznia. Zagwarantujmy mu możliwie wysoki komfort pracy, a podczas kilku pierwszych miesięcy nauki postarajmy się, aby podczas zajęć obecny był także rodzic. Pozwoli to uczniowi poczuć się bezpiecznie w nowym miejscu i otoczeniu. Rodzicowi zaś umożliwi kontrolę nad prawidłowym przebiegiem pracy własnej ucznia w domu. Od wielu lat żartobliwie nazywam rodziców moich uczniów typowymi polskimi kibicami skoków narciarskich — znają się na sprzęcie, technice i treningach, ale żaden z nich nigdy nie oddał skoku.

Oddech

Zagwarantowaliśmy więc uczniowi spokój i komfort. Mamy też w odwodzie chętnego do pomocy i wsparcia rodzica. Zaczniemy zatem od ćwiczeń oddechowych.

Pierwsze ćwiczenia oddechowe rozpoczynam w pozycji leżącej. Dziecko może wtedy skupić się wyłącznie na spokojnym oddychaniu. Oddychamy, starając się świadomie używać przepony. Oczywiście pojęcie „przepona” jest dla dziecka abstrakcyjne. Warto jednak wprowadzić je już na początku edukacji, tłumacząc, czym owa tajemnicza przepona jest i do czego jest nam niezbędna. Aby poczuć ten wyjątkowy mięsień, możemy poprosić ucznia o udawanie zmęczonego zabawą i szybkim biegiem zdyszanego pieska.

W prawidłowym zaczerpnięciu powietrza pomaga też uruchomienie wyobraźni, na przykład słowami: *nabierz powietrza „do brzucha”*. Używanie prostej nomenklatury, nawet jeśli nie ma nic wspólnego z anatomią, pozwoli nam na dużo szybsze osiągnięcie postawionych celów, takich jak poprawne oddychanie czy pierwsze próby interpretacji utworów. Pamiętajmy, że mówimy do dziecka. Inaczej wygląda kwestia, gdy pracujemy z nastolatkiem. Wtedy to słowa „nabrać powietrza do przepony”, z którymi zetknąłem się wielokrotnie, działają na mnie jak przysłowiowa płachta na byka... Na wszelki wypadek warto przypomnieć, że przepona jest mięśniem oddechowym, nie workiem, do którego trafia zaczerpnięte powietrze.

Poniższe ćwiczenia wstępne to oczywiście jedynie moja sugestia. Bardzo chętnie poznam pomysły innych nauczycieli. Każdy z nas ma w końcu swoje doświadczenia i na nich buduje własny program nauczania. Mimo wszystko, szczerze zachęcam do skorzystania bądź chociaż rozpatrzenia poniższych propozycji.

Ćwiczenia sugeruję rozpoczynać od numeru 1 i wykonywać zawsze od początku, po kolei, aż do nowo poznanego. Ów cykl stanowić będzie rozgrzewkę i przypomnienie swego rodzaju bazy przed sięgnięciem po instrument.

Należy też zwracać szczególną uwagę na roboczo przeze mnie nazwany „oddech paradoksalny”. To oddech, w którym mięśnie brzucha wysuwane są do przodu, lecz jednocześnie powietrze trafia jedynie w szczyty płuc. W takim przypadku wystarczy poprosić ucznia o wydmuchanie całego powietrza i ponowne jego zaczerpnięcie. Taka forma błędnego oddechu nie powinna nas nie-

pokoić. Wręcz przeciwnie. Jest oznaką, że uczeń stara się wykonać ćwiczenie prawidłowo.

■ Ćwiczenie 1

Rozluźniamy się. Powietrze nabieramy spokojnie i swobodnie je wypuszczamy. Najlepiej zrobić to poprzez rozluźnione usta, sprawdzając dłonią, czy wydychane powietrze jest ciepłe czy zimne. Jeśli wydychane powietrze jest ciepłe, usta są prawidłowo rozluźnione. Zimne powietrze to oznaka błędnie spiętych warg.

■ Ćwiczenie 2

Na kolejnej lekcji wprowadzam metronom. Mogę śmiało stwierdzić, że jestem jego fanatykiem tak w pracy z uczniami, jak i w pracy własnej. Metronom ustawiam na 60 bpm. Początkowo liczę z uczniem kliknięcia 1-2-3-4-1-2-3-4 i tak dalej, co utrwała nas w metrum 4/4. Następnie, nadal w pozycji leżącej, bierzemy oddech „na cztery” (czwarta ćwierćnuta w takcie), a na „raz” swobodnie wypuszczamy powietrze, relaksując ciało na pozostałych w takcie wartościach.

■ Ćwiczenie 3

To powtórka ćwiczenia pierwszego, lecz w pozycji stojącej. Warto zasugerować uczniowi, aby nie wstawał z materacyka lub karimaty zbyt energicznie. Po wykonaniu ćwiczeń w pozycji leżącej, ułożenie ciała do pozycji siedzącej należy zmieniać powoli. Po spędzeniu tak kilku sekund i potwierdzeniu, że uczeń nie ma zawrotów głowy, możemy pozwolić mu na spokojne powstanie. Na wszelki wypadek usiądźmy na krześle z boku ucznia, tak aby zapewnić mu asekurację. Gdyby doszło do hiperwentylacji i omdlenia, bez większego problemu przytrzymamy osuwające się dziecko i bezpiecznie położymy, udzielając pomocy. Nie zapominajmy, że nadmiar tlenu może być równie szkodliwy, jak jego niedobór.

■ Ćwiczenie 4

To powtórka ćwiczenia drugiego, lecz w pozycji stojącej. Nie zapominajmy o ciągłym zapewnieniu uczniowi bezpieczeństwa i robieniu przerw na odpoczynek pomiędzy wykonywanymi zadaniami. Tak skrajne, jak opisane przed chwilą reakcje organizmu, zdarzają się niezwykle rzadko, jednak należy o nich pamiętać. Na wszelki wypadek zachęcam też do czynnego udziału we wszelkich kursach pierwszej pomocy. Nie tylko tych obowiązkowych, odbywających się na terenie szkoły.

■ Ćwiczenie 5

Jest kontynuacją ćwiczenia drugiego oraz czwartego. Dodajemy tu jedynie niewielki impuls z przepony na „raz” w momencie wypuszczenia powietrza. Pozwoli to osiągnąć wystarczające ciśnienie do poruszenia płytek stroika.

Usta

Gdy uczeń opanował wszystkie ćwiczenia oddechowe i wykonuje je z lekcji na lekcję coraz bardziej intuicyjnie, możemy zająć się kształtowaniem prawidłowego układu ust. Zanim przystąpimy do pierwszego z ćwiczeń, zapytajmy ucznia, czy wie, ile mięśni znajduje się w naszych ustach. Ta ciekawostka zawsze przynosi uczniom wiele radości. A czy my wiemy? Odpowiedź pod koniec artykułu.

Istnieją różne metody pracy nad układem ust. Ja w swojej metodzie nie rozpoczynam od pracy ze stroikiem, lecz od... słomki. Zwykła słomka do napojów nie jest dla dziecka ciałem obcym. Dzięki temu opierając delikatnie słomkę na dolnej wardze i nabierając powietrza (unosząc górną część buzi) „do brzucha”, dziecko nie będzie układało ust w sposób nienaturalnie zaciskowy. To proste, jeśli zbyt mocno ściśnie ustami słomkę, powietrze przez nią nie przepłynie.

W tym momencie wprowadzam też tak zwaną „dmuchajkę”. Jest to zabawka logopedyczna polskiej firmy Pilch, służąca do ćwiczenia prawidłowego toru oddechowego. Składają się na nią: słomka, drewniany koszyczek oraz styropianowa piłeczka. Odkrycie tej zabawki uważam za skarb w nauczaniu prawidłowego oddechu i układu ust. Pozwala nam na naukę przez zabawę, co jest wbrew pozorom bardzo ważne, dziecko może wybrać sobie kolor!

Po pewnym czasie odkładam zabawkę, a słomkę zamieniam na es. Dziecko trzyma go lekko za korek tak, aby es mógł swobodnie opaść na dolną wargę. W tym momencie możemy wprowadzić artykulację non legato. Muskanie językiem esa może na początku nie być zadaniem najłatwiejszym, ale nie zrażajmy się, na pewno niebawem się uda. Wszystkie ćwiczenia wykonujemy oczywiście przy akompaniamencie niezawodnego metronomu.

Uczniom zaawansowanym oddechowo proponuję aparat do treningu oddechu „Breath Viewer”. Sprzęt ten został zaprojektowany przez naszego kolegę z Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. Henryka Wieniawskiego w Łodzi oraz Państwowej Szkoły Muzycznej I i II stopnia w Pabianicach, Michała Łabeckiego. Przez swoją funkcjonalność i nowoczesne wzornictwo zyskuje sobie coraz większą rzeszę sympatyków.

Stroik

Gdy usta prawidłowo układają się na słomkach i esie, przychodzi czas na wprowadzenie stroika. Stroik jest dla ucznia ciałem obcym, należy zwracać szczególną uwagę, aby nie powstały nieoczekiwane spięcia ust. Pierwsze ćwiczenia na stroiku założonym na es moi uczniowie wykonują bez wydobywania z niego dźwięku. Ciśnienie powodujące poruszenie płytek stroika zwiększamy, kiedy jesteśmy przekonani, że usta ułożone są prawidłowo.

Często spotykam się z pytaniem, ile czasu poświęcam na ćwiczenia wstępne, zanim uczeń otrzyma instrument. Odpowiedź jest prosta — tyle, ile trzeba, aby wyrobić w dziecku naturalny odruch oddechu głębokiego i aby osiągnąć



Borys Woźniakowski. Fot. Michał Kossakowski

prawidłowy układ ust na stroiku. Pamiętajmy też, że ten sukces nie jest nam dany na zawsze i jeszcze przez długi czas będziemy przypominać wciąż i wciąż o tym samym.

Instrument i podręcznik

Przychodzi w końcu pora na wymarzony instrument. Wraz z nim uczeń zostaje wyposażony w tuner chromatyczny. Dzięki temu uczeń i rodzice mogą kontrolować prawidłową intonację, tym bardziej, że mamy do czynienia z instrumentem transponującym. Ćwiczenia rozpoczynamy od tradycyjnych i lubianych przez każdego ucznia długich dźwięków. Dobieramy także metodę, którą będzie nam się pracowało najlepiej. Ja pracuję z dwuczęściowym podręcznikiem *Meister Lampes Fagottinoschule* autorstwa Olivera Hasenzahla. Całość przewidziana jest do realizacji w ciągu trzech lat. Oczywiście może się zdarzyć, że uczeń przebrnie przez wszystkie ćwiczenia wcześniej, niż zakłada autor. Pojawia się zatem potrzeba wprowadzenia ćwiczeń bardziej zaawansowanych, lecz do wykonania na wciąż małym instrumencie o ograniczonych możliwościach. Z pomocą przyjdź nam może Ryszard Paciorkiewicz i jego *Mała szkoła na fagot*. Przy niewielkich korektach, polegających głównie na sporadycznym

użyciu przenośników oktaowych, możemy sięgnąć po wspaniałe etiudy, możliwe do zrealizowania na Fagottinie. W przypadku zaś przekroczenia zakładanej trzyletniej przygody z podręcznikiem *Meister Lampes...*, nie zrażajmy się. Każdy uczeń pracuje w swoim tempie, a znajdujemy się dopiero na samym początku edukacji.

Chciałbym też przestrzec przed pragnieniem pracy na poziomie wczesnoszkolnym z pomocą podręczników przeznaczonych dla nastolatków. Nie zapominajmy, że dziecko to dziecko, nie zaś „mały dorosły”. Podręcznik dostosowany do możliwości ucznia jest dla nas bardzo dużym ułatwieniem. Nie bez znaczenia jest też szata graficzna, która w materiałach przeznaczonych do pracy z dziećmi jest kolorowa i atrakcyjna.

Bardzo ważną kwestią jest nasz szacunek do praw autorskich. Kupujmy zawsze materiały oryginalne. Dostęp do materiałów nutowych nie jest trudny. Nie pozwalajmy też innym okradać naszych kolegów z ich własności intelektualnej.

Nowy, czysty podręcznik to także czynnik motywujący. Jestem przekonany, że jest to praca dużo przyjemniejsza niż oparta na mocno wysłużonych, półżyłkowych książkach lub co gorsza — niewyraźnych kserokopiach.

Trójkąt sukcesu „Run”

Często jako nauczyciele przypisujemy sobie pełnię zasług za wszelkie osiągnięcia naszych uczniów. Nie przeceniajmy jednak nazbyt naszej roli. Oczywiście, gdyby nie my, nasi uczniowie, mówiąc żartobliwie, nie wiedzieliby, jak trzymać instrument. Nie możemy jednak zapominać o osobach bardzo istotnych, jakimi są ich rodzice. To na nich spoczywa największa odpowiedzialność. To oni kontrolują prawidłowy przebieg pracy w domu, wprowadzają rozmaite systemy nagród, zachęcające do ćwiczeń. To oni mierzą się z buntem i łzami, próbując zamieniać je w tylko im znany magiczny sposób w czynnik motywujący. Sukces naszych uczniów zależy w moim odczuciu w równym stopniu od współpracy trzech osób: rodzica–ucznia–nauczyciela. To dzięki temu trójkątowi nasz uczeń będzie miał siłę i motywację w biegu po sukces.

Zakończenie

Zakup małych fagotów to wydatek dość duży, jak na możliwości finansowe naszych instytucji. Rozmowy z kierownictwem o przeznaczeniu funduszy na ten cel również nie należą do najłatwiejszych. Mimo to nie zrażajmy się, bądźmy cierpliwi i konsekwentni. Nauka gry na instrumentach dętych na poziomie wczesnoszkolnym to już standard. Zadbajmy, aby nasi uczniowie mieli szansę na równy rozwój. Nie pozwólmy, aby ograniczał ich brak sprzętu czy naszych chęci. Nie zapominajmy, że ich rozwój to także nasza przyszłość.

PS: W ustach występuje tylko jeden mięsień. To „mięsień okrężny ust”.



2 ARS LONGA PRZEMIANY SZTUKI

OD SZPITALA NIEWINIATEK DO HUŚTAWKI FRAGONARD

OD: Beata Lewińska / Wojciech Jerzy Kiełar
DLA: Szkół Plastycznych

ZABRONIONE JEST PRZEKSZTAŁCANIE TREŚCI BEZ ZADEKLAROWANEJ WARTOŚCI ARTYSTYCZNEJ

WAGA: 0,4 kg
WYMIARY: 108 x 240 x 19 mm

Podręcznik do historii sztuki

Historia sztuki jest przedmiotem o charakterze interdyscyplinarnym. Jej zadaniem jest wprowadzenie ucnia do świata sztuki oraz jej roli, a przede wszystkim do sytuacji historycznej i społecznej, w której powstała.

beaart.pl

1

RZEZBA

W XVII i XVIII w. w Hiszpanii rzeźby tworzone były głównie na potrzeby kościoła. Barokowa rzeźba charakteryzowała się dynamiczną kompozycją i bogatą ornamentyką. W tym czasie popularnym stał się realizm, który wyrażał się w przedstawianiu postaci w dynamicznych i emocjonalnych sytuacjach. W rzeźbie barokowej często wykorzystywano światło i cienie, aby podkreślić formę i wyrazić emocje. W tym czasie powstały również rzeźby w stylu neoklasycyzyzm, które charakteryzowały się prostotą i idealizacją postaci. W rzeźbie neoklasycyzyzm często wykorzystywano antyczne wzorce i tematykę. W tym czasie powstały również rzeźby w stylu romantyzmu, które charakteryzowały się dramatyzmem i idealizacją postaci. W rzeźbie romantyzmu często wykorzystywano światło i cienie, aby podkreślić formę i wyrazić emocje. W tym czasie powstały również rzeźby w stylu realizmu, które charakteryzowały się przedstawianiem postaci w dynamicznych i emocjonalnych sytuacjach. W rzeźbie realizmu często wykorzystywano światło i cienie, aby podkreślić formę i wyrazić emocje.

Alonso Cano *Inmaculata*

Rzeźba w wysokości 90 cm została wykonana z drewna i pomalowana. Powstała w 1655 roku i była przeznaczona do umieszczenia w kościele w Grenadzie. Charakteryzuje ją wdzięk i idealizacja. Uchodzi za jedno z najpiękniejszych przedstawień Niepokalanej. Do dzisiaj jest uważana za wspaniałe ucieleśnienie piękna.



Opisuj technikę stosowaną w barokowej rzeźbie hiszpańskiej i nazwij wypracowaną rzeźbę w drewnie.

- Charakterystyką barokowej rzeźby hiszpańskiej jest:
- idealizacja postaci
 - przedstawianie postaci w dynamicznych i emocjonalnych sytuacjach
 - wykorzystywanie światła i cienia do podkreślenia formy i wyrażenia emocji
 - przedstawianie postaci w idealizacji
 - przedstawianie postaci w idealizacji

SPRAWDŹ SWOJĄ WIEDZĘ I UMIEJĘTNOŚCI

- 1. Wymień najważniejszych rzeźbiarzy hiszpańskich XVII wieku.
- 2. Porównaj rzeźbę Gregoria Fernándeza z rzeźbą watykańską Michała Anioła. Zwróć uwagę na kompozycję i ekspresję dzieł.



Przykładowe ćwiczenia i scenariusze lekcji historii sztuki w liceum plastycznym z wykorzystaniem podręcznika autorstwa Beaty Lewińskiej i Wojciecha Jerzego Kielera pod tytułem: *Ars longa. Przemiany sztuki od Wenus z Willendorfu do Ogrodu rozkoszy ziemskich*

Na początku roku szkolnego 2021/2022 został oddany do rąk uczniów i nauczycieli długo oczekiwany pierwszy tom podręcznika do przedmiotu historia sztuki przeznaczony dla klas pierwszych i drugich liceów sztuk plastycznych. Praktyka pracy w szkole wskazuje, że historia sztuki jest dla uczniów przedmiotem trudnym. Materiał faktograficzny programu nauczania opartego na podstawie programowej przedmiotu w zakresie rozszerzonym jest bardzo obszerny. Jednocześnie współczesne badania wskazują, że młodzież coraz częściej napotyka trudności w skoncentrowaniu się, w zapamiętywaniu, za ważną przyczynę uważa się nadużywanie Internetu¹. Co więcej, historia sztuki była do tej pory jednym z niewielu przedmiotów nauczanych w szkołach średnich bez dostosowanego do obowiązującej podstawy programowej podręcznika. Uczniowie przez wiele lat zgłaszali potrzebę dostępu do podręcznika, który ułatwiłby im przygotowanie się do prac klasowych, egzaminów dyplomowych czy maturalnych. Tegoroczna edycja seminarium nauczycieli historii sztuki, poświęcona głównie wydaniu drugiego tomu *Ars longa. Przemiany sztuki od Wenus z Willendorfu do Ogrodu rozkoszy ziemskich*, stała się pretekstem do dyskusji na temat możliwości wprowadzenia nowych metod uczenia, z wykorzystaniem podręcznika. Nauczyciele, jak sami przyznali, od wielu lat pozbawieni tego narzędzia, nie mają nawyku, aby posługiwać się podręcznikiem podczas lekcji. Najczęściej traktuje się go jako pomoc do samodzielnej nauki dla uczniów. Zatem poten-

¹ D. Lewczuk, *W jaki sposób telewizja i Internet kształtuje mózg? Aktualny problem wychowawczy u dzieci*, „Studia Kulturowo-Edukacyjne”, 2015, t. X, nr 1, http://www.ske.umcs.lublin.pl/numery/SKE_X_1.pdf#page=53 (dostęp: ...).

cjał podręcznika nie jest w pełni wykorzystywany. W niniejszym artykule postaram się przedstawić kilka przykładów scenariuszy lekcji (każdy na jedną godzinę lekcyjną) oraz ćwiczeń uzupełniających opartych na pracy z podręcznikiem, aby ukazać jego szersze zastosowanie. Środki dydaktyczne wykorzystywane w opisanych przykładach to: podręcznik, przygotowane przez nauczyciela prezentacje multimedialne oraz quiz na platformie internetowej.

Przykład I

Lekcja odwrócona — *flipped lesson*²

■ **Wprowadzenie:** Metoda polega na zmianie, a właściwie odwróceniu schematu lekcji. Uczniowie samodzielnie opanowują temat w domu przed lekcją, a na zajęciach praktycznie ją utrwalają i ćwiczą pod okiem nauczyciela. Dzięki takiej pracy uczniowie znacznie bardziej są zaangażowani, samodzielni, a nauczyciel staje się wspierającym przewodnikiem. Wymaga to od nauczyciela zaplanowania lekcji, jednocześnie uczniowie są bardziej zaangażowani w proces zdobywania wiedzy i lepiej przygotowani do samokształcenia. Pod koniec lekcji dobrą praktyką jest rozmowa z uczniami na temat sposobów uczenia się i strategii porządkowania, syntetyzowania wiadomości, a także umiejętności tworzenia mapy myśli, notowania, punktowania *et cetera*. Warto też skłonić uczniów do refleksji, czy łatwiej zapamiętują, słuchając tekstu, czy czytając go.

■ Scenariusz 1

Temat: *Wiadomości wprowadzające. Sztuka starożytnej Grecji*

Podstawa programowa

Cele kształcenia — wymagania ogólne:

I. Rozwijanie zdolności rozumienia przemian w dziejach sztuki w kontekście ich uwarunkowań kulturowych i środowiskowych, epok, kierunków, stylów i tendencji w sztuce.

Treści nauczania — wymagania szczegółowe:

Uczeń rozumie konteksty kulturowe i uwarunkowania przemian w dziejach sztuki (w tym historyczne, religijne, filozoficzne); [...] 9) analizuje teksty pisarzy, filozofów, krytyków sztuki i artystów, interpretuje je i wskazuje wpływ tych wypowiedzi na charakter stylów, epok i tendencji w sztuce oraz na kształt dzieła; 10) formułuje samodzielne, logiczne wypowiedzi argumentacyjne na temat epok, kierunków, stylów i tendencji w sztuce oraz środowisk artystycznych.

Formy: praca indywidualna i grupowa

² O zaletach metody: J.P. Sawiński, *Czy i jak odwrócić chemiczną edukację?*, 2014. https://images.nexto.pl/upload/wysiwyg/magazines/2014/raabe/chemia_w_szkole/public/chemia_w_szkole-raabe-2014_03-demo.pdf (dostęp: ...).

Przebieg:**Faza wstępna** — lekcja poprzedzająca

- Pod koniec lekcji nauczyciel tłumaczy uczniom zasady lekcji odwróconej.
- Nauczyciel określa zakres materiału do samodzielnego przeczytania i opracowania w domu (notatki, mapy myśli i inne).

Polecenie: Przeczytaj tekst z podręcznika wprowadzający do sztuki starożytnej Grecji: *Tło historyczne przemian w sztuce, wierzenia, poglądy estetyczne*. Zinterpretuj teksty źródłowe. Str. 69–74.

Zastanów się nad problemami: Jaką rolę odegrały Ateny w kulturze greckiej w V w. p.n.e.? Na jakie wartości zwracają uwagę autorzy tekstów filozoficznych? Jakie kryteria piękna możemy odnaleźć w wypowiedziach filozofów? W jaki sposób starożytni Grecy pojmowali dyscypliny sztuki, to jest architekturę, rzeźbę, malarstwo?

Faza realizacyjna — praca uczniów w domu

Faza podsumowująca na lekcji — uporządkowanie wiadomości, zweryfikowanie zdobytych przez uczniów informacji i wykorzystanie w zadaniach przy prezentacji dzieł sztuki.

Omówienie i podsumowanie tematu oraz procesu zdobywania wiedzy i umiejętności.

Przykład 2

■ **Wprowadzenie:** Uczniowie na lekcjach historii sztuki nabywają umiejętności analizowania i charakteryzowania dzieł sztuki, uczą się określania funkcji dzieła i wskazywania jej wpływu na kształt dzieła. Znajdujące się w publikacji na końcach rozdziałów podsumowania, na przykład wypunktowane cechy dzieł, charakterystyka stylów, nie tylko służą uporządkowaniu wiadomości, lecz także mogą być wykorzystane do przeprowadzenia krótkich ćwiczeń podczas lekcji. Wprowadzenie takiego ćwiczenia ma na celu poszerzenie umiejętności uczniów formułowania samodzielnych i logicznych pisemnych wypowiedzi oraz opisywania i analizy dzieł z uwzględnieniem ich cech formalnych.

Scenariusz 2

Temat: *Malarstwo wazowe w sztuce greckiej*

Podstawa programowa

Cele kształcenia — wymagania ogólne:

II. Zapoznawanie z najwybitniejszymi dziełami w zakresie architektury i sztuk plastycznych. IV. Kształcenie w zakresie rozumienia i stosowania terminów i pojęć związanych z dziełami sztuki, ich strukturą i formą, tematyką oraz techniką wykonania.

Treści nauczania — wymagania szczegółowe:

Uczeń: 1) wymienia i rozpoznaje najbardziej znane dzieła sztuki różnych epok, stylów oraz kierunków sztuk plastycznych; 2) wskazuje twórców najbardziej

reprezentatywnych dzieł; 3) umiejscawia dzieła w czasie (wskazuje stulecie powstania dzieł sztuki dawnej). Uczeń zna terminologię związaną z opisem formy i treści dzieła malarskiego, rzeźbiarskiego i graficznego, w tym między innymi nazwy formuł ikonograficznych, słownictwo niezbędne do opisu kompozycji, kolorystyki, relacji przestrzennych i faktury dzieła.

Formy: praca indywidualna i grupowa

Przebieg lekcji:

Nauczyciel metodą miniwykładu wprowadza najważniejsze zagadnienia związane z malarstwem wazowym, prezentując „kanoniczne” przykłady. Wskazuje na różnorodne funkcje naczyń i dekoracji oraz technikę. Podczas drugiej części lekcji zostaje wyświetlona prezentacja multimedialna przedstawiająca cztery nowe



Ilustracja 1. Slajd do zadania z prezentacji multimedialnej *Malarstwo wazowe*

Waza	A	B	C	D
Nazwa stylu				
Chronologia powstania waz od 1 (najstarsza) do 4 (najmłodsza)				
Cechy malarstwa wazowego: sposób przedstawiania postaci, ornamenty, ewentualnie funkcja, nazwa typu wazy				

Ilustracja 2. Tabela do wypełniania przez uczniów

przykłady waz różnych stylów (il. 1). Uczniowie, patrząc na ilustracje, samodzielnie wypisują w punktach cechy charakterystyczne dzieł, próbują określić funkcję naczynia i zastosowane ornamenty oraz wskazują chronologię powstania waz. (Można utworzyć jako pomoc tabelę do uzupełnienia — il. 2). Gdy wszyscy ukończą pracę po około 10 minutach, nauczyciel prosi, aby uczniowie otworzyli podręcznik na stronie 95. Po przeanalizowaniu tabeli z charakterystyką malarstwa wazowego uczniowie zestawiają swoje notatki, porównują i ewentualnie uzupełniają opisy.

TO CI SIĘ PRZYDA DO ANALIZY DZIEŁ

Najpopularniejsze wazy używane w starożytnej Grecji:

- **amfora** – naczynie do przechowywania wina i oliwy.
- **krater** – naczynie do mieszania wina i wody.
- **hydria** – naczynie do przenoszenia i nalewania wody.
- **pyksis** – naczynie w kształcie puski do przechowywania ziół lub kosztowności.
- **kylix** – kielich.
- **lekyt** – naczynie na oliwę i wonności wykorzystywane podczas czynności toaletowych; szczególną kategorię stanowiły lekty nagrobne związane z kultem zmarłych.

Najpopularniejsze motywy zdobnicze w starożytnej Grecji:

- **meander** – ornament geometryczny utworzony z nieprzerwanej, zalamującej się rytmicznie pod kątem prostym linii lub listwy, wykorzystywany w zdobieniach ceramiki i architektury.
- **palmeta** – ornament dekoracyjny powtarzający motyw liścia palmowego z promieniście ułożonymi listkami, wykorzystywany w zdobieniach ceramiki i architektury.
- **wole oczy (jajownik)** – ornament ciągły, reliefowy, z powtarzającym się motywem wypukłego owalu.
- **kimation** – ornament ciągły, pasowy, ze stylizowanych liści lub kwiatów, występujący w różnych odmianach.

Cechy greckiego malarstwa wazowego:

- rozwijanie stylów: geometrycznego, orientalizującego, czarnofigurowego i czerwonofigurowego,
- w stylu geometrycznym stosowanie układów pasowych i prostych ornamentów geometrycznych (np. meander) oraz ukształtowanie się kanonu przedstawiania postaci (ukazywanie zwierząt z profilu, przedstawianie sylwetek ludzi w taki sposób, że głowa i nogi ujęte są z profilu, a tors i oczy – *en face*),
- w stylu orientalizującym zdobienie waz sylwetkami zwierząt i stworów fantastycznych oraz motywami roślinnymi zaczerpniętymi ze sztuki Wschodu,
- w stylu czarnofigurowym przedstawianie czarnych, płaskich sylwetowych postaci na jasnym tle (w scenach najczęściej mitologicznych), a następnie wprowadzanie w obrębie sylwet dekoracyjnych linii, stosowanie kanonu przedstawiania postaci,
- w stylu czerwonofigurowym ukazywanie jasnych postaci na czarnym tle, o bardziej realistycznych sylwetkach niż w poprzednim stylu, wykorzystywanie modelunku światłocieniowego.

Przykład 3

■ **Wprowadzenie:** W podręczniku *Ars longa...* po każdym rozdziale autorzy umieścili zadania, dzięki którym uczniowie mogą ćwiczyć swoje umiejętności i sprawdzać wiedzę z określonych działów. Przygotowując klasę do sprawdzianu, warto wykorzystać skonstruowane zagadnienia jako powtórzenie materiału.

■ Scenariusz 3

Temat: *Powtórzenie materiału przed pracą klasową ze sztuki starożytnej Grecji*

Podstawa programowa

Cele kształcenia — wymagania ogólne:

- I. Rozwijanie zdolności rozumienia przemian w dziejach sztuki w kontekście ich uwarunkowań kulturowych i środowiskowych, epok, kierunków, stylów i tendencji w sztuce.
- II. Zapoznanie z najwybitniejszymi osiągnięciami w zakresie architektury i sztuk plastycznych.
- III. Zapoznanie z dorobkiem najwybitniejszych twórców dzieł architektury i sztuk plastycznych.
- IV. Kształcenie w zakresie rozumienia i stosowania terminów i pojęć związanych z dziełami sztuki, ich strukturą i formą, tematyką, techniką wykonania.

Treści nauczania — wymagania szczegółowe:

Uczeń wykazuje się znajomością chronologii dziejów sztuki, z uwzględnieniem starożytności; wymienia cechy sztuki poszczególnych epok; rozumie konteksty kulturowe i uwarunkowania przemian w dziejach sztuki, charakteryzuje i opisuje sztukę powstałą w obrębie poszczególnych epok, kierunków i tendencji; samodzielnie wyszukuje informacje na temat sztuki i zjawisk artystycznych, łączy najistotniejsze dzieła ze środowiskiem artystycznym, w którym powstały; wymienia i rozpoznaje najbardziej znane dzieła sztuki różnych epok, wskazuje twórców najbardziej reprezentatywnych dzieł; umiejscawia dzieła w czasie (wskazuje wiek powstania dzieł sztuki); zna plany i układy przestrzenne najbardziej znanych dzieł architektury; wymienia różne funkcje dzieł sztuki, takie jak: sakralna, sepulkralna, estetyczna i dekoracyjna; identyfikuje najbardziej reprezentatywne i najśłynniejsze dzieła na podstawie charakterystycznych środków warsztatowych i formalnych oraz przyporządkowuje je właściwym autorom; określa funkcję dzieła i wskazuje jej wpływ na kształt dzieła; dokonuje opisu i analizy, w tym porównawczej, dzieł z uwzględnieniem ich cech formalnych; zna terminologię związaną z opisem formy i treści dzieła malarskiego, rzeźbiarskiego i struktury dzieła architektonicznego.

Formy: praca indywidualna i grupowa

Przebieg lekcji:

Faza wstępna. Na początku zajęć nauczyciel przedstawia cel lekcji — przygotowanie do pracy klasowej poprzez powtórzenie i utrwalenie wiadomości

**SPRAWDŹ SWOJĄ WIEDZĘ I UMIEJĘTNOŚCI**

1. Wyjaśnij na podstawie informacji z podręcznika, w jaki sposób artyści greccy przedstawiali naturę.
2. Opisz stosowane przez artystów greckich sposoby uzyskania iluzji przestrzeni w malarstwie i reliefie, odwołując się do informacji z podręcznika.
3. Omów na podstawie zamieszczonych w podręczniku przykładów rozwój ceramiki greckiej.
4. Narysuj cyfrowo lub odręcznie oś czasu i usytuuj na niej najważniejsze zabytki sztuki tego zakresu.

dotyczących zagadnień z działu II w podręczniku. Następnie objaśnia uczniom zasady pracy na lekcji powtórzeniowej. Klasa podzielona zostaje na cztery grupy (około 3–4 osoby w każdej grupie). Następnie każdej z grup przydzielone zostaje jedno zagadnienie z tabeli *Sprawdź swoją wiedzę i umiejętności* ze strony 96. Należy przygotować uczniów do pracy w grupach i wyjaśnić zasady: 15 minut na pracę w grupach; druga część lekcji — grupy przedstawiają wynik swojej pracy, tak aby każdy z uczestników się wypowiedział; praca będzie oceniana pod koniec lekcji.

Faza realizacyjna: Uczniowie samodzielnie poszukują informacji w podręczniku, dokonują wyboru reprodukowanych dzieł sztuki, które chcą wykorzystać do prezentacji. Następnie wspólnie w grupie wybierają zagadnienia i dzieła, które będą przedstawiać na forum klasy. Uczniowie w obrębie grupy wspólnie ustalają porządek wypowiedzi, tak aby każdy z uczniów przedstawił swoją część zadania. Ważne, aby członkowie grupy ustalili logikę wyводу i właściwą interpretację zjawisk oraz odpowiednią proporcją i konstrukcją wypowiedzi.

Uwaga: Zadanie nr 4 (*Narysuj oś czasu...*) ze względu na odmienną specyfikę może stanowić doskonałą formę powtórzenia treści związanych z ewolucją rzeźby greckiej. Grupa czwarta nie tylko przedstawia chronologię sztuki greckiej, wykazując jej rozwój, lecz także krótko może scharakteryzować wybrane dzieła, choćby hasłowo czy skojarzeniami. Na przykład przy prezentacji *Doryforosa* Polikleta uczniowie mogą odnieść się do wprowadzenia kanonu („POLIklet POLIczył proporcje ciała”).

W następnej części lekcji (około 20 minut) grupy prezentują swoje zadanie przed klasą i nauczycielem.

Faza podsumowująca: Pod koniec lekcji nauczyciel może ocenić pracę uczniów.

Przykład 4

■ **Wprowadzenie:** Z ikonografią, czyli nauką o symbolach, atrybutach i związanych z nimi znaczeniach, uczniowie spotykają się od początku nauki historii sztuki, przy omawianiu wstępu i sztuki starożytnej. Jednak to ikonografia średniowiecza przysparza im najwięcej problemów, ze względu na szeroki zakres informacji z nią związanych. Pomocą w zapamiętaniu przez uczniów wielu atrybutów świętych może być ćwiczenie, wprowadzone w drugiej części lekcji, dotyczącej rzeźby czy malarstwa gotyckiego, w której wykorzystamy zawarty w podręczniku spis świętych wraz z symbolami. Można także przeznaczyć całą godzinę lekcyjną na ćwiczenie znajomości ikonografii.

■ Scenariusz 4

Temat lekcji: *Ikonografia chrześcijańska w sztuce gotyckiej*

Podstawa programowa

Cele kształcenia — wymagania ogólne:

II. Zapoznawanie z najwybitniejszymi dziełami w zakresie architektury i sztuk plastycznych.

III. Kształcenie umiejętności rozpoznawania w dziele sztuki tematu i wskazywania jego źródła ikonograficznego.

Treści nauczania — wymagania szczegółowe:

Uczeń rozróżnia podstawowe motywy ikonograficzne; rozpoznaje w dziele sztuki temat i wskazuje jego źródło ikonograficzne; rozpoznaje podstawowe motywy ikonograficzne, świętych chrześcijańskich i alegorie wybranych pojęć na podstawie atrybutów.

Metoda pracy: Metoda podająca (wykład), „pogadanka”, praktyczna (ćwiczeniowa), eksponująca (pokaz materiału wizualnego)

Forma: praca indywidualna i grupowa

Przebieg lekcji

Faza wstępna: Nauczyciel pyta uczniów, czy pamiętają pojęcie ikonografii, źródła ikonograficznego oraz atrybutu. Przy pomocy materiału ilustracyjnego (prezentacja multimedialna) nauczyciel odwołuje się do wiedzy uczniów o ikonografii wczesnochrześcijańskiej i bizantyjskiej. Następnie w formie miniwykładu przedstawia ogólną charakterystykę plastyki gotyckiej, opowiada o różnorodnych formach i funkcjach rzeźby i malarstwa.

Faza realizacyjna: Nauczyciel prosi uczniów o otwarcie podręcznika na stronie 234: Tabela — *To ci się przyda do analizy dzieł*, i przy pomocy prezentacji multimedialnej pokazuje klasie reprodukcje dzieł sztuki gotyckiej z postaciami świętych. Uczniowie przystępują do rozpoznawania świętych, poszukując podpowiedzi w tabeli. W trakcie rozszyfrowywania symboli nauczyciel wyjaśnia związek postaci z atrybutami.

Innym wariantem ćwiczenia jest zamiana gotyckich przykładów na współczesne fotografie przedmiotów, które kojarzą się z atrybutami świętych (il. 3. klucze — św. Piotr; orzeł — św. Jan Apostoł).



Ilustracja 3. Slajdy z prezentacji multimedialnej z przedmiotami/zwierzętami kojarzonymi z atrybutami świętych. Źródło: Wikipedia domena publiczna

Przykład 5

Ćwiczeniem uzupełniającym i urozmaicającym zdobywanie wiedzy o sztuce gotyckiej jest wykorzystanie schematu gotyckiej nastawy ołtarzowej do samodzielnej pracy uczniów na lekcji albo w domu. Nauczyciel prosi uczniów, aby

przerysowali do zeszytów rysunek ze strony 233 (ewentualnie mogą rysować we własnym egzemplarzu podręcznika), a następnie uzupełnili dowolnymi postaciami świętych lub scenami biblijnymi kwatery retabulum. W tym zadaniu uczniowie mogą także posłużyć się tabelą ze strony 234 ze spisem świętych i ich atrybutów. Uczniowie samodzielnie rysują, malują figury lub wykorzystują reprodukcje dzieł sztuki odnalezione w Internecie, podręczniku czy innym źródle, a następnie wklejają do schematu. Na koniec uczniowie przed nauczycielem i klasą prezentują swoją nastawę, opowiadając o poszczególnych jej częściach i wybranych motywach.

Przykład 6

Ćwiczenie: Podczas lekcji na temat architektury gotyckiej nauczyciel prosi o otwarcie podręcznika na stronie 210, z reprodukowanymi elementami architektury gotyckiej. Nauczyciel prezentując ilustracje z katedrami gotyckimi lub ich frag-

Temat lekcji: Architektura gotycka – wiadomości wstępne.

Zadanie: Rozpoznaj elementy architektoniczne prezentowane na ilustracjach.

Elementy architektoniczne - s.210

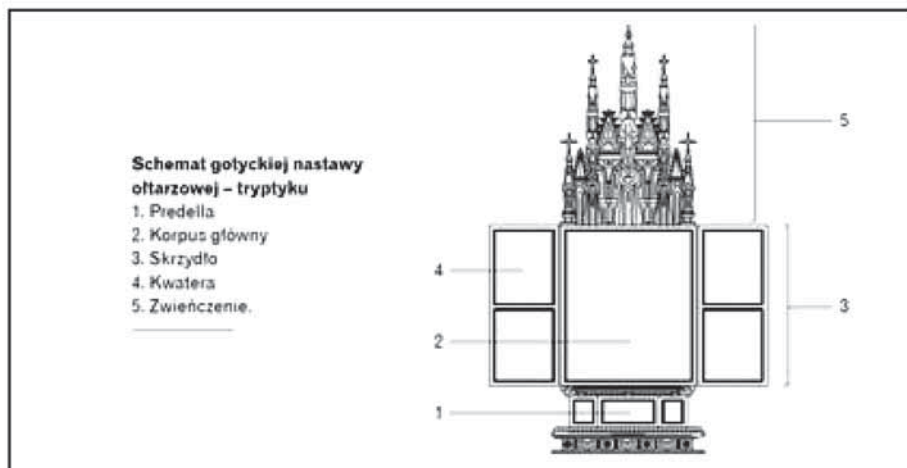
Elementy architektoniczne

1. Portal ostrołukowy
2. Rozeta
3. Wimperga
4. Pinakiel
5. Okno z maswerkiem
6. Kwiaton
7. Czolganka
8. Filar wiązkowy ze służkami

1.

2.

3.



Ilustracja 4. Slajdy z prezentacji multimedialnej do ćwiczenia terminów architektonicznych

mentami, prosi uczniów, aby posługując się podręcznikiem z rysunkami elementów architektonicznych, sami odnaleźli i nazwali detale.

Przykład 7

■ **Wprowadzenie:** Dobrą praktyką wśród uczniów jest tworzenie tak zwanych fiszek. Mogą one służyć do zapamiętania i identyfikowania konkretnych dzieł sztuki, ikonografii, ale także do nauki terminologii.

Ćwiczenie: *Terminologia związana z architekturą wczesnochrześcijańską i bizantyjską.* Nauczyciel zleca zrobienie własnoręcznie lub cyfrowo małych kartek zgrupowanych tematycznie z określonego zakresu materiału w podręczniku: strony od 125 do 127 oraz od 138 do 140. Uczeń korzystając z podręcznika, wypisuje na każdej fiszce odnaleziony w tekście termin, zaś po drugiej stronie umieszcza definicję i ilustrację. Ćwiczenie może być formą zadania na lekcji lub pracy domowej.

Przykład 8

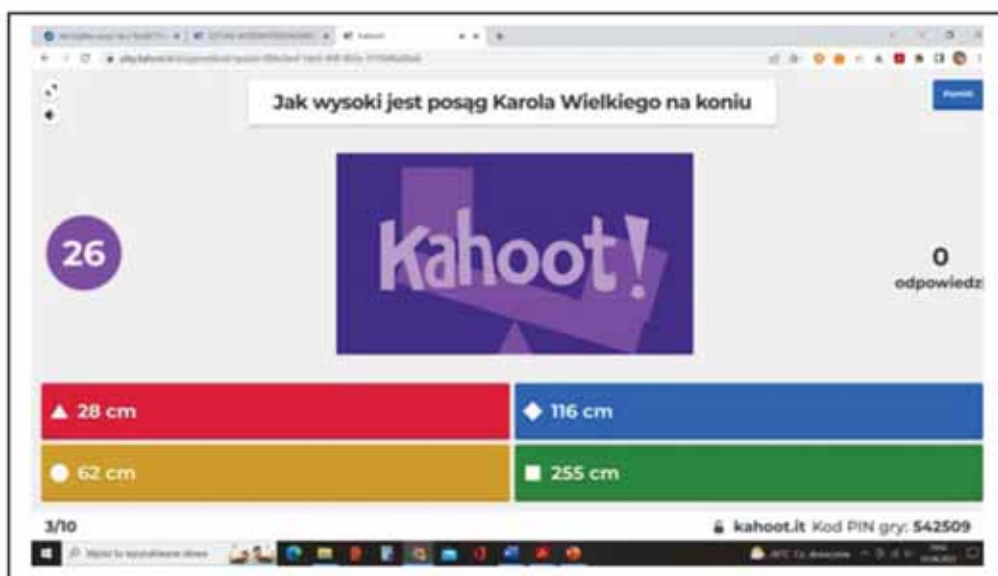
■ **Quiz ze sztuki wczesnego średniowiecza na platformie kahoot.it**

Praca z podręcznikiem może także przybrać formę gry. Okres nauki zdalnej przyniósł na trwałe wiele nowości. Zauważono, że można uczyć inaczej niż tylko w tradycyjny sposób. Powstało wiele nowych treści cyfrowych, a także nauczyliśmy się lepiej wykorzystywać technologie. Między innymi popularną stała się platforma Kahoot, w której tworzy się quizy. Nauczyciel musi mieć konto (bezpłatne) w getkahoot.com i sam tworzy quiz, opierając się na informacjach z podręcznika. Na lekcji nauczyciel wyświetla na dużym ekranie quiz, to tam widać

kod PIN dostępu do quizu, kolejne pytania i odpowiedzi oraz wyniki częściowe. Uczniowie nie muszą mieć kont. Przyłączają się do udziału w quizie albo korzystając z aplikacji dla smartfonów/tabletów, albo wchodząc na stronę kahoot.it. Nauczyciel tworzy pytania z określonego tematu i ustawia maksymalny czas przewidziany na odpowiedź. Gdy pytania pojawiają się na ekranie, uczniowie jak najszybciej wyszukują w podręczniku właściwej odpowiedzi i zaznaczają swoją propozycję w smartfonie. Przy rozwiązywaniu quizu jest sporo emocji i zabawy. Lekcję można potraktować jako formę powtórzenia materiału albo wprowadzenia nowych treści. W tym ostatnim przypadku pytania powinny dotyczyć istotnych zagadnień, a czas przeznaczony na odpowiedź powinien być wystarczająco długi. Poniżej na ilustracjach przedstawiono przykładowe screeny z platformy kahoot z quizem na temat sztuki wczesnego średniowiecza. Pytania mogą być o większym stopniu trudności i szczegółowe, wówczas uczniowie będą musieli szczególnie uważnie poszukiwać odpowiedzi w podręczniku (str. 149–162).


Zakończenie

Dobry podręcznik to nie tylko narzędzie sprzyjające samodzielnemu uczeniu się. Umożliwia on także nauczycielom i uczniom sprawdzenie, czy treść lekcji została właściwie zrozumiana. Ułatwia sprawne zadawanie prac domowych, dokończenie lub uzupełnienie pracy na lekcji czy przygotowanie się do kolejnej. Nowoczesny podręcznik *Ars longa...* może także służyć do wprowadzenia na lekcji metod aktywizujących, między innymi uczenia się we współpracy, metod poszukujących, pracy z tekstem źródłowym czy tworzenia własnych pomocy dydaktycznych.



Wskaż nazwę dzieła, z którego pochodzi miniatura

26



0 odpowiedzi

▲ Księga z Kells

◆ Sakramentarz Tyniecki

● Ewangeliarz Ebbona


■ Ewangeliarz Godeskalka

6/10 kahoot.it Kod PIN gry: 271395



Kaplica pałacowa w Akwizgranie

21



0 odpowiedzi

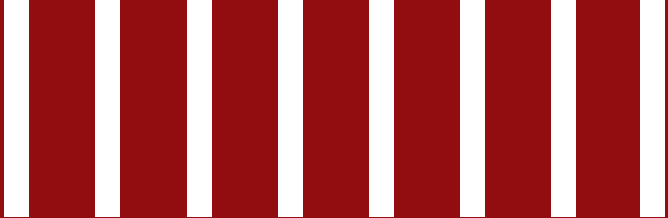
▲ jest typową bazyliką

◆ jest założeniem dwuchórowym

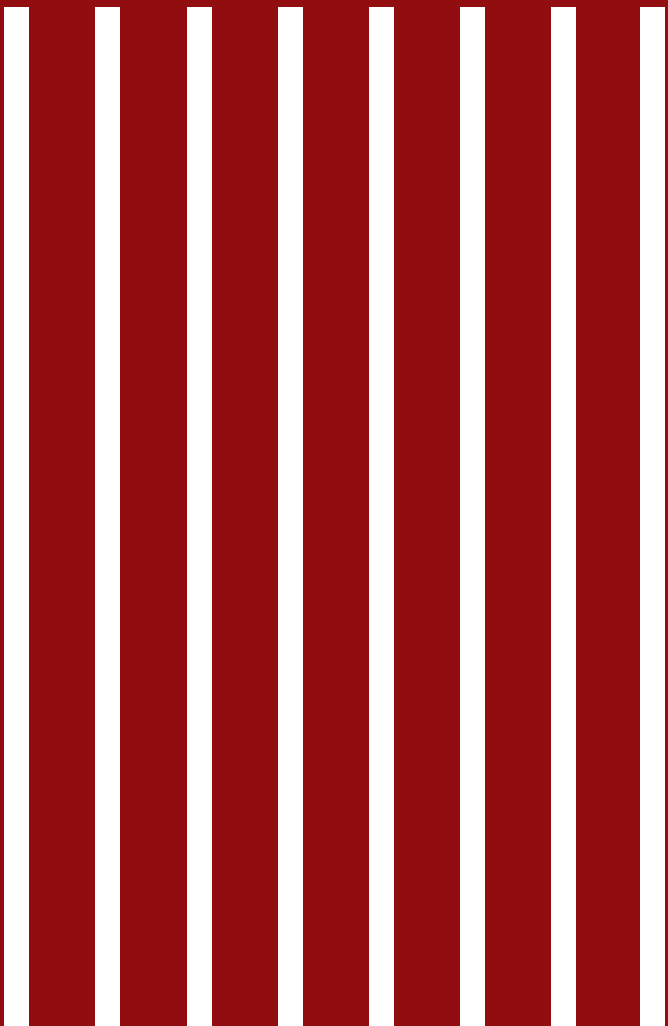
● zbudowana została dla cesarza Karola Łysego

■ posiada korynckie kolumny przywiezione z terenów Włoch

10/10 kahoot.it Kod PIN gry: 502878



**Psychologia
i pedagogika
a szkolnictwo
artystyczne**





Szkoła muzyczna jest jak..., a nauczyciel to...¹

Wprowadzenie

Współcześnie media najczęściej nagłaśniają wydarzenia, w świetle których ukazywani są nauczyciele wyraźnie nienadający się do tego zawodu². Medialnie bardziej nośne są wstrząsające opisy niekompetentnych nauczycieli i generalnie krytyka szkoły jako skostniałego systemu szkodzącego współczesnym dzieciom. Szkoła artystyczna, funkcjonująca w specjalistycznym systemie szkolnym, realizująca obowiązkową podstawę programową, a także będąca pod obowiązkowym nadzorem realizacji tej podstawy, również miewa w mediach przerysowany obraz, szczególnie gdy dotknie ją próba samobójcza lub samobójstwo jej ucznia³. Nigdzie nie wykazano, aby przyczyną kilku samobójstw uczniów szkół artystycznych z ostatnich lat były trudności związane z edukacją artystyczną. Anna Antonina Nogaj pisze: *Wręcz przeciwnie, często dla tych uczniów szkoła artystyczna była jedyną oazą stabilizacji i bezpieczeństwa. W poczuciu osobistego nieszczęścia, często spowodowanego konfliktami rodzinnymi, nieszczęśliwą miłością, pogubieniem w natłoku zróżnicowanych przeżyć i doświadczeń, zajmowanie się sztuką muzyczną, plastyczną lub baletową stanowiło dla tych uczniów odskocznnię od przytłaczających ich problemów. Co nie oznacza, że szkoła artystyczna nie jest — niestety — źródłem trudności, które mogą odbijać się na stanie emocjonalnym uczniów*⁴.

¹ Artykuł jest oparty na badaniach przedstawionych w rozdziale mojego autorstwa pod tytułem *Nauczyciel szkoły muzycznej z perspektywy uczniowskiej metafory*, pochodzącym z monografii pod redakcją Alicji Deleckiej-Bury, *Współczesne wyzwania szkolnictwa muzycznego. Kim jest nauczyciel szkoły muzycznej I stopnia?*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2015.

² Piszę między innymi o nagłośnionym przez media w 2015 roku przypadku nauczycielki klasy „0” zaklejającej taśmą usta dzieciom i przywiązującej niegrzeczne do grzejnika.

³ Przypadki dotyczące szkoły artystycznej również były w centrum uwagi mediów, a opisane są między innymi w artykułach magazynu „Duży Format” „Gazety Wyborczej” z 2020 roku autorstwa Aleksandry Szyłto, *U nas w szkole muzycznej czwórka to porażka. Uczeń się powiesił, połowa klasy bierze xanax*, oraz *Mistrzowska szkoła muzyczna upokarza. Setki uczniów trzęsą się ze strachu przed przesłuchaniami w ministerstwie*, a także z 2018 roku autorstwa Katarzyny Włodkowskiej *Baletowa szkoła przemocy. „Tato, oni mnie tam bili”*.

⁴ A.A. Nogaj, *Kondycja psychiczna młodzieży a kształcenie artystyczne*, „Szkoła Artystyczna”, 2020, nr 3 (11), s. 61.

Konieczna jest zatem dyskusja nad przyczynami podobnych sytuacji, a także nad kondycją psychiczną ucznia, ale również i polskiego nauczyciela. Rodzi się ważne pytanie o profil kształcenia nauczycieli na uczelniach artystycznych. W jaki sposób studenci są przygotowywani do pracy w szkole? Czego dowiadują się na zajęciach? Na co uczelnie kładą nacisk? Czy na wiedzę i umiejętności merytoryczne (w tym przypadku dotyczące sztuki), czy również silnie na wiedzę psychologiczno-pedagogiczną? Odpowiedzi na te pytania są kluczową kwestią namysłu nad kondycją polskiego szkolnictwa artystycznego.

Prowadzący zajęcia przygotowujące do zawodu nauczyciela szkoły artystycznej powinni mieć, moim zdaniem, na uwadze fakt, by ten specyficzny i pełen przeciążeń system kształcenia artystycznego, w którym przyjdzie młodym nauczycielom pracować, nie był źródłem załamań nerwowych wśród mniej odpornych uczniów, ale ich wspierał i pomagał w przezwyciężaniu pojawiających się trudności życiowych.

Młody nauczyciel na starcie

Warte przytoczenia jest ciekawe twierdzenie naukowców pedagogów zajmujących się analizą kompetencji, kwalifikacji i rozwoju zawodowego nauczycieli, że kształcenie nauczycieli zaczyna się nie na uczelni przygotowującej do zawodu nauczycielskiego, lecz już w przedszkolu. Z pewnością dlatego, że poznane przez studentów w okresie dzieciństwa sposoby działania nauczycieli w stosunku do nich pozostają długo w ich pamięci. W ich wspomnieniach to one są „prawdziwe, życiowe”, czyli empirycznie potwierdzalne. I właśnie w konfrontacji z tymi obrazami poszczególnych sposobów działania teoria naukowa, ta, która jest przekazywana na uczelni, a często przekazywana bez odniesień do praktyki, odbierana jest przez studentów jako mało przydatna. Dokument Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 2019 roku *Standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela* dokładnie przedstawia liczbę obowiązkowych godzin zajęć z pedagogiki, psychologii i podstaw dydaktyki, metodyki nauczania, emisji głosu, praktyk pedagogicznych, a także efekty uczenia się (w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych), w jakie należy wyposażać absolwenta, jak również konkretne treści, z jakimi powinni się przyszli nauczyciele spotkać na swoich studiach. Jest to wiedza praktyczna, dotycząca między innymi funkcjonowania szkoły, ucznia w tej szkole, jego praw, grup rówieśniczych, ich wpływu, znaczenia, motywacji i metod kształcenia⁵. Jednak od tego, jak jest studentom przekazywana ta wiedza, zależy ich przyszły sukces w zawodzie nauczyciela. Wykładowca pedagogiki, psychologii, dydaktyki czy metodyki — najlepiej, gdy jest to osoba, która przeszła przez cały system kształ-

⁵ <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20210000890/O/D20210890.pdf> (dostęp: 22.05.2022).

cenia artystycznego — ma za zadanie skonfrontować różne teorie osobiste, którymi posługują się studenci, z przekazywaną im teorią akademicką. Pozytywne jest to, że teoria naukowa może służyć rozumieniu i wyjaśnianiu zjawisk pedagogicznych oraz różnych sytuacji, które w szkole mogą spotkać nauczyciela. Niewątpliwie wchodzi ona w skład posiadanych własnych teorii osobistych, obok indywidualnych doświadczeń, przeżyć i ich interpretacji⁶.

Podstawowym elementem teorii osobistych jest indywidualne (zawodowe) doświadczenie, pochodzące z całościowej biografii jednostki. Drugim elementem jest właśnie wiedza naukowa udostępniona na studiach oraz wiedza praktyczna zdobywana podczas rozmów, dyskusji, praktyk, samodoskonalenia się. To, jak student czy nauczyciel odbiera tę wiedzę naukową, zależy właśnie od tego, w jakim stopniu przystaje ona do wiedzy pedagogicznej już wcześniej przyswojonej, a często nieuświadomionej, ale ważnej w przyswajaniu wiedzy nowej. Trzeci element struktury teorii osobistej to system aksjologiczno-normatywny studenta, który jest podstawą wartościowania, czyli szacowania według skali dobre–złe. Są to niezwykle ważne składowe moralnego wyposażenie nauczyciela. Mieszczą się w tym takie pojęcia, jak na przykład poszanowanie godności ucznia, poczucie odpowiedzialności za rozwój dziecka, stosunek do swego zawodu czy — niezwykle ważny — stosunek do siebie jako pedagoga⁷.

Powyższe wyjaśnienia dotyczące obecności teorii osobistych służą wskazaniu ich wagi. Wykorzystanie tej osobistej, indywidualnej wiedzy w kształceniu nauczycieli zakłada teoria konstruktywizmu, która analizuje poznanie i budowanie osobistej wiedzy człowieka. Bada, w jaki sposób człowiek, opierając się na swym doświadczeniu, nadaje znaczenia i sensy postrzeganej rzeczywistości. Konstruktywizm uznaje, że świat (choć realny) jest indywidualnie odbierany i różnie definiowany. Sposób, w jaki odbierają szkołę studenci kształcący się do zawodu nauczycielskiego, jest istotnie warty poznania⁸. Wiemy, że młodzież przychodzi na uczelnię już z jakąś ugruntowaną wiedzą osobistą. Dysponuje wieloma informacjami i przekonaniem na temat uczenia się, nauczania i wychowania, pochodzącymi z własnego doświadczenia, z osobistych przeżyć czy z obserwacji rzeczywistości uczelnianej z pozycji studenta zdobywającego kwalifikacje pedagogiczne. Wiedza ta może, a nawet powinna być punktem wyjścia do dalszego kształcenia. Jak ją poznać, przedstawię poniżej.

Szkoła muzyczna w metaforze

W celu poznania teorii osobistych, sensów i znaczeń, jakie studenci nadają swoim doświadczeniom związanym ze szkołą muzyczną, posłużyłam się metaforą.

⁶ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, WAIp, Warszawa 2008, s. 123.

⁷ Tamże, s. 120–121.

⁸ Tamże, s. 112.

W najprostszej definicji **metafora** to przeniesienie nazwy z jakiejś rzeczy na inną na zasadzie analogii. O tym, że może ona służyć jako zjawisko poznawcze, pisali George Lakoff i Mark Johnson⁹. Szkoła jako instytucja w wielu pracach pedagogicznych i socjologicznych opisywana jest za pomocą różnych metafor. Na przykład Andrzej Janowski, opierając się na pracach Ervinga Goffmana¹⁰, całą rozprawę poświęcił szkole jako **teatrowi**¹¹. Zaś David Tuohy przedstawił rozbudowane ciekawe opisy szkoły jako **ogrodu, fabryki** lub **orkiestry**. Tuohy podkreślał, że człowiek myśli metaforami, dlatego ważne jest uświadomienie sobie tego faktu, ponieważ w niektórych przypadkach metafory tworzą rzeczywistość. A nawet mogą być „samospełniającą się przepowiednią”. Tuohy podkreśla, że jeśli ktoś postrzega szkołę jako **więzienie**, to z pewnością przełoży się to na jego sposób myślenia o udoskonalaniu tej placówki. Będzie rozmyślał więc nad udoskonaleniem kontroli, rygorystycznego regulaminu czy też swojej roli nauczyciela jako **strażnika**. Do głowy może mu nie przyjść, że szkoła to nie **więzienie**, ale na przykład **ogród**¹².

Wykorzystując właśnie metaforę jako narzędzie poznania świata codzienności szkoły muzycznej, osobistych sensów i znaczeń studentów doświadczających tej codzienności, mogłam poznać sposoby, w jakie interpretują swoją sytuację uczniowie oraz relacje między nimi a nauczycielami. Zanalizowałam czterdzieści pisemnych prac studentów Wydziału Instrumentalnego — przyszłych nauczycieli gry na instrumencie szkół muzycznych, a w przeszłości absolwentów takich szkół. Tematem pracy było opisanie szkoły muzycznej za pomocą dowolnej metafory. Tytuł pracy miał brzmieć: SZKOŁA MUZYCZNA JEST JAK...

Analizując uzyskane prace, wyłoniłam kategorię **relacji między nauczycielem a uczniem**. Odkryłam, że są to głównie cztery typy relacji. Każda z nich nastawiona jest nieco inaczej: na opiekę, na władzę, na sukces czy na zniewolenie. Do poszczególnych typów relacji dobrałam — najlepiej moim zdaniem oddającego jej cechy — metaforycznego nauczyciela. I stąd wyłoniłam cztery typy: — nauczyciel jako OGRODNIK (relacja opieki); — nauczyciel jako GENERAŁ (relacja władzy); — nauczyciel jako TRESER (relacja nastawiona na sukces); — nauczyciel jako STRAŻNIK (relacja zniewolenia)¹³.

⁹ G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, przeł. T.P. Krzeszowski, PIW, Warszawa 1988, s. 221.

¹⁰ E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, tłum. H. Datner, P. Śpiewak, PIW, Warszawa 1977.

¹¹ A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa 1995.

¹² D. Tuohy, *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, przeł. K. Kruszewski, PWN, Warszawa 2002, s. 71.

¹³ A. Delecka-Bury, *Nauczyciel szkoły muzycznej z perspektywy uczniowskiej metafory*; [w:] *Współczesne wyzwania szkolnictwa muzycznego. Kim jest nauczyciel szkoły muzycznej I stopnia?*, A. Delecka-Bury (red.), Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2015, s. 140–153.

Szkoła muzyczna w analizowanych przeze mnie pracach została ukazana poprzez wiele różnych metafor. Bardzo pokrzepiający jest fakt, że w większości wypowiedzi wskazywano relację **nastawioną na opiekę**. Modelem takiego opiekuńczego nauczyciela szkoły muzycznej jest **OGRODNIK**. Jest to osoba, która kieruje uczniem, asekuje go, wybiera odpowiednie dla niego treści, *wspiera w trudnościach i pociesza w smutkach*. Charakterystycznymi cechami tej relacji są zaufanie, bliskość, poczucie przez ucznia swobody wzrostu. Do grupy metafor, których opisy zawierają powyższą relację nauczyciela i ucznia, zaliczyłam (w nawiasie podaję rolę nauczyciela w wybranej przez studentów metaforze): oprócz *ogrodu, dom/rodzina/oaza spokoju* (rodzic/matka/opiekun), *park linowy* (instruktor), *plac zabaw* (opiekun), *pole uprawne* (rolnik), *szpital* (lekarz), *biuro podróży* (przewodnik), *muzeum* (przewodnik), *studnia na pustyni* (Arab w oazie). Szkoła ukazana jest jako jednorodne środowisko, skierowane do dzieci o tych samych zainteresowaniach. Bardzo ważne w opiniach studentów (powtarzało się to w wielu pracach) jest poświęcenie się nauczyciela, jego poczucie misji do wykonywania tego zajęcia. Widzą oni też ważne znaczenie pedagoga dla rozwoju osobowości uczniów i wpływ na ich życiowe wybory, stąd wynika podkreślanie jego odpowiedzialności za rozwój wychowanków. W wypowiedziach pojawiały się między innymi takie sformułowania: *...nauczyciel nawiązuje z dziećmi bliską relację; zawsze można z nim porozmawiać; wspiera, pociesza, pomaga wyciągnąć wnioski; poświęca swój wolny czas; jest autorytetem; pomaga odnaleźć życiową drogę*.

Studenci podkreślają walory szkoły, takie jak przytulność niewielkiego budynku, możliwość nawiązania bliskich relacji między uczniami i umiejętnego stworzenia odpowiedniej atmosfery do nauki. W opisach widoczna jest refleksja nad osobą nauczyciela i jego kompetencjami. Byli uczniowie z własnego doświadczenia wynoszą obraz nauczyciela niekiedy nienadającego się do tak delikatnej pracy. Znamienna jest studencka opinia, którą przytaczam w dłuższym fragmencie: *Wielu z uczniów było naprawdę silnymi nasionami i bardzo obiecującymi, ale gdy padli na nieurodzajną ziemię, niewiele mogli zrobić, lub gdy dostali się do niedbającego o swoje plony rolnika, który je zanieczyścił. Bywały również przypadki zduszenia nasiona w zarodku, któremu od początku było mówione, że nie nadaje się do tego i powinien zrezygnować. Zawsze przerażało mnie, jak ogromną władzę ma taki indywidualny pedagog, wielu z nich nie nadaje się do tej pracy, chociaż może i są wybitnymi muzykami, ale to nie oznacza, że nadają się do przekazywania swoich umiejętności. Często zapominają, że to nie uczniowie są dla nich, tylko oni dla uczniów*.

Studenci wskazują na konieczność indywidualnej opieki nad uczniem oraz umiejętność stosowania zróżnicowanych metod. Poniższa wypowiedź także ukazuje niezwykle istotną w kontekście szkoły muzycznej i indywidualnej relacji możliwość szkodliwego działania nauczyciela na rozwój ucznia: *Niektórzy nauczyciele są toksyczni wobec swoich uczniów, wywierają na nich presję, szantażują ich, w swoich działaniach nie kierują się dobrem dziecka, ale dążeniem do wspinania*

się po stopniach kariery, traktując ucznia jako narzędzie (produkują rośliny modyfikowane genetycznie, z zewnątrz wyglądają okazale i ładnie, jednak nie są zdrowe).

Piszący zwracają uwagę również na konieczność indywidualizacji postępowania dydaktycznego: *Dzieci niekoniecznie w takim samym czasie osiągają podobne wyniki [...] Żadne z nich absolutnie nie jest gorsze, to tak, jakby oczekiwać od jabłek, że ich owoce będą gotowe do zebrania w tym samym czasie, co truskawki, jest to naturalna kolej rzeczy, że każde dojrzewa w swoim czasie.*

Kolejnym typem relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem jest **relacja nastawiona na władzę**. Tu metaforycznym przykładem nauczyciela jest **GENERAL**. Tę relację cechuje kierownicza rola nauczyciela oraz idąca za tym jego wyłączna odpowiedzialność za rezultaty nauczania, w którym uczeń jest bierny oraz podporządkowany konkretnym zasadom i regułom. Istotą tej relacji jest rygorystyczne przestrzeganie regulaminu w zamkniętym, hierarchicznym systemie. Relacje takiego typu zachodzą w szkole, która w metaforze przedstawiona jest jako: *specjalna jednostka wojskowa (generał), starożytny zakon sztuk walki (mistrz), port lotniczy (pilot), samotny okręt (kapitan), kościół (kapłan), teatr (reżyser), biblioteka (bibliotekarz), obóz językowy (lektor).*

Skojarzenie z zamkniętym, hierarchicznym systemem spowodowane jest koniecznością stosowania egzaminów wstępnych do szkoły muzycznej oraz selekcji na kolejnych etapach nauczania. Student, opisując szkołę jako specjalną jednostkę wojskową, pisze: *Obowiązują egzaminy wstępne, uczniowie muszą mieć specjalne predyspozycje; stawiają wysokie wymagania; niewywiązywanie się z ogólnych zasad i ich łamanie skutkuje wydalaniem; organizacja musi być zaplanowana perfekcyjnie i wymaga takiego działania w sytuacjach stresowych.*

Nauczyciele tak jak generałowie mają swoje twarde zasady, są przekonani o swojej wyższości i wyjątkowości, a także często bywają bardzo specyficzni.

Sam system panujący w polskich szkołach muzycznych jest przestarzały i nieaktualizowany. W szkole tak samo jak w wojsku nic nie wypływa na zewnątrz. W obu tych przypadkach możemy zaobserwować zamknięte środowisko ciężko dostępne dla przeciętnego cywila.

Ciekawą metaforą szkoły muzycznej jest *starożytny zakon sztuk walki*. Opisuje trudny fakt przebywania w elitarnym środowisku i związane z tym życiowe decyzje: *Wybór takiej szkoły jest jednocześnie wyborem drogi życiowej.*

Wiedzę pedagoga można porównać do tajników starożytnych sztuk walki — ze względu na nieosiągalność dla każdego — tylko osoby wybrane z odpowiednimi zdolnościami mogą dostąpić wtajemniczenia na najwyższym poziomie. Do tego ważne jest też wewnętrzne zacięcie dla trudnej, często monotonnej i długoterminowej pracy nad sobą, zarówno w kwestii fizyczności, jak i umysłu.

W metaforach z grupy, w której występuje relacja nakierowana na władzę, piszący podkreślają bierność uczniów. Na przykład charakterystyczna jest wypowiedź: *Podróżujący pasażerowie — szukający celu podróży, nie wiedzą, dokąd leć... , co świadczy o koniecznym zaufaniu do nauczycieli i poddaniu się ich woli.*

Także i te słowa: *Marynarze podporządkowują się i ufają, że wszystkie podjęte działania zmierzają do wspólnego sukcesu; kształtują swoją cierpliwość, wytrwałość, doskonałą swoje umiejętności* mówią o podporządkowaniu się panującym zasadom i regułom. To właśnie nauczyciele generalowie *czuwają nad sterami; kierują; ponoszą odpowiedzialność za pasażerów*. Prawdopodobnie w takim podejściu do nauki w szkole muzycznej tkwią przyczyny późniejszych frustracji uczniów opisywane w pracach Zofii Konaszkiewicz¹⁴.

Kolejna relacja wyłania się ze studenckich opisów szkoły muzycznej jako miejsca ciężkiej i długotrwałej pracy ucznia. W takiej szkole pomiędzy nauczycielem a uczniem istnieje **relacja nastawiona na sukces**. Nauczyciel jawi się tu jako **TRESER**, którego celem jest odniesienie spektakularnego sukcesu przez ucznia poprzez osiągnięcie przez niego perfekcji. Ponieważ długotrwała praca wymaga wielu poświęceń ze strony dziecka, następuje jego daleko idące uprzedmiotowienie. Metafory, w których obecna jest taka relacja między uczniem a nauczycielem, to przede wszystkim: *cyrk* (trener/treser), *wyścigi Formuły 1* (mechanik w teamie), *lutnictwo* (lutnik) czy *manufaktura* (rzemieślnik). Główną cechą szkoły przedstawionej za pomocą powyższych metafor jest konieczność finalnej konkursowej prezentacji włożonej pracy. Używając metafory *cyrku*, studenci piszą: *...uczeń na koniec nauki musi dać popis swoich umiejętności; ciężka praca ma służyć innym, nie robimy tego dla siebie. Nauczyciel widziany jako treser to nauczyciel tyran, bardzo wymagający, ale osiągający najlepsze rezultaty*.

Nauczyciela i jego rolę dokładnie opisuje studentka, posługując się metaforą *lutnictwa*: *...od jego pracy, dokładności, systematyczności, rzetelności i umiejętności odpowiedniego podejścia zależy, czy z materiału, jaki otrzymał, zrobi uniikatowy produkt (dobrego muzyka), czy nie. Jak w lutnictwie — następuje eliminacja gorszego drewna (słabszego ucznia); wygra najlepszy; charakterystyczną cechą jest ciężka praca i dbałość o szczegóły*.

Jak widać, wyraźny jest tu aspekt rywalizacji i selekcji. W innej metaforze, gdzie szkoła jest ukazana poprzez *wyścigi Formuły 1*, student pisze: *Cały proces kształcenia podporządkowany jest jak w wyścigach zwycięstwom. Uczniowi, który wygrywa, poświęca się więcej czasu, często kosztem tego mniej zdolnego, który okresu spędzonego z pedagogiem również bardzo potrzebuje; Formuła 1 jest sportem nie do końca sprawiedliwym*.

W ten sposób student zwraca uwagę na konkursy muzyczne, które dominują w codziennej pracy szkolnej niektórych nauczycieli, zaniedbujących i lekceważących uczniów mniej zdolnych. Dojrzałe brzmia jego dalsze słowa: *Wielu pedagogów nastawionych jest na sukces ucznia, na laury, które oczywiście każdemu adeptowi szkoły artystycznej są bardzo potrzebne, lecz nauczyciel patrząc*

¹⁴ Z. Konaszkiewicz, *Szkice z pedagogiki muzycznej*, AMFC, Warszawa 2002.

*często na swój interes — sukcesy ucznia pomagają w awansach, zdobyciu reno-
my itp. — nie patrzy do końca globalnie na dobro ucznia.*

Studenci, opisując szkołę jako cyrk, porównują się do artystów cyrkowych: *Cyrk jest: pełen utalentowanych ludzi dążących do perfekcji; opanowanie trudnej sztuczki wymaga miesięcy i wylewania siódmych potów. Artyści całe życie trenują, kochają publikę; mają swój popisowy numer.*

To właśnie w szkole muzycznej zrozumieli, że: *jako osoby publiczne jesteśmy narażeni na krytykę, gdy coś nam nie wyjdzie, [...] jesteśmy wystawieni na pośmiewisko i trzeba się z tym liczyć.*

Powyższe słowa przedstawiają, jak działa ukryty program szkoły muzycznej, który doskwiera jej absolwentom jeszcze przez wiele lat po ukończeniu nauki.

Ostatnią relacją obecną między nauczycielem a uczniem, wydobytą z metaforycznych opisów szkoły, jest **relacja nastawiona na zniewolenie**. Nauczyciel w takiej szkole jest **STRAŻNIKIEM**. Metafory obrazujące ten typ pedagoga to instytucje zniewalające, w których uczniowie nie przebywają dobrowolnie. Możliwe, że w taki sposób odbierają szkołę ci uczniowie, którzy nie mieli wyboru, to znaczy zostali zmuszeni do kultywowania zainteresowań rodzinnych czy też kontynuowania ścieżki zawodowej rodziców. Istotnymi cechami takiej szkoły są: jeszcze większe uprzedmiotowienie ucznia, ścisła kontrola nad wynikami jego nauczania, dyscyplina. Pobyt w takiej placówce kojarzy się studentom ze stresem, dlatego podkreślają, że każdy uczeń powinien charakteryzować się wysoką odpornością psychiczną. Szkoły tego typu przedstawiają metafory zoo (opiekun zwierząt/treser), *spartańskiego gimnazjonu* (nauczyciel w Sparcie) i *zakładu poprawczego* (strażnik).

W tym typie metafor (również jak w poprzednio opisanych) główną cechą jest ekspozycja publiczna uczniów. Mówi o tym opis zoo: *...urządzony i zagospodarowany teren z infrastrukturą funkcjonalnie z nimi związaną, gdzie ekspozowane publicznie (występy, popisy) są różne gatunki zwierząt (uczniowie).*

Ciekawie przedstawiona jest rola tej placówki: *pełni rolę edukacyjną i ewentualnie rekreacyjną*. Studentki podkreśliły „inność” szkoły muzycznej od reszty świata: *...ludzie wybierając się do zoo, chcą poznać i przybliżyć się do świata fauny, zobaczyć, jak zwierzęta wyglądają z bliska i jak się zachowują, ponieważ ten świat jest dla nich obcy.*

Myślę, że takie skojarzenie nasunął im rodzaj muzyki proponowanej w szkole, jakże innej od tej popularnej, która towarzyszy większości ludzi w codziennym życiu. Nauczyciel jako opiekun zwierząt w zoo ma za zadanie: *okiełznać dzikie bestie; musi je uczyć kolejnych sztuczek (gam oraz pasaży), co przy dobrej wykonanej pracy zostanie nagrodzone w postaci dobrej paszy (piątki do dziennika).*

Te słowa również świadczą o braku możliwości wyboru sposobu kształcenia przez uczniów. Jest jasne, że z założenia stawiają oni opór, z którym nauczyciel

musi sobie poradzić różnymi znanymi sobie metodami, przede wszystkim behawioralnymi.

To, że uczniowie są nieświadomi celu nauki, wyrażają także studenci poprzez metaforę *zakładu poprawczego*: ... więźniowie — osoby zdemoralizowane — nieświadome swego postępowania, niewrażliwe na piękno sztuki.

Rolą strażnika jest sprowadzić więźniów na odpowiednią drogę, a głównym celem jest przystosowanie do życia w społeczeństwie zarówno muzycznym, jak i pozamuzycznym. Strażnicy usiłują narzucić swoje warunki, ustalają granice dla uczniów, stosując metody ułatwiające przestrzeganie tych granic.

Najdokładniej bierną pozycję ucznia ukazuje metafora *spartańskiego gimnazjonu*. Studentka pisze o chłodzie emocjonalnym i braku wrażliwości: *Niektórzy uczniowie od najmłodszych lat pozbawieni ciepła rodzinnego, wysłani do szkół talentów, pracują na sukces; uczą się dyscypliny i wytrzymałości, zarówno fizycznej, jak i psychicznej.*

W tak widzianej szkole: ... *panują określone zasady kształcenia, dziecko podlega kontroli, wszyscy pracują na jeden cel (sukces artystyczny).*

Wśród metafor opisujących szkoły znalazły się również metafory wieloznaczne, gdzie nie udało mi się określić dominującej cechy relacji między uczniem a nauczycielem. Taką interesującą metaforą jest *labirynt*, opisany jako: *ciąg niekończących się nieoświetlonych dróg, zaułków, pułapek, nieznanych ścieżek*. Zdaniem studentki: *plusem jest, że każdy, kto ją skończył [szkołę muzyczną — A.D.B.], lepiej czy gorzej, jest wygranym; przegrani, ci, co się poddali i jej nie ukończyli, chociaż rezygnacja to świadomy wybór, więc jest to poddanie się.*

W tej metaforze szkoła muzyczna nie wydaje się być przyjaznym miejscem. Raczej jest wielką niewiadomą, pełną pułapek i co charakterystyczne, w tej metaforze nauczyciel jest nieobecny. Uczeń zostawiony jest sam sobie. Szkoła muzyczna jest tworem już określonym, trwającym w takiej formie od lat. Albo w niej chcesz być, albo rezygnujesz. Niepokojący jest brak jakiegokolwiek nadziei na zmianę, na uczynienie jej bardziej przyjazną dla ucznia.

W podobnym tonie student opisuje szkołę jako *film*. Jego zdaniem są różne rodzaje kina: *komedia, horror, film akcji, komedia romantyczna — różne dni i sytuacje w szkole*. Niestety, student wskazuje również na przykre doświadczenia uczniów: *Wielokrotnie spotkałem się z opinią, że nauka muzyki dała dużo, lecz trauma wywołana sposobem nauczania, atmosferą oraz stresem jest wielka, czasami zbyt wielka. Można powiedzieć, że dla takich osób jest to horror. Może nie taki z wyskakującymi z rogu stworami i straszidłami, lecz równie przerażający i dający poczucie lęku.*

Pomimo wskazania na stres towarzyszący nauce w szkole muzycznej, metafora *filmu* jest jednak pozytywna, gdyż istnieją różne rodzaje kina i to jednak od nauczyciela zależy, czy będzie to *komedia romantyczna* czy *dramat*. Dlatego tak ważne jest wskazywanie przyszłym nauczycielom ich zadań i roli, jaką pełnią w życiu ucznia.

Refleksje końcowe

W celu poznania doświadczeń codzienności szkolnej i pamięci szkoły wykorzystałam metaforę. Chciałam w ten sposób zgłębić teorie osobiste studentów, którzy przygotowują się do pracy jako nauczyciele gry na instrumencie w szkołach muzycznych. Z różnych metaforycznych opisów szkoły wydobyłam cztery typy relacji zachodzących między nauczycielem a uczniem. Są to relacje nastawione na: opiekę (**ogrodnik**), władzę (**generał**), sukces (**treser**) i zniewolenie (**strażnik**). Wnioskiem, który nasuwa się jako pierwszy, jest fakt, że większość metafor szkoły przedstawia biernego ucznia, a nauczyciela jako jedynie odpowiedzialnego za jego kształcenie muzyczne. Z tego powodu najczęściej studenckich metafor przedstawiało nauczyciela jako opiekuna ucznia. Nie jest to zaskakujące, ponieważ szkoła muzyczna ze względu na swą specyfikę elitarności, mało licznych klas i indywidualnego kształcenia może być miejscem miłym, przyjemnym i lubianym przez uczniów. Z raportu dotyczącego szkolnictwa muzycznego II stopnia także wynika, że w większości uczniowie chcą chodzić do szkoły muzycznej. Odnajdują w niej środowisko rozwijania swoich pasji i zainteresowań oraz spotykają kolegów o podobnych preferencjach¹⁵. Jednak niepokojące są wskazania w niektórych z metafor (na przykład *cyrku, zoo, gimnazjonu* itp.) na nauczyciela jako tresera jedynie odpowiedzialnego za cyzelowanie warsztatu ucznia na wysokim poziomie. Już dawno Nikolaus Harnoncourt przestrzegał: *kształcenie ukierunkowane nazbyt technicznie powołuje do istnienia nie muzyków, ale pospolitych akrobatów*¹⁶. Wszyscy wiemy (czy na pewno wszyscy wiemy?), że głównym celem szkoły muzycznej I stopnia nie jest jedynie przygotowanie ucznia do podjęcia zawodu muzyka, ale przede wszystkim rozbudzenie jego zainteresowań muzycznych. O swojej przyszłej karierze zdecydować ma uczeń, który zobowiązując się do żmudnego ćwiczenia i podjęcia dalszego trudu doskonalenia warsztatu, sam znajdzie motywację do ciężkiej pracy. Kto tego trudu nie chce podjąć, może powinien nadal pasjonować się muzyką, ale uprawiać ją z własnej woli i dla własnej przyjemności. Tej muzycznej pasji często jednak absolwentom szkół muzycznych brakuje...

Na początku tekstu wspominałam, że każdy kandydat do zawodu nauczycielskiego dysponuje umiejętnościami pedagogicznymi i niemałą wiedzą. Wiedza ta na ogół jest nieuświadomiona, jednak może być ujawniona w sytuacji dyskusji czy konieczności nagłego działania (a takie nagłe sytuacje, wymagające natychmiastowej decyzji, zdarzają się często w szkole). Dlatego uczelnia kształcąca nauczycieli nie może tej wiedzy i tej umiejętności lekceważyć¹⁷.

¹⁵ *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego II stopnia*, Z. Konaszkiewicz, M. Chmurzyńska (red.), Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa 2014, s. 260.

¹⁶ N. Harnoncourt, *Muzyka mową dźwięków*, przeł. M. Czajka, Fundacja „Ruch Muzyczny”, Warszawa 1995, s. 24.

¹⁷ H. Kwiatkowska, dz. cyt., s. 122.

Ważny w tym kontekście jest fakt, że metafora to ukryta teoria — a zmiana metafory to zmiana teorii¹⁸. Dlatego bardzo istotne jest umiejętne rozpoznanie metafor, które są częścią osobistych teorii obecnych studentów, a z którymi jako absolwenci studiów muzycznych podejmą pracę w szkole. Niewątpliwie inaczej będzie się czuł i pracował w szkole młody człowiek, dla którego jawi się ona jako *jednostka wojskowa*, a inaczej ten, który swoją działalność postrze- ga przez pryzmat pracy na przykład lekarza w *szpitalu*. Teorie osobiste przy- szłych nauczycieli mogą więc odgrywać ważną rolę w programowaniu ich wstępnego kształcenia. Sam fakt uświadomienia sobie tego, że posiadamy te- orię osobistą, jest czynnikiem rozwoju zawodowego nauczycieli. Namysł nad własnym doświadczeniem to sposób budowania praktyki, a zarazem doskonalenie refleksji jako drogi poznania własnego warsztatu pracy. Wszystkim nauczy- cielom, także tym już pracującym, potrzeba refleksji nad własnym działaniem, nad własnymi teoriami czy ograniczeniami, a ukazanie szkoły w metaforze po- zwala takowe ograniczenia odkryć.

Przeprowadzenie podobnych badań w szkołach wśród aktualnie czynnych zawodowo nauczycieli mogłoby ukazać, w jaki sposób doświadczają szkoły, jak naprawdę się w niej czują i jak widzą swoją rolę w życiu ucznia. Dlatego pozostawiam Czytelnika-nauczyciela z pytaniem, na które mógłby poszukać odpowie- dzi: Moja szkoła jest jak..., a ja w niej jestem...???

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Delecka-Bury Alicja, *Nauczyciel szkoły muzycznej z perspektywy uczniowskiej me- tafory*, [w:] *Współczesne wyzwania szkolnictwa muzycznego. Kim jest nauczyciel szkoły muzycznej i stopnia?*, Delecka-Bury Alicja (red.), Wyd. Adam Marszałek, To- ruń 2015.
- [2] Goffman Erving, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, tłum. H. Datner, P. Śpiewak, PIW, Warszawa 1977.
- [3] Harnoncourt Nikolaus, *Muzyka mową dźwięków*, przeł. M. Czajka, Fundacja „Ruch Muzyczny”, Warszawa 1995.
- [4] Janowski Andrzej, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa 1995.
- [5] Konaszkiwicz Zofia, *Szkice z pedagogiki muzycznej*, AMFC, Warszawa 2002.
- [6] Kwiatkowska Henryka, *Pedeutologia*, WAIp, Warszawa 2008.
- [7] Lakoff George, Johnson Mark, *Metafory w naszym życiu*, przeł. T.P. Krzeszowski, PIW, Warszawa 1988.
- [8] Nogaj Anna Antonina, *Kondycja psychiczna młodzieży a kształcenie artystyczne*, „Szkoła Artystyczna”, 2020 nr 3 (11).

¹⁸ D. Tuohy, dz. cyt. s. 71.

- [9] *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego II stopnia*, Konaszkiewicz Zofia, Chmuryńska Małgorzata (red.), Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa 2014.
- [10] *Standardy przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela*; <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20210000890/O/D20210890.pdf> (dostęp: 22.05.2022)
- [11] Szyłto Aleksandra, *U nas w szkole muzycznej czwórka to porażka. Uczeń się powiesił, połowa klasy bierze xanax*, „Gazeta Wyborcza” „Duży Format”, 27.01.2020.
- [12] Szyłto Aleksandra, *Mistrzowska szkoła muzyczna upokarza. Setki uczniów trzęsą się ze strachu przed przesłuchaniami w ministerstwie*, „Gazeta Wyborcza” „Duży Format”, 24.02.2020.
- [13] Tuohy David, *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, przeł. K. Kruszewski, PWN, Warszawa 2002.
- [14] Włodkowska Katarzyna, *Baletowa szkoła przemocy. „Tato, oni mnie tam bili”*, „Gazeta Wyborcza” „Duży Format”, 2.07.2018.





O kapitanie! Mój kapitanie! **— czyli kilka słów o stylach pracy** **z młodzieżą szkół artystycznych¹**

Trudne wybory

Zawód nauczyciela wybrałam wiele lat temu, będąc jeszcze licealistką. Osoby z mojego otoczenia próbowały odwieść mnie od tego pomysłu mówiąc wprost, że łatwo nie będzie. Miałam świadomość, że jest to zawód trudny, wymagający nie tylko konkretnych kwalifikacji, nabytych podczas studiów, lecz przede wszystkim odpowiedniego charakteru i dobrej intuicji. Mimo wszystko czułam, że jest mi pisany. Pierwsze dni pracy? Pamiętam je doskonale. Tuż po studiach z zakresu filologii polskiej i pedagogiki udało mi się znaleźć zatrudnienie jako wychowawca internatu w Ogólnokształcącej Szkole Baletowej w Gdańsku, z którą jestem związana do dziś. Jako świeżo upieczona studentka i najmłodszy nauczyciel w szkole, miałam w głowie jeden, główny cel — stać się autorytetem dla swoich podopiecznych. Tylko jak?

*Nauczyciel musi być jak artysta — powinien znaleźć własny styl i środek wyrazu [...] być mieszanką silnej osobowości, wrażliwości, wiedzy i umiejętności tworzenia odpowiedniego klimatu*² — przeczytałam w jednej z książek poświęconej edukacji, jeszcze na etapie studiowania. Los postawił przede mną trudne zadanie. Jak być artystką własnego zawodu, wśród młodych artystów-tancerzy, o których pracy nie wiedziałam do tej pory zbyt wiele? Nie do końca potrafiłam odnaleźć się w tym specyficznym środowisku. Obserwowałam z uwagą moich podopiecznych, starając się poznać ich jak najlepiej. Zrozumieć, z czym

¹ Tytuł nawiązuje do nagrodzonego Oscarem (1989) filmu *Stowarzyszenie Umarłych Poetów* (reżyseria: Peter Weir, scenariusz: Tom Schulman). W filmie tym nauczyciel literatury angielskiej przez niezwykle sposób prowadzenia zajęć roznieca w swych uczniach miłość do poezji. To zawołanie *O kapitanie! Mój kapitanie!* pochodzi z wiersza Walta Whitmana poświęconego Abrahamowi Lincolnowi. Na podstawie filmu powstała książka Nancy H. Kleinbaum *Stowarzyszenie Umarłych Poetów* (przyp. red.).

² J. Bauer, *Co z tą szkołą? Siedem perspektyw dla uczniów, nauczycieli i rodziców*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2015.



Scena ze spektaklu *Ania i Anna*. Fot. Robert Kulanin

się mierzą w sali baletowej, ale także w codziennym życiu. Poznać ich problemy, odkryć, co sprawia im radość, nauczyć się mówić ich językiem.

Z uwagą przyglądałam się także temu, jak ze zróżnicowanym pod względem wieku gronem podopiecznych radzą sobie doświadczeni wychowawcy internatu. Obserwowałam i naśladowałam ich sposoby pracy. Zadawałam pytania, prosiłam o wskazówki i rady. Wiedziałam, że za chwilę czeka mnie wybór własnego stylu pracy. W czasie studiów, podczas praktyk nauczycielskich, poznałam trzy główne style:

■ **Autokratyczny (dyrektywny)**, który z góry odrzuciłam, jako hamujący rozwój ucznia. Zupełnie nie pasował on również do środowiska młodych artystów. Wyklucza bowiem kreatywność, aktywność i samodzielne myślenie. Nie daje uczniom prawa do wyrażania siebie. Nauczyciel wymaga w nim bezwzględnego posłuszeństwa. Narzuca nie tylko tematy projektów, lecz także pełny sposób ich realizacji i interpretacji, nie dopuszczając do dyskusji. Uznaje siebie za centrum planowania i przewidywania. Nie kieruje, lecz dyryguje uczniem podczas realizacji zadania. W tym stylu dominują polecenia i subiektywna ocena osiągnięć. Pojawiają się krytyka i kary. W związku z tym motywacją do



Scena ze spektaklu *Ania i Anna*. Fot. Robert Kulanin

nauki staje się strach przed otrzymaniem negatywnej oceny, nie zaś chęć odkrywania i zdobywania wiedzy. Dzieci odczuwają zależność, która może być źródłem obaw i lęku.

■ **Demokratyczny (integratywny, partycypacyjny)**, który wówczas wydawał mi się najbliższy. Nauczyciel jest otwarty i nastawiony na komunikację. Wykazuje się życzliwością i nie kryje swojej sympatii do uczniów. Stwarza im warunki do swobodnej pracy, sięgając po metody rozwijające kreatywność. Zachęca dziecko do samodzielnego podejmowania decyzji, zaspokajając tym samym jego potrzebę wolności, pozwalając mu w pełni wyrażać siebie i swoje poglądy. Nauczyciel tworzy życzliwą atmosferę pracy i buduje trwałe więzi emocjonalne z podopiecznymi. Wychodzi naprzeciw oczekiwaniom i zainteresowaniom uczniów, także w kwestii zaspokojenia podstawowych potrzeb psychicznych, zwłaszcza potrzeby bezpieczeństwa. Podczas pracy z uczniami dominują pochwały, zachęty, prośby i nagrody. Nauczyciel przyjmuje rolę doradcy, przewodnika po świecie nauki, kładąc duży nacisk na kreatywność. W odpowiednim stopniu ingeruje w pracę uczniów — sugerując, lecz nie nakazując. Pozostawia uczniom duży margines swobody w zakresie określania swych celów i sposo-

bów ich realizacji. Wykorzystuje przede wszystkim aktywizujące metody nauczania — problemowe, projektowe i badawcze. Motywacja do nauki opiera się na chęci zdobywania wiedzy i nowych umiejętności, nie jak w przypadku stylu autokratycznego, na lęku.

■ **Liberalny**, którym ze względu na pracę w szkole artystycznej bardzo się interesowałam, a do którego z rezerwą podchodzili znani mi nauczyciele, widząc w nim wiele niekonsekwencji i podsumowując zazwyczaj słowami — „wejdą ci na głowę”. W tym stylu pracy nauczyciel niemal całkowicie powstrzymuje się od działań, pozwalając uczniowi na swobodę i zachęcając go do samodzielnego poszukiwania wiedzy. Sporadyczna ingerencja sprowadza się jedynie do nadania kierunku działaniom podjętym przez podopiecznych. Uczniowie mają możliwość decydowania o stawianych celach, doborze treści i metodach wykorzystywanych podczas nauki czy realizacji projektu. Nauczyciel kładzie nacisk na samodzielne rozwiązywanie problemów przez uczniów, przy czym nigdy nie odmawia im koniecznej pomocy i wsparcia. Sprzyja to rzeczywiście i niczym nieskrępowanemu rozwojowi ich osobowości. Nauczyciel daje dzieciom prawo do odkrywania, własnego definiowania znaczeń, porównywania i popełniania błędów. Stawia na kształtowanie wewnętrznej motywacji ucznia do pracy. Wielu pedagogów obawia się jednak, że przyjmując styl liberalny, spotkają się ze zbyt dużym rozluźnieniem prowadzonej przez siebie grupy, spadkiem motywacji, a przede wszystkim brakiem postępów. Naukę bez odpowiedniego przewodnika postrzegają jako proces, w którym uczeń może się rozwijać, ale tylko do pewnego momentu³.

Nie pozostając obojętna na rady doświadczonych nauczycieli z mojego otoczenia, postanowiłam przyjąć jako własny styl demokratyczny. Pierwsze lata pracy wskazywały na to, że doskonale się sprawdza. Czułam satysfakcję z podejmowanych działań oraz rosnącą sympatię i zaufanie wychowanków w stosunku do mnie. Realizowałam wiele internackich projektów, dzięki którym rozwijałam się jako wychowawca i wpływałam na rozwój moich podopiecznych. Jeden z nich do dziś jest dla mnie szczególnie ważny, ponieważ zmienił moje dotychczasowe podejście do stylu pracy. Pozwolę sobie skupić się właśnie na nim (czyli najważniejszym dla mnie projekcie).

Najważniejsza z tradycji

Jedną z najważniejszych tradycji Internatu Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej w Gdańsku były świąteczne występy wychowanków, poprzedzające uroczystą kolację wigilijną. Początkowo miały one formę krótkich występów słowno-mu-

³ Na podstawie: G.D. Fenstermacher, J.F. Soltis, *Style nauczania*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000; A. Janowski, *Kierowanie wychowawcze w toku lekcji*, PWN, Warszawa 1970.



Scena finałowa ze spektaklu *Ania i Anna*. Fot. Robert Kulanin

zycznych, odbywających się w wyznaczonej części szkolnej stołówki. Wychowankowie recytowali wiersze, śpiewali kolędy, grali na instrumentach. Składali życzenia dyrekcji, pedagogom oraz swoim koleżankom i kolegom. Przez wiele lat byliśmy przywiązani do tej formy celebrowania świąt. Wydawała się sympatycznym, ciepłym akcentem, podkreślającym rodzinną atmosferę naszych spotkań.

Sytuacja zmieniła się, gdy do grona wychowawców dołączyli nauczyciele tańca, którzy znali naszą tradycję, ale byli gotowi pomóc nam wprowadzić pewnego rodzaju innowacje. Wspólne rozmowy na temat zbliżającego się występu zrodziły pomysł stworzenia internackiej grupy teatralnej. Wyjątkowej, bo składającej się z wszystkich wychowanków. Naszym celem było uniknięcie jakichkolwiek podziałów. Zależało nam na tym, by każdy z naszych podopiecznych otrzymał szansę pokazania części siebie za pośrednictwem sztuki. Pole do popisu było ogromne, a każdy ukryty talent na wagę złota. Potrzebowaliśmy przecież nie tylko aktorów, lecz także osób odpowiedzialnych za scenografię, kostiumy, muzykę czy światło.

W projekt zaangażowani zostali wszyscy wychowawcy. Zarówno po to, by jeszcze lepiej poznać swoich podopiecznych — być z nimi „tu i teraz”, jak i po to, by sprawdzić się w zupełnie nowych rolach. Nauczyciele zawodu pracowali nad choreografiami. Kierownik internatu tworzyła z wychowankami dekoracje, szkolna pedagog okazała się osobą potrafiącą zdobyć absolutnie każdy niezbędny rekwizyt. Osobiście przyszło mi współtworzyć scenariusz, który stanowił połączenie pomysłów młodych artystów i wizji pedagogów zawodu, dysponujących



Scena ze spektaklu *Pod niebem pełnym cudów*. Fot. z archiwum internatu

ogromną wiedzą na temat pracy na scenie. Zadanie niezwykle ciekawe, a zarazem trudne. Stworzenie interesującej fabuły, żywych dialogów i nieszablonowych postaci dla pięćdziesięciu wychowanków wymagało wiele pracy i kreatywności. Na szczęście otaczali mnie artyści, którzy w każdej chwili gotowi byli służyć pomocą.

Podczas całego procesu przygotowań wszyscy opieraliśmy się na demokratycznym stylu pracy z wychowankami. Czuliśmy się przewodnikami, których głównym zadaniem było inspirowanie młodzieży do otwierania się na wszelkie formy twórczych działań, nie tylko na taniec. Chcieliśmy aktywizować ich do odnajdywania w sobie nowych umiejętności i talentów, równocześnie odkrywając i poznając ich na nowo. Gdzieś z tyłu głowy każdy z wychowawców czuł odpowiedzialność za projekt. Kontrolowaliśmy działania młodzieży i w razie potrzeby kierowaliśmy je na właściwe tory. Ze wszystkich sił staraliśmy się jednak unikać stylu autokratycznego, narzucającego młodym artystom to, czego z dowolnego powodu nie chcą realizować.

Współpracowaliśmy i obserwowaliśmy rosnące zaangażowanie naszych wychowanków. Każdego dnia po lekcjach młodzież spotykała się w sali baletowej, by pracować nad spektaklem. Byliśmy zaskoczeni, jak bardzo chcą, jak wiele



Scena ze spektaklu *Pod niebem pełnym cudów*. Fot. z archiwum internatu

mogą, ile już potrafią. Bez problemu poświęcali swój wolny czas, którego jako uczniowie szkoły artystycznej mają naprawdę niewiele, by pracować nad projektem. Wszyscy mieli jeden, wspólny cel — zaskoczyć środowisko szkolne zupełnie nową formą. Pokazać coś, czego jeszcze nie było i czego nikt się nie spodziewał.

Podczas popołudniowych przygotowań i prób w sali baletowej, poza tworzeniem spektaklu, działo się coś jeszcze. Coś o wiele ważniejszego. Odkrywałam siebie i swoje emocje na nowo. Wychowankowie nawiązywali bliższe relacje. Kształtowały się przyjaźnie. Za kulisami internackiej sceny ktoś komuś pomagał w lekcjach, w przyszywaniu troczków do baletek, w zrozumieniu różnic i nierówności. Ktoś z kimś rozmawiał o wszystkim i o niczym, ale twarzą w twarz, bez spoglądania w ekran telefonu. Co ważne, byli tam także wychowankowie pochodzący z innych krajów — Ukrainy i Białorusi, którzy do tej pory chętniej przebywali w zaciszu swojego własnego pokoju. Powoli obserwowaliśmy, jak podczas prób otwierają się na nowe kontakty. Znikały ich obawy związane z użyciem niewłaściwej końcówki czy rodzimym akcentem. Pojawiła się większa pewność siebie, rosło poczucie wartości i chęć odkrycia przed innymi swoich mocnych stron.

Próby trwały zazwyczaj do godziny 21.00, kiedy to zaczynały się przygotowania wychowanków do ciszy nocnej. Gasło światło, drzwi sali baletowej zamykały się, ale pokój wychowawców zawsze pozostawał otwarty. To właśnie w nim, chętniej niż dotychczas, zaczynali pojawiać się wychowankowie, by pod pretekstem szybkiego pytania o rolę, „przy okazji” wspomnieć o trudnościach w szkole lub w domu. Podzielić się problemami i troskami lub po prostu „pogadać” i być wysłuchanym. Wychowawca, który jeszcze przed chwilą za kulisami poprawiał fryzury i kostiumy, wydawał się być kimś zupełnie innym niż dotąd. Kimś bardziej przyjacielskim i dostępnym. Aktywne budowanie relacji stało się kluczem do sukcesu — artystycznego i pedagogicznego.

Wspólnie podjęty wysiłek dał efekt w postaci premiery naszego pierwszego przedstawienia — *Dziewczynki z zapawkami*, które z radością prezentowaliśmy całej społeczności naszej szkoły. Z roku na rok internackie spektakle zaczynały nabierać nowego wymiaru. Chcieliśmy się rozwijać. Wprowadzaliśmy nowe elementy — muzykę na żywo (dzięki współpracy ze szkolnymi pianistami), bardziej rozbudowane choreografie, barwne dekoracje (dzięki włączeniu się do działań rodziców), profesjonalne oświetlenie, plakaty reklamowe i zaproszenia. Jedna kwestia pozostawała jednak niezmienna. W przedstawieniu nadal brali udział wszyscy. To było nasze wspólne święto. Tym sposobem w kolejnych latach udało nam się przygotować autorski spektakl *Pod niebem pełnym cudów*, na który zaprosiliśmy wielu wspaniałych gości oraz zaprzyjaźnione szkoły podstawowe w ramach trwającej rekrutacji.

Przedstawienia nie będzie?

Z roku na rok rozwijaliśmy się, widząc ogromne korzyści wychowawcze naszych działań. Nikt z nas nie spodziewał się, że dojdzie do sytuacji, w której będziemy musieli opuścić szkołę i internat. Pandemia zaskoczyła nas wszystkich, z dnia na dzień zmuszając do poddania się izolacji. Odosobnienie i brak możliwości uczestniczenia w tradycyjnych zajęciach szkolnych w sposób szczególnie dotknęły uczniów szkół baletowych. Bo czy można nauczyć się tańca za pośrednictwem lekcji online? Znajdując się we własnym, zazwyczaj niewielkich rozmiarów pokoju, bez drążka i lustra? Było trudno.

Internat opustoszał. Jedynie dzięki platformie internetowej udało nam się zachować regularny kontakt z naszymi podopiecznymi. Organizowaliśmy wieczorne wideokonferencje, by porozmawiać, zapewnić im wsparcie w trudnych chwilach i dać choć namiastkę „internackiego klimatu”. Wszystkim nam tak bardzo go brakowało. Trwaliśmy w swoistym zawieszaniu od marca do czerwca, obawiając się, że relacje, które zbudowaliśmy, po powrocie nie będą już tymi samymi.

We wrześniu szkołom udało się wrócić do zajęć w trybie hybrydowym. Wychowankowie ponownie zamieszkali w internacie, ale ciążyły na nas liczne obostrzenia, z którymi musieliśmy nauczyć się żyć. Znacząco ograniczały one możliwość wspólnego spędzania czasu w takich formach, do jakich byliśmy



Scena ze spektaklu *Pod niebem pełnym cudów*. Fot. z archiwum internatu

przyzwyczajeni. Zajęcia integracyjne, wieczory filmowe czy choćby wspólne spędzanie czasu w internackiej świetlicy musieliśmy odłożyć na później. Od początku roku szkolnego pojawiały się jednak pytania o przedstawienie. Wychowankowie nie wyobrażali sobie, że w tym roku mogłoby go zabraknąć. My również. Tylko jak prowadzić próby w obliczu zakazu gromadzenia się w jednej sali, konieczności zachowywania dystansu i z maseczką na twarzy? Dla kogo występować i czy występ w ogóle ma szansę się odbyć?

Optyzm i entuzjazm młodzieży bardzo nas zaskoczyły. Wychowankowie byli przekonani, że przedstawienie uda się zrealizować. To było niezwykle budujące, a równocześnie bardzo trudne. Po raz pierwszy znaleźliśmy się w sytuacji, w której musieliśmy gasić dziecięcy entuzjazm, zamiast go rozbudzać. Byliśmy zobowiązani do przestrzegania przepisów i troski o zdrowie naszych podopiecznych. Wszystko to sprowadzało się do coraz częstszych myśli o rezygnacji z przedstawienia.

Wychowankowie nie poddawali się jednak. Zaproponowali nam, by w związku z sytuacją epidemiologiczną przedstawienie zastąpić filmem. Próby do po-



Scena ze spektaklu *Pod niebem pełnym cudów*. Fot. z archiwum internatu

szczególnych scen oraz samo ich nagrywanie mogłyby odbywać się zgodnie z narzuconym reżimem sanitarnym. Za ostateczny kształt filmu odpowiadać miał staranny montaż. Dodatkowo sama premiera nie byłaby uzależniona od jakichkolwiek obostrzeń, ponieważ odbyłaby się za pośrednictwem strony internetowej. Argumentacja młodzieży była trafna, więc mimo wielu obaw, zdecydowaliśmy się spróbować.

Pomysł na fabułę powstał błyskawicznie. Wychowankowie tworzyli w swoich głowach kolejne sceny, dbając o to, by każdy mógł wystąpić w filmie, także te osoby, które potencjalnie zostaną objęte izolacją lub w związku z obostrzeniami przejdą na zdalne nauczanie. Sytuacja pandemiczna zmieniała się z tygodnia na tydzień. Wychowankowie starali się reagować na bieżąco i wspólnie znajdować rozwiązania. Nagrywali pojedyncze sceny, nie mając pewności, czy uda się połączyć je w całość w odpowiednim czasie.

Jako wychowawcy jak zawsze uczestniczyliśmy w projekcie. Mieliliśmy spore doświadczenie związane z pracą nad spektaklami, ale dość okrojoną wiedzę na temat technicznych aspektów związanych z tworzeniem choćby amatorskiego filmu. Projekt po raz pierwszy w pełni zależał w od naszej młodzieży, zdecydowanie bardziej biegłej w tych kwestiach. Nigdy wcześniej nie podejmowaliśmy tego typu ryzyka.



Scena ze spektaklu *Pod niebem pełnym cudów*. Fot. z archiwum internatu

Podczas pracy nad filmem byliśmy na każdym kroku zaskakiwani umiejętnościami, które posiadali nasi wychowankowie. Doskonale planowali swoją pracę, dzieląc zadania między wszystkich członków teatralnej grupy. Podziwialiśmy ich nieszablonowe podejście do tematu, wszechstronność i kreatywność. Wielu z nich płynnie przechodziło z jednej roli w drugą. Byli równocześnie reżyserami, aktorami czy charakteryzatorami. My zaś — na ich prośbę, staliśmy się scenarzystami, scenografami, a nawet aktorami. Młodzież objęła rolę liderów i prowadziła projekt od A do Z. Przyglądaliśmy się z boku ich działaniom, od czasu do czasu sugerując pewne rozwiązania. Ostateczna decyzja należała jednak zawsze do uczniów. Tym razem to oni wyznaczali zadania i oceniali poziom ich wykonania. Podczas prób, nagrań i pracy nad scenariuszem po raz pierwszy to my byliśmy instruowani i poprawiani. Nie wszystko, co proponowaliśmy, okazywało się być zgodne z wizją kierujących pracą młodych artystów. To było dla nas niecodzienne, zupełnie nowe doświadczenie, nie do końca łatwe. Okazało się, że jako nauczyciele jesteśmy silnie związani ze swoją rolą i stylem pracy. Tak bardzo, że gdy sytuacja prowokuje potrzebę zmian, trudno nam wyjść ze swojej strefy komfortu. Obawialiśmy się nie tylko braku zadowalających efektów samodzielnych działań młodzieży, lecz przede wszystkim zmierzania w stronę liberalnego stylu pracy. Okazało się jednak, że niepotrzebnie.

Mimo pandemii, maseczek na twarzach i półtorametrowego dystansu, byliśmy ze sobą bliżej niż kiedykolwiek. Praca nad filmem dała nam możliwość choć częściowego odcięcia się od napływających zewsząd negatywnych informacji. Wychowankowie zyskali zajęcie, mieli cel, do którego dążyli. Ryzyko wystąpienia u nich spadku nastroju czy depresji wywołanej izolacją malało. Z perspektywy ucznia szkoły artystycznej, pozostającego zazwyczaj w dużej aktywności, było to niezwykle ważne. Cieszyliśmy się każdym dniem spędzonym razem, mając nadzieję, że kolejne nakładane obostrzenia nie zburzą tej atmosfery.

Co tym razem działo się po godzinie 21.00, gdy kończyliśmy pracę nad projektem? Wychowankowie wracali do swoich pokoi. Nikt nie dyskutował z zasadami bezpieczeństwa. Pokój wychowawców nadal pozostawał otwarty, a mijający go wychowankowie wysyłali nam porozumiewawcze spojrzenia, mówiące, że jeszcze chwila cierpliwości i znów będziemy mogli swobodnie rozmawiać. Bez dystansu, komunikatorów i masek. Zupełnie tak jak kiedyś.

Wytrwałość, pracowitość i odrobina szczęścia sprawiły, że tuż przed Bożym Narodzeniem, na szkolnym kanale YouTube miała miejsce premiera naszego pierwszego internackiego filmu pod tytułem *Przedstawienia nie będzie*. Filmu opartego na faktach, mówiącego o tym, jak ważne w czasach pandemii jest to, by być razem. Aby mimo trudnych warunków nie zapominać o empatii i drugim człowieku. Finałowa piosenka, utwór Zbigniewa Wodeckiego, *Nauczmy się żyć obok siebie*, jeszcze przez długi czas brzmiała w naszych głowach słowami: *Razem być, ładniej żyć, przestańmy kryć, sympatii nieć*, zmieniając nasz sposób myślenia na temat wielu spraw.

Projekt został zrealizowany i zamknięty. Film dodał siły i otuchy naszemu szkolnemu środowisku. Tradycja przetrwała czasy pandemii. Obecny rok szkolny 2021/2022 przyniósł jej kontynuację w postaci kolejnego przedstawienia *Ania i Anna* na motywach powieści Lucy Maud Montgomery *Ania z Zielonego Wzgórza*, w którym udział wzięła cała internacka społeczność — niemal sześćdziesięciu wychowanków i wszyscy wychowawcy. Ile jeszcze przedstawień przed nami? Oby jak najwięcej! To dzięki nim każdego roku podkreślamy, jak wyjątkowa i żyta jest nasza internacka rodzina. Jak wiele jesteśmy w stanie przetrwać i osiągnąć, działając razem.

O kapitanie! Mój kapitanie!

Lata doświadczenia zawodowego uświadomiły mi, że uczniowie szkół artystycznych stanowią wyjątkową i dość swoistą grupę. Mamy tu do czynienia z mieszanką różnego rodzaju charakterów i osobowości. Różnorodność ta pozwala nauczycielowi, który ma okazję pracy z nimi, na realizację wielu niecodziennych działań. Na tworzenie i przeżywanie czegoś, czego nie mógłby doświadczyć w tradycyjnej szkole. Jedyne, co musi zrobić, to zdobyć się na odwagę, by od czasu do czasu wyjść poza przyjęte ramy i zasady.

Statki są bezpieczne w porcie, ale przecież nie po to buduje się statki... — prawda? Demokratyczny styl pracy z wychowankami, tuż po studiach, wydawał



Scena finałowa spektaklu *Pod niebem pełnym cudów*. Fot. z archiwum internatu _____

się być bezpiecznym portem gwarantującym zawodowe sukcesy. Jako młody nauczyciel kurczowo się go trzymałam, nie pozwalając sobie na najmniejsze odstępstwa. Chciałam być nauczycielem-przewodnikiem. Pedagogiem, który jak John Keating wyznaczy odpowiednią drogę, równocześnie poruszając serca swoich podopiecznych. Bo któż z nas wchodząc po raz pierwszy do szkoły, nie marzy, by pewnego dnia usłyszeć: *O kapitanie! Mój kapitanie!*? Bycie idealistą jest przecież wpisane w charakter zawodu nauczyciela.

Okazuje się jednak, że drogę do sukcesu nie zawsze można w pełni zaplanować. Konsekwencja i twarde trzymanie się przyjętych zasad przynoszą rezultaty, ale w pewnym momencie mogą także zamknąć nas na dalszy rozwój. Nie ma więc jednego, słusznego stylu pracy pedagoga. Rozsądne wydaje się zaś czerpanie z każdego z nich, dostosowując swoją postawę zarówno do sytuacji, jak i do młodzieży, z którą pracujemy. W przypadku uczniów szkoły artystycznej postawa rozumnej swobody, łącząca elementy stylu demokratycznego i liberalnego, pozwoliła nam stworzyć wychowankom odpowiednie warunki do rozwoju samodzielności i poczucia odpowiedzialności za powierzone im zadania. Równocześnie pomogła wyjść obronną ręką z trudnej sytuacji związanej z edukacją w trakcie pandemii. Wykazując większe niż dotychczas zrozumienie, stając się partnerami, a nie przewodnikami naszych uczniów, najprawdopodobniej uchroniliśmy ich przed psychicznymi konsekwencjami izolacji i zdalnego nauczania. W środku jednego z największych sztormów edukacji, wywołanego pandemią, znaleźliśmy swoją bezpieczną przystań, w której z pewnością zatrzymamy się na dłużej.



Muzyka środkiem do usprawnienia komunikacji dziecka z zespołem Aspergera oraz techniki pracy z nim w szkole muzycznej

Widzę ludzi z zespołem Aspergera jako jasną nić w bogatej tkaninie życia.

Tony Attwood, autor *Kompletnego przewodnika po zespole Aspergera*

SZKOŁA ARTYSTYCZNA 3(19)/2022 — SERIA WYDAWNICZA CEA

Tytułem wstępu

Od 1 stycznia bieżącego roku na arenie międzynarodowej obowiązuje **nowa edycja** Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-11, która wprowadza spore zmiany — zarówno w sposobie nazywania i opisywania, jak i rozumienia wielu problemów zdrowotnych — w tym trudności psychicznych. Profesor Jerzy Samochowiec, prezes Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego, zwraca uwagę, że zamiast sztywnego klasyfikowania kategorii poszczególnych zaburzeń psychicznych, ICD-11 proponuje przejście w kierunku **oceny** ich nasilenia i wymiarowości¹.

W nowej klasyfikacji kategorii zaburzeń neurorozwojowych nie pojawia się rozpoznanie „zespół Aspergera”, tak samo zrezygnowano z używanych do tej pory określeń, jak „zespół Retta”, „autyzm dziecięcy” lub „autyzm atypowy”. W zamian w ICD-11 uwzględniono nową kategorię pod nazwą „zaburzeń ze spektrum autyzmu”. Wszystkie osoby, które znajdują się na spektrum, będą otrzymywały taką diagnozę, ale uszczegółowioną o to, na jakim poziomie rozwoju intelektualnego i językowego się znajdują². Pacjenci będą dzieleni w ramach nowej klasyfikacji na sześć podgrup, w zależności od tego, na jakim są poziomie intelektualnym i komunikacyjno-językowym. Osoby ze spektrum autyzmu,

¹ <https://pulsmedycyny.pl/co-nowa-klasyfikacja-chorob-icd-11-zmieni-w-obszarze-psychiatrii-1143069> (dostęp: ...).

² <https://psychomedic.pl/icd-11-najwazniejsze-zmiany-w-klasyfikacji-chorob/> (dostęp: ...).

które funkcjonują na najniższym poziomie — z niepełnosprawnością intelektualną i niemówiące lub doświadczające bardzo poważnych problemów w codziennej komunikacji — otrzymają diagnozę *zaburzenie ze spektrum autyzmu z upośledzeniem rozwoju intelektualnego i z brakiem języka funkcjonalnego*. Natomiast te, które funkcjonują relatywnie najlepiej (często te, które zgodnie z obecną klasyfikacją otrzymałyby diagnozę zespołu Aspergera), otrzymają rozpoznanie *zaburzenie ze spektrum autyzmu bez upośledzenia rozwoju intelektualnego i z łagodnym upośledzeniem lub bez upośledzenia funkcjonalnego języka*³.

Należy podkreślić, że w nowym systemie zwraca się szczególną uwagę na **opisy objawów zaburzeń**, co pozwala lepiej zrozumieć stan danej osoby i w porę zaoferować odpowiednią pomoc. Takie przedstawienie zdrowia człowieka w szerokiej perspektywie, z uwzględnieniem różnych aspektów, zmniejsza ryzyko wykluczenia czy też utrwalenia stereotypów, a tym samym pozwala na **lepsze jego funkcjonowanie** w środowisku.

Zmiany wprowadzone w klasyfikacji ICD-11 są spowodowane przede wszystkim osiągnięciami w badaniach naukowych, na przykład w dziedzinie genetyki, które pozwalają lepiej poznać przyczyny powstawania niektórych zaburzeń. Z kolei postęp technologiczny w medycynie ułatwia ich diagnozowanie i leczenie. Współczesny poziom wiedzy na temat zaburzeń, pojawienie się nowych zagrożeń cywilizacyjnych, jak na przykład uzależnienie od internetu, ma również wpływ na zmiany w terminologii zastosowane w nowej klasyfikacji i nazewnictwie wykorzystywanym do opisu poszczególnych symptomów oraz stopnia ich nasilenia. Jest to ważne, gdyż coraz częściej my — nauczyciele — mamy do czynienia z dziećmi z objawami różnych zaburzeń, co przekłada się na ich **specjalne potrzeby edukacyjne**. Wcześniejsze zapoznanie się z nimi pozwoli lepiej przygotować się do wprowadzenia niezbędnych modyfikacji w procesie nauczania, zgodnych zarówno z potrzebami, jak i możliwościami uczniów z określoną diagnozą.

Jestem nauczycielem szkoły muzycznej specjalizującym się w grze na instrumentach perkusyjnych i w niniejszym artykule chciałbym skupić się na zespole Aspergera (według nomenklatury w klasyfikacji ICD-10) oraz podzielić się swoimi doświadczeniami w pracy z uczniem zdiagnozowanym w tym kierunku. Nauczyciele pracujący w systemie edukacji ogólnej mają dość częsty kontakt z uczniami o specjalnych potrzebach, do których zaliczają się uczniowie z zespołem Aspergera, stąd ich większe doświadczenie w zakresie wspierania takich dzieci czy młodzieży oraz dostosowania sposobów i metod pracy do ich możliwości psychofizycznych. Bogatsza wiedza na temat szeroko rozumianego spektrum autyzmu i lepsza diagnostyka przyczyniają się do wzrostu liczby jego rozpoznanych przypadków. W rezultacie, również w szkołach muzycznych może

³ <https://psychomedic.pl/autyzm-niskofunkcjonujacy-i-wysokofunkcjonujacy-podobienstwa-i-roznicze/> (dostęp: ...).

pojawić się więcej uczniów z różnymi odcieniami spektrum autyzmu, a większa świadomość nauczycieli może im pomóc w rozwoju.

Krótką charakterystyka zespołu Aspergera

Zespół Aspergera jest zaburzeniem rozwoju i funkcjonowania ośrodkowego układu nerwowego. Przypadłość tę pierwszy raz opisał austriacki lekarz pediatra i psychiatra Hans Asperger, zaś terminu „zespół Aspergera” użyła po raz pierwszy w 1981 roku Lorna Wing, odkrywczyni i tłumaczka jego prac na angielski⁴. Ciekawostką jest fakt, że Hans Asperger w dzieciństwie przejawiał wyjątkowe zdolności językowe, posiadał bardzo dobrą pamięć i był samotnikiem, sam więc wykazywał objawy, nad którymi później pracował jako lekarz⁵.

Jednym z najwybitniejszych ekspertów w dziedzinie zespołu Aspergera jest brytyjski psycholog Tony Attwood, prowadzący własną klinikę w Australii, autor wielu publikacji, w których dzieli się wskazówkami i praktycznymi poradami. Są one i pozostaną bardzo przydatne, bowiem wprowadzenie zmian w Klasyfikacji ICD-11 nie oznacza, że znikną określone zaburzenia, które Asperger opisał i scharakteryzował.

Badacze zauważyli, że zespół Aspergera znacznie częściej dotyczy chłopców niż dziewczynek i według najnowszych badań proporcje te powinny wynosić 4:1⁶. Agnieszka Rynkiewicz w swej publikacji stwierdza, że wysokofunkcjonujących dziewcząt z autyzmem i zespołem Aspergera jest więcej, niż się wydaje, gdyż u wielu z nich cechy tych zaburzeń są mniej nasilone niż u chłopców. Ponadto dziewczęta są bardziej zdeterminowane do nauki kontaktów społecznych i mniej agresywne niż chłopcy⁷. Z kolei Cynthia Kim, u której zdiagnozowano zespół Aspergera w wieku 42 lat, wskazuje, że za mniejszą reprezentacją dziewcząt wśród dzieci z rozpoznaniem tego zaburzenia mogą stać oczekiwania społeczne. Nieśmiałość i spokojne usposobienie są wręcz u nich pożądane, natomiast podobna bierność u chłopca uważana jest za brak asertywności, co jest nieakceptowane w społeczeństwie⁸.

Naukowcy nieustannie prowadzą badania nad przyczynami zespołu Aspergera. Niektórzy badacze twierdzą, że możliwe jest podłoże genetyczne, zwłaszcza gdy rodzic wykazywał pewne cechy ze spektrum autyzmu. Inni zwracają

⁴ J. Świącicka, *Uczeń z zespołem Aspergera*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 10.

⁵ <https://www.medonet.pl/choroby-od-a-do-z/choroby-wieku-rozwojowego,zespol-aspergera-u-dzieci--syndrom--choroba---objawy--leczenie,artykul,1721418.html> (dostęp: ...).

⁶ A. Rynkiewicz, *Zespół Aspergera. Inny mózg. Inny umysł*, Wydawnictwo HARMONIA, Gdańsk 2009, s. 22.

⁷ Tamże, s. 22–24.

⁸ C. Kim, *Nieśmiali, skryci i społecznie niedopasowani. Przewodnik po życiu z zespołem Aspergera*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2018, s. 24.

uwagę na czynniki środowiskowe, aktywność nienarodzonego dziecka w trzecim trymestrze ciąży, zatrucie organizmu toksycznymi substancjami, jak również niepożądane odczyny poszczepienne⁹. Agnieszka Kozdroń stwierdza: *ile jest osób z diagnozą zespołu Aspergera, tyle jest przyczyn powstania syndromu*¹⁰.

Zespół Aspergera sprawia pewną trudność w diagnozowaniu, gdyż może przejawiać się na wiele sposobów, jego symptomy mogą występować u różnych dzieci w innym stopniu, a niektórych wcale nie da się zauważyć.

Tony Attwood zwraca uwagę na to, że dzieci z tym zaburzeniem często posiadają niecodzienne umiejętności językowe, znają zaawansowane słownictwo i gramatykę, ale charakteryzuje je opóźniony rozwój umiejętności prowadzenia rozmowy¹¹. Zdarza się, że dzieci będąc w grupie, nie potrafią zainteresować innych sobą, nie włączają się do rozmowy ani do zabawy. Prezentują też zaburzenia w komunikacji niewerbalnej, jak na przykład ograniczoną gestykulację czy niezdatną mowę ciała i rzadziej nawiązują kontakt wzrokowy. Ponadto wydają się niezainteresowane tym, co ma do powiedzenia druga osoba, i mają problemy z kontynuowaniem rozmowy.

Cechą charakterystyczną dla dzieci z zespołem Aspergera są słabo rozwinięte umiejętności społeczne, a nawet ich brak, co ma istotny wpływ na ich relacje w grupie rówieśniczej. Dzieci te mają trudności w odczytywaniu emocji innych osób, a także wyrażaniu swoich. Nie potrafią też prawidłowo odczytać i przewidzieć zachowania innych ludzi w ich otoczeniu. Zdarza się im przerywanie rozmowy i taki sam bardzo formalny sposób zachowania w całkowicie odmiennych sytuacjach społecznych, na przykład w rozmowie z rówieśnikami i dyrektorem szkoły¹².

Dzieci z zespołem Aspergera bywają zafascynowane wąską dziedziną wiedzy i chcą poznać wszystko, co jej dotyczy, tym samym stając się „chodzącą encyklopedią” w danym obszarze¹³. Dzięki znakomitej pamięci mechanicznej pamiętają na przykład rozkład jazdy pociągów czy układ ligi piłkarskiej. Te zainteresowania mogą się zmieniać, ale ich intensywność pozostaje taka sama. Ponadto niektóre z dzieci wykazują nadzwyczajne uzdolnienia w zakresie muzyki, sztuki czy technologii¹⁴.

Podane przykłady świadczą o tym, że osoby z zespołem Aspergera odbierają świat w nieco inny sposób niż osoby z grupy normotypowej. Często nie

⁹ A. Kozdroń, *Zespół Aspergera. Zrozumieć, aby pomóc*, Difin SA, Warszawa 2015, s. 21–26.

¹⁰ Tamże, s. 15.

¹¹ T. Attwood, *Zespół Aspergera. Kompletny przewodnik*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2012, s. 42.

¹² M. Winter, *Zespół Aspergera. Co nauczyciel wiedzieć powinien*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2006, s. 8.

¹³ A. Kozdroń, dz. cyt., s. 20.

¹⁴ <https://www.southampton.gov.uk/schools-learning/support-education/send/send-conditions/what-is-aspergers-syndrome/> (dostęp: ...).

potrafią nawiązać relacji z innymi, nawet gdy tego bardzo chcą. Brak przyjaciół powoduje, że nie mają wsparcia i przez to często stają się idealnym celem dla wszystkich, którzy szukają ofiary¹⁵.

Należy pamiętać, że zespół Aspergera nie jest chorobą, która da się wyleczyć. Natomiast można ułatwić osobom z tym zaburzeniem rozwojowym lepsze funkcjonowanie w społeczeństwie i nawiązywanie relacji poprzez odpowiednią terapię. Oczywiście dobór jej jest uzależniony od cech i specyfiki potrzeb danej osoby oraz decyzji specjalisty. Wśród dzieci i młodzieży często stosuje się **Trening Umiejętności Społecznych (TUS)**, służący poprawie interakcji społecznych, oraz **terapię poznawczo-behawioralną**, uczącą, jak efektywniej radzić sobie w różnych sytuacjach, lepiej rozpoznawać uczucia i tym samym, jak adekwatniej reagować na zdarzenia¹⁶.

Dziecko z zespołem Aspergera — wykorzystanie muzyki w terapii

W swej codziennej pracy mam kontakt z dziećmi od szóstego roku życia i starszymi. Uczniowie ci łączą zajęcia w szkole podstawowej czy zerówce z dodatkowymi lekcjami w szkole muzycznej, rozwijającymi ich zainteresowania i talenty w dziedzinie muzyki. Są wśród nich i tacy, u których zdiagnozowano określone cechy zespołu Aspergera. Z tego względu na początek chciałbym pokrótce opisać przykład muzycznej terapii zastosowanej przez profesor Amelię Oldfield z Anglia Ruskin University, udokumentowanej w filmie pod tytułem *Timothy: Music Therapy with a Little Boy Who Has Asperger Syndrome*¹⁷, która okazała się bardzo inspirującą i pomocną w mojej pracy.

W 1993 roku profesor Oldfield prowadziła indywidualną terapię muzyczną z Timothyem, czteroletnim chłopcem, który pozornie zachowywał się podobnie jak inne dzieci, gdyż lubił ruszać się w takt muzyki i robić dużo hałasu. Jednak w odróżnieniu od nich, Timothy miał ogromne kłopoty z porozumiewaniem się, szybko się dekoncentrował i uciekał we własny świat. Jego mowa była spowolniona, a wypowiedzi miały się nijak do rzeczywistej sytuacji. Timothy, podobnie jak inne dzieci z zespołem Aspergera, miał trudności z zaakceptowaniem zmian w ustalonym porządku zajęć, w związku z czym w jego zachowaniu widoczne były pewne rytuały, jak na przykład obracanie talerzami perkusyjnymi.

Zalecona terapia z wykorzystaniem muzyki wynikała z zainteresowań chłopca i poczucia, że może to być sposób na pokonanie jego problemów z mówie-

¹⁵ Ch. Preissmann, *ASPERGER. Życie w dwóch światach*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2016, s. 54.

¹⁶ <https://www.halodoctor.pl/portal/zespol-aspergera-u-dzieci-objawy-diagnoza-leczenie> (dostęp: ...).

¹⁷ Timothy: music therapy with a little boy who has Asperger Syndrome https://www.youtube.com/watch?v=MgmRx3_6Yvc (dostęp: ...).

niem. Pierwsze cotygodniowe sesje profesor Oldfield z Timothyem służyły zdobyciu przez nią jego zaufania i przekonania, że wspólne tworzenie muzyki może być dobrą zabawą. Każda sesja miała swój określony schemat i zaczynała się od piosenki na powitanie. Rutyna, czyli znajoma piosenka i możliwość przewidzenia tego, co będzie dalej, dawały dziecku poczucie bezpieczeństwa, nastawiały pozytywnie i jednocześnie wprowadzały w atmosferę zajęć. Na początkowych sesjach Timothy naśladował to, co robiła pani profesor, na przykład uderzał w pudło gitary, szarpał struny, z czasem zaczął sam inicjować pewne działania, które terapeutka powtarzała w przerysowany, humorystyczny sposób, co mu się bardzo podobało. W dalszym jednak ciągu chłopiec łatwo tracił koncentrację. W takich sytuacjach profesor Oldfield wprowadzała jakiś nowy element, na przykład głośniejsze uderzała w klawisz fortepianu, Timothy zaś odpowiadał podobnym uderzeniem w talerz.

Kolejnym etapem terapii było wprowadzenie rytmicznego klaskania i zachęcenie Timothy'ego do wypowiadania krótkich fraz nazywających daną czynność wykonywaną w trakcie zabawy. Czas, który pani profesor poświęciła na powolne zdobywanie zaufania chłopca, przyniósł pozytywne rezultaty, gdyż coraz częściej Timothy reagował spontanicznie i w bardzo różnorodny sposób na to, co słyszał i widział u swej terapeutki. W czasie zajęć Timothy chętnie współpracował z profesorem Oldfield, ale nadal wołał w pojedynkę bawić się zabawkami. Jednak wytrwała praca przyniosła pozytywne rezultaty, jeśli chodzi o rozwój mowy. Na wideo można zobaczyć, jak Timothy nazywa potrzebne instrumenty muzyczne, potem prezentuje własną dość niezrozumiałą wersję poznanej piosenki, a wkrótce potrafi zaśpiewać fragment jej poprawnej wersji. Z czasem chłopiec nie tylko kontynuuje zabawę dźwiękami z terapeutką, lecz także odpowiada na jej różnorodne pytania.

W ciągu roku chłopiec poczynił spore postępy w zakresie niewerbalnego komunikowania się, wydłużył się czas jego koncentracji i w znaczący sposób zmniejszyła się chęć do izolowania się od innych. Największym sukcesem było to, że chłopiec zaczął wyrażać się w zrozumiały sposób i nauczył się prowadzić proste rozmowy — zarówno z terapeutką, jak i swoją mamą.

Jakie zatem aspekty muzycznej terapii pozwoliły Timothy'emu tak bardzo rozwinąć umiejętności werbalnego komunikowania się? W podsumowaniu swoich całorocznych sesji profesor Oldfield wymienia następujące elementy jako najbardziej znaczące:

- 1) przewidywalną strukturę zajęć, która dawała chłopcu poczucie bezpieczeństwa, zwłaszcza że mógł się spodziewać znanych stałych faz, jak na przykład powitalna piosenka;
- 2) przemienność instrukcji wyrażającą się w tym, że terapeutka najpierw pozwalała się jakby prowadzić Timothy'emu, naśladowując prezentowane przez niego dźwięki i zachowania, potem zaś ucząc go przyjmowania jej instrukcji;
- 3) za najważniejszą zaś uznaje muzyczną improwizację, która obojgu sprawiała dużo radości i pozwalała porozumiewać się w sposób niewerbalny

bez potrzeby dopasowywania konkretnych znaczeń wyrazów, podobnie jak to czynią dorośli, komunikując się z niemowlętami.

Zdaniem profesor Oldfield terapia muzyczna odegrała istotną rolę w rozwoju umiejętności komunikowania się Timothy'ego, ale z jej punktu widzenia ważne też były ćwiczenia wykonywane z nim w domu oraz fakt, że dzięki chodzeniu do przedszkola miał on kontakt z innymi dziećmi.

Wideo dokumentujące pracę profesor Oldfield pokazuje **przykład terapii muzycznej**, której celem było wsparcie rozwoju komunikacji — zarówno werbalnej, jak i niewerbalnej dziecka z zespołem Aspergera i tym samym nabycia przez nie pewnych kompetencji społecznych. Niemniej jej techniki można wykorzystać na zajęciach w szkole muzycznej z uczniem wykazującym podobne cechy charakterystyczne.

Techniki pracy z dzieckiem z zespołem Aspergera w szkole muzycznej

Sugestie profesor Oldfield okazały się bardzo przydatne w początkowym okresie mojej własnej pracy z uczniami z zespołem Aspergera, zwłaszcza z jednym, który posiada wiele cech tego zaburzenia i wymaga szczególnej uwagi. Poniżej przedstawiam najbardziej sprawdzone i uniwersalne przykłady sposobów organizacji pracy, korzystnych z punktu widzenia ucznia z tym spektrum autyzmu oraz nauczyciela.

1. Odpowiednie planowanie lekcji: dobór treści dopasowanych zarówno do wieku, jak i możliwości ucznia oraz jego zainteresowań.
2. Dbłość o rutynę: jednolity, powtarzalny schemat lekcji.
3. Rozpoczynanie zajęć i ich poszczególnych faz w podobny sposób.
4. Stwarzanie poczucia bezpieczeństwa oraz ułatwianie skupienia się: określony porządek w sali, stałe miejsca instrumentów i innych elementów wyposażenia.
5. Unikanie zmian, a gdy są konieczne, poinformowanie o tym ucznia z wyprzedzeniem, aby nie poczuł się zaniepokojony.
6. Krótkie i jednoznaczne instrukcje, również wzmacniane gestem, na przykład: „kłaśnij dwa razy”.
7. Dłuższe komunikaty podawane z przerwami między zdaniami, by dziecko miało czas na ich przetworzenie.
8. Zadania domowe dla dzieci nieczytających w formie piktogramów przedstawiających czynności do wykonania.
9. Dostosowanie tempa i form pracy do możliwości ucznia, nawet jego nastroju.
10. Robienie krótkich przerw w chwilach rozproszenia uwagi, aby wzmocnić koncentrację ucznia.
11. Dawanie uczniom czasu na rozpoczęcie zadania.

12. Zapewnienie dziecku w razie potrzeby dodatkowego czasu na dokończenie zadania.
13. Przechodzenie do kolejnego zadania po zakończeniu poprzedniego.
14. Wskazywanie sukcesów ucznia w celu wzmocnienia jego wewnętrznej motywacji.

Planowanie zajęć i dobór treści programowych powinny uwzględniać informacje zawarte w diagnozie ucznia. Dodatkowo w ciągu roku szkolnego można je zmodyfikować na podstawie obserwacji mocnych i słabych stron dziecka, aby jeszcze lepiej rozwijać i wzmocniać te pierwsze, tym samym zwiększając jego szansę na odniesienie sukcesu, co w dalszej perspektywie będzie mieć pozytywny wpływ na jego samoocenę i motywację¹⁸. Wiedza o tym, jakie zainteresowania ma dziecko, jaką muzykę lubi, może pomóc w jeszcze większym spersonalizowaniu tematyki i formy zajęć, a tym samym zwiększeniu stopnia jego zainteresowania nimi. Ponadto ważne jest, by wspierać wewnętrzną motywację dziecka, zaś w przypadku nagradzania pochwałą, chwalić za czynność i jej efekty. Maureen Butler w artykule *Teaching Music to Students with Autism Spectrum Disorder*¹⁹ zwraca uwagę na to, że niektóre dzieci wykazują nadwrażliwość na dźwięki niektórych instrumentów i dlatego należy pozwolić im na dokonanie wyboru i spróbowanie gry na takim, który im bardziej odpowiada. Z kolei Sara Knapik-Szweda podkreśla rolę muzyki w nabywaniu przez dziecko z autyzmem wielu doświadczeń sensorycznych dotykowych i słuchowych. Zauważa też, że przetwarzanie materiału muzycznego wpływa na zapamiętanie schematów, a stopniowe jego modyfikowanie przyzwyczajają dzieci do małych i czasem nieznaczających zmian, acz niezbędnych do ich postępów rozwojowych²⁰.

Zajęcia w szkole muzycznej pomagają w rozwoju kompetencji społecznych dziecka oraz jego umiejętności komunikowania się z innymi, dlatego przy ich planowaniu należy uwzględniać też inne, bardziej ogólne cele niż ściśle związane z przedmiotem. Doświadczenie pracy z dziećmi z zespołem Aspergera nauczyło mnie elastycznego podejścia do nich, niezrażania się, gdy proponowane aktywności czy ćwiczenia nie przynoszą szybko pozytywnych rezultatów albo są wręcz odrzucane przez dziecko. W takiej sytuacji trzeba dać sobie więcej czasu, niczego nie przyspieszać na siłę, dostosować się do dziecka, jakby podążać za nim i jego wyborami. Niektórym dzieciom łatwiej odbierać informacje, nie angażując wzroku, więc zdarza się, że słuchając, patrzą w okno albo siedzą bokiem na krześle, dlatego nie można też z góry zakładać, że ta-

¹⁸ C.R. Evans, T. Attwood, *Doktor Tony odpowiada*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2018, s. 61–62.

¹⁹ <https://kansasmusicreview.com/2016/11/19/teaching-music-to-students-with-autism-spectrum-disorder/> (dostęp: ...).

²⁰ S. Knapik-Szweda, *Znaczenie technik muzykoterapeutycznych we wsparciu rozwoju dziecka z autyzmem*, Difin, Warszawa 2020, s. 119.

kie dziecko nie uczestniczy w toku zajęć. Jako że dzieci ze spektrum autyzmu są bardzo bezpośrednie i mówią to, co myślą, może się zdarzyć, iż niechcący obrażą nauczyciela albo kolegę czy koleżankę. W takiej sytuacji najlepszym rozwiązaniem jest rozmowa i wyjaśnienie, jaką reakcją emocjonalną u danej osoby spowodowała określona wypowiedź.

***Body percussion* — gra na własnym ciele**

W pracy z dziećmi ze spektrum autyzmu bardzo przydatne są ćwiczenia typu *body percussion*, czyli wykorzystujące ciało jako instrument perkusyjny. Podobnie jak z klaskaniem, tupaniem, pstrykaniem palcami i tym podobne aktywności dźwiękowe sprawiają im dużą radość, zwłaszcza gdy są wykonywane w grupie²¹. Na początek warto zacząć od wyklaskiwania prostych rytmów na różny sposób, z czasem można wprowadzić trudniejsze elementy. Dzieci mogą naśladować nauczyciela, potem warto zachęcić je do improwizacji oraz prezentowania własnych pomysłów wydobywania dźwięków ze swego ciała. Ta forma muzycznej zabawy wymaga skupienia, uczy współpracy, a także wprowadza pewien element rozrywki na zajęciach. Można ją stosować jako stały element powitalny albo w trakcie lekcji, by zaktywizować dzieci i skupić ich uwagę.

Gra na własnym ciele ma wiele zalet, gdyż pozwala tworzyć muzykę bez instrumentów, wydłuża czas koncentracji oraz poprawia umiejętności motoryczne, co jest niezmiernie ważne dla dzieci z zespołem Aspergera, u których jest widoczna niezgrabność ruchowa. W trakcie grupowej zabawy z wykorzystaniem rąk i nóg trzeba uważnie obserwować, co robią inni, w ten sposób poprawia się koordynacja ręka–oko, która z kolei ma wpływ na grę na instrumencie. Wreszcie, nie można zapomnieć o tym, że w trakcie ćwiczeń ruchowych dotlenia się mózg. *Body percussion* pełni zatem rolę uniwersalnego języka, łatwego do zrozumienia przez każdego i zachęcającego do zaangażowania się. Ponadto ćwiczenia te można wykonywać w formie improwizacji, która wyzwala kreatywność i wspomaga rozwijanie umiejętności interpersonalnych. Dzieci skupione na zabawie mają bezpieczną muzyczną przestrzeń, a przez to są bardziej spontaniczne, łatwiej im wyrazić swoje emocje, nawet zaproponować nową formę aktywności.

Podsumowanie

Praca z dziećmi z zespołem Aspergera może stanowić wyzwanie, wymaga nowych form pracy i odpowiedniego podejścia, ale równocześnie pozwala na osiągnięcie sukcesu, jakim jest choćby lepsze ich funkcjonowanie w społeczeństwie.

²¹ <https://drummagazine.com/what-is-body-percussion/> (dostęp: ...).

Co więcej, niektóre dzieci ze spektrum autyzmu posiadają ogromny talent muzyczny. Koronnym przykładem może być tu Amadeusz Mozart, który skomponował ponad 600 różnorodnych utworów, jak opery, symfonie i koncerty, a jednocześnie prezentował zachowania charakterystyczne dla osób z zespołem Aspergera. Wydaje się, że Anthony Hopkins, Alfred Hitchcock czy Albert Einstein należą do osób ze spektrum autyzmu, choć oficjalnej diagnozy nie mieli. Również Susan Boyle, której niezwykła kariera rozwinęła się po zdobyciu przez nią drugiego miejsca w trzeciej brytyjskiej edycji programu *Britain's Got Talent*, zalicza się do tej grupy²².

Można stwierdzić, że zajęcia muzyczne mają działanie terapeutyczne dla dzieci ze spektrum autyzmu, ale też rozwijają ich talenty i dają nadzieję na osiągnięcie sukcesu na miarę ich możliwości. Specjalną rolę odgrywają tu instrumenty perkusyjne, które kształtują poczucie rytmu, słuch muzyczny i zręczność. Nauka gry na perkusji uczy systematyczności, angażuje zarówno ręce, jak i nogi, co ma pozytywny wpływ na motorykę i koordynację ruchową²³, więc jest wręcz idealna dla dzieci ze spektrum autyzmu. Jednak żeby tak się stało, wskazane jest, by nauczyciel posiadał odpowiednią wiedzę na temat ich charakterystycznych zachowań oraz chęć wzbogacenia swego warsztatu metodycznego i zastosowania nowych technik w codziennej pracy dydaktycznej.

Mam nadzieję, że moje doświadczenia oraz zamieszczona literatura, oferująca mnóstwo praktycznych informacji i wskazówek, okażą się pomocne i zachęcą do własnych poszukiwań.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Attwood Tony, *Zespół Aspergera. Kompletny przewodnik*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2012.
- [2] Evans Craig R., Attwood Tony, *Doktor Tony odpowiada*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2018.
- [3] Kim Cynthia, *Nieśmiali, skryci i społecznie niedopasowani. Przewodnik po życiu z zespołem Aspergera*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2018.
- [4] Knapik-Szweda Sara, *Znaczenie technik muzykoterapeutycznych we wsparciu rozwoju dziecka z autyzmem*, Difin, Warszawa 2020.
- [5] Kozdroń Agnieszka, *Zespół Aspergera. Zrozumieć, aby pomóc*, Difin, Warszawa 2015.
- [6] Preissmann Christine, *ASPERGER. Życie w dwóch światach*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2016.

²² <https://www.theguardian.com/fashion/2013/dec/08/susan-boyle-i-have-aspergers> (dostęp: ...).

²³ *The Positive Effects of Drumming on Children with Autism*, By Robert Damm, PhD, and Dr. Stephen Workman: <https://www.pas.org/docs/default-source/idc-articles/1707-40-41.pdf> (dostęp: ...).

- [7] Rynkiewicz Agnieszka, *Zespół Aspergera. Inny mózg. Inny umysł*, Wydawnictwo HARMONIA, Gdańsk 2009.
- [8] Święcicka Joanna, *Uczeń z zespołem Aspergera*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- [9] Winter Matt, *Zespół Aspergera. Co nauczyciel wiedzieć powinien*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2006.



Fot. Robert Frąckowiak

Specjalistyczne Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne

centrum
edukacji 
artystycznej

ZESPÓŁ PORADNICTWA PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNEGO



Poradnie oferują pomoc dla:

- **uczniów** szkół muzycznych, plastycznych, baletowych
- **rodziców, nauczycieli** szkół artystycznych
- **wychowanków i wychowawców** internatów i burs szkolnictwa artystycznego



W Poradniach realizowana jest:

- **indywidualna pomoc psychologiczna** skoncentrowana na problemach ogólnych oraz na problemach wynikających ze specyfiki szkolnictwa artystycznego
- **diagnostyka i opiniowanie** problemów rozwoju artystycznego
- **treningi i warsztaty** psychologiczne



Poradnie realizują swoje działania:

- w formie kontaktów bezpośrednich
- w formie online
- w wymiarze ogólnopolskim

szczegóły i kontakt na: www.gov.pl/cea



Poradnictwo
psychologiczno-pedagogiczne
i wychowawczo-profilaktyczne CEA

O wartości szkoleń psychologicznych dla społeczności szkół artystycznych

Psychologia jest nauką, która oddziałuje na szereg dziedzin życia człowieka, a środowisko szkolne jest jednym z wielu, które celowo wykorzystuje wiedzę psychologiczną dla kształtowania optymalnych warunków rozwoju, nauczania, wychowania i psychofizycznego formowania się młodego człowieka. Według badaczy zajmujących się psychologią kształcenia stosowanie wobec dzieci i młodzieży środków wychowawczych bez odwoływania się do wiedzy psychologicznej, byłoby nieskuteczne¹.

Szkoła generuje wielowątkowość relacji międzyludzkich, między przedstawicielami różnych pokoleń, w niezliczonych konfiguracjach — między uczniami, ich rodzicami, nauczycielami, pracownikami administracji *et cetera*. Szkoła artystyczna dostarcza tych sytuacji w jeszcze większym wymiarze, ze względu na zindywidualizowany charakter kształcenia artystycznego i relację mistrz–uczeń.

Niezaprzeczalnym faktem jest, że szkoły zobligowane są do upowszechniania wiedzy psychologicznej poprzez podejmowanie działań o charakterze wychowawczo-profilaktycznym² oraz poszerzania wiedzy i kompetencji nauczycieli w zakresie psychologii i pedagogiki³. W tym celu nie tylko same szkoły, lecz także jednostka nadzoru pedagogicznego, jaką dla szkół artystycznych jest Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie (CEA), podejmuje się licznych działań o charakterze szkoleniowym.

Wieloletnią bogatą działalność w tym zakresie prowadzi Wydział Doskonalenia i Doksztalcania CEA, który dotychczas swoją opieką obejmował przede

¹ G. Mietzel, *Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

² U. Bissinger-Ćwierz, *Działalność wychowawczo-profilaktyczna szkolnictwa artystycznego w świetle nowych przepisów prawa oświatowego*, „Szkoła Artystyczna”, 2020, 4(12), s. 95–112.

³ *Rozporządzenie Ministra Kultury, Dziedzictwa Narodowego i Sportu z dnia 3 września 2021 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli szkół artystycznych i placówek artystycznych* (Dz.U. z 2020, poz. 1280).

wszystkim nauczycieli szkół i placówek artystycznych. Wśród wielu kategorii tematycznych szkolenia psychologiczne dla nauczycieli obejmują niemal 1/3 oferty programowej Centrum Edukacji Artystycznej.

Jednak od dwóch lat Wydział Doskonalenia poszerzył swoją ofertę o warsztaty psychologiczne skierowane do uczniów i rodziców. W minionym roku szkolnym reaktywowano także ideę szkoleń psychologiczno-pedagogicznych dla samych specjalistów szkolnych, czyli psychologów i pedagogów szkół artystycznych, organizując Letnią Szkołę Psychologiczno-Pedagogiczną CEA. W niniejszym artykule zaprezentowane będą zagadnienia merytoryczne ukazujące zawartość tematyczną podejmowanych inicjatyw szkoleniowych i krótkie sprawozdanie ilościowe wskazujące na zapotrzebowanie na tego rodzaju działania.

Psychologia dla uczniów szkół artystycznych

Mając w pamięci trudności adaptacyjne dzieci i młodzieży wynikające z konieczności zdalnego nauczania oraz w odczuciu niepewności co do możliwych do realizacji form kształcenia w roku szkolnym 2021/2022, psychologowie pracujący w ramach Zespołu Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego Centrum Edukacji Artystycznej przygotowali bogatą ofertę szkoleń psychologicznych online dla uczniów.

Tematyka warsztatów była dostosowana do bieżących potrzeb i oczekiwań szkoleniowych wyłonionych na podstawie ankiet ewaluacyjnych, które przeprowadzono na zakończenie pierwszej edycji warsztatów psychologicznych online dla uczniów w poprzednim roku szkolnym. Poniżej znajdują się wykaz tematów i zagadnienia zrealizowane w ramach poszczególnych spotkań:

1. Warsztat: **Jak budować poczucie własnej wartości i pozytywny obraz siebie jako człowieka i ucznia szkoły artystycznej?**

Prowadzący: dr Aleksandra Wojtaszek

Podczas warsztatu uczestnicy dowiedzieli się:

- co składa się na poczucie własnej wartości;
- w jaki sposób można rozwijać wewnętrzne i zewnętrzne zasoby;
- jakie warto nabyć umiejętności i strategie, które umożliwią pozytywne postrzeganie siebie i radzenie sobie z wyzwaniami, w tym także z wyzwaniami szkoły artystycznej;
- jak zadbać o budowanie swojego dobrostanu pomimo przeciążeń, które mogą być typowe dla nauki w szkole artystycznej.

2. Warsztat: **Stres: wróg czy przyjaciel uczniów szkół**

Prowadzący: dr Elżbieta Antosz

Podczas warsztatu uczestnicy dowiedzieli się:

- o istnieniu stresu dobrego i złego;
- o objawach stresu, których można doświadczać, na przykład przygotowując się do występu;

- o tym, że można wykorzystać energię stresu do samorozwoju;
- o tym, w jaki sposób można zaakceptować stres;
- do kogo zwrócić się o pomoc w stresujących sytuacjach.

3. Warsztat: Strategie psychologicznego przygotowania do występów publicznych

Prowadzący: dr Anna Antonina Nogaj

Podczas warsztatu uczestnicy dowiedzieli się:

- na czym polega efektywne ćwiczenie na instrumencie lub praca wokalna;
- w jaki sposób pracuje się mentalnie nad utworem muzycznym;
- na czym polega psychologiczne przygotowanie do występu publicznego;
- jak radzić sobie z różnymi objawami tremy;
- jak wybitni artyści postrzegają doświadczanie tremy i jak sobie z nią radzą.

4. Warsztat: Integracja i komunikacja w zespole uczniów różnych typów szkół artystycznych

Prowadzący: Agnieszka Abramiuk

Podczas warsztatu uczestnicy dowiedzieli się:

- jak można wytworzyć atmosferę bezpieczeństwa, zaufania i wsparcia w klasie;
- w jaki sposób należy kontrolować własne zachowania, z uwzględnieniem podwyższonej wrażliwości uczniów szkół artystycznych;
- jak zarządzać emocjami w kontaktach z innymi;
- jakie są najlepsze sposoby komunikacji (komunikacja „ja”, asertywna komunikacja itp.);
- jak rozwinąć w sobie umiejętność komunikacji wolnej od agresji;
- w jaki sposób współdziałać w zespole, szczególnie w grupie uczniów o podobnym profilu uzdolnień artystycznych.

5. Warsztat: Kreatywność i twórcze myślenie, czyli jak zostać wybitnym artystą

Prowadzący: Agnieszka Abramiuk

Podczas warsztatu uczestnicy dowiedzieli się:

- czym jest twórczość i kreatywność i czy można je rozwijać;
- czy każdy może być artystą;
- jakie są przeszkody twórczości, szczególnie w szkołach artystycznych;
- co może być inspiracją do twórczości;
- na czym polega trening twórczości.

6. Warsztat: Relaksacja w szkole artystycznej

Prowadzący: Agnieszka Abramiuk

Podczas warsztatu uczestnicy dowiedzieli się:

- czym jest relaksacja i jakie korzyści można osiągnąć, ćwicząc relaksację, szczególnie w kontekście występów scenicznych;

- jak stosować relaksację według Schultza i Jacobsona;
- na czym polega relaksacja wyobrazeniowa, relaksacja tak zwanej „jedno-minutowki” (przed występem bądź egzaminem), praca z oddechem;
- jakie są powiązania relaksacji ze sztuką.

7. Warsztat: Tu i teraz — jak mindfulness może wpłynąć na życie ucznia szkoły artystycznej

Prowadzący: Łukasz Tartas

Podczas warsztatu uczestnicy dowiedzieli się:

- czym jest mindfulness;
- jakie są techniki i metody pracy nad swoimi myślami i emocjami;
- jak mindfulness pomaga w pracy z treścią i innymi trudnymi emocjami;
- na czym polega praca nad sobą jako artystą, uczniem, koleżanką/kolegą, dzieckiem, człowiekiem.

8. Warsztat: Nie chcę się tak czuć! — po co nam emocje i dlaczego są ważne w rozwoju artystycznym?

Prowadzący: Małgorzata Mozerys-Ćwikła

Podczas warsztatu uczestnicy dowiedzieli się:

- co się dzieje z ludźmi, gdy czują, i do czego służą ludziom emocje;
- czym różnią się emocje od nastrojów;
- czym jest stres;
- czy stres pomaga i czy przeszkadza w radzeniu sobie z wyzwaniami szkoły artystycznej;
- jak radzić sobie z niewygodnymi emocjami: lękiem, wstydem i złością.

9. Warsztat: W pułapce myśli — jak radzić sobie z negatywnym myśleniem, aby pomyślnie radzić sobie w szkole artystycznej

Prowadzący: Barbara Wojtanowska-Janusz

Podczas warsztatu uczestnicy dowiedzieli się:

- czym są myśli automatyczne i skąd się biorą;
- jak negatywne myśli wpływają na rozwój artystyczny;
- w jakie pułapki myślowe najczęściej wpadają artyści;
- jakie techniki i metody pomagają radzić sobie z negatywnym myśleniem;
- czym jest pozytywne myślenie i jak je wzmacniać;
- jak stosować MocArty.

10. Warsztat: Motywacja i zarządzanie sobą w czasie a nauka w szkole artystycznej

Prowadzący: Barbara Wojtanowska-Janusz

Podczas warsztatu uczestnicy dowiedzieli się:

- jak zarządzać sobą w czasie i wzmacniać swoją motywację do nauki, w tym także do realizacji wymagań związanych z danym typem szkoły artystycznej;

- które techniki zarządzania sobą w czasie są skuteczne;
- co motywuje i demotywuje uczniów w kontekście rozwoju artystycznego;
- dlaczego w kształceniu artystycznym ważne jest skuteczne wyznaczenie celu i jak to robić;
- czym jest prokrastynacja i jak sobie z nią radzić.

Na 18 zaplanowanych warsztatów (część warsztatów była realizowana oddzielnie dla uczniów klas podstawowych i dla licealistów) zgłosiło się łącznie 1147 uczniów, a finalnie uczestniczyło w nich 360 uczniów różnych typów szkół artystycznych — od klasy VII szkoły podstawowej do klasy maturalnej. O tak dużej rozbieżności liczby uczniów, którzy zadeklarowali chęć udziału w warsztatach, a rzeczywistą liczbą uczestników zdecydował fakt, że większość roku szkolnego była (na szczęście dla uczniów) realizowana w nauce stacjonarnej, a nie zdalnej, co utrudniało możliwość uczestnictwa w warsztatach, odbywających się online w porze popołudniowej. Uczniowie zapisywali się na wszystkie warsztaty już na początku roku szkolnego, ale ich plany i obowiązki mogły uniemożliwić udział w warsztatach, zwłaszcza tych zrealizowanych w drugim semestrze. Prawdopodobnie także dzięki nauce stacjonarnej uczniowie nie przejawiali poczucia tak silnej izolacji i mogła się też zmniejszyć ich motywacja do zajęć, podczas których poruszano problematykę emocji. Cieszyć powinno jednak to, że ci uczniowie, którzy skorzystali z zajęć, wyrażali się o nich pozytywnie, a przede wszystkim deklarowali chęć uczestnictwa w podobnych zajęciach w przyszłości.

Psychologia dla rodziców

Grupa psychologów pracujących w ramach Zespołu Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej przeprowadziła także w ubiegłym roku szkolnym cykl webinarów dla rodziców uczniów wszystkich typów szkół artystycznych.

Wśród tematów, które zrealizowano, znalazły się takie jak:

1. Webinar: **Szkoła plastyczna — o czym trzeba wiedzieć, gdy zaczyna się przygodę z plastykiem?**
Prowadzący: Małgorzata Mozerys-Ćwikła
Podczas webinaru uczestnicy dowiedzieli się:
 - czym są inteligencja i uzdolnienia oraz jak przebiega rozwój zdolności plastycznych;
 - jakie umiejętności rozwija szkoła plastyczna;
 - jak wspierać w rozwoju nastolatka — ucznia szkoły plastycznej.
2. Webinar: **Depresja dzieci i młodzieży z uwzględnieniem edukacji w szkole artystycznej**
Prowadzący: Łukasz Tartas

Podczas webinaru uczestnicy dowiedzieli się:

- czym jest, a czym nie jest depresja;
- jaka powinna być komunikacja z dzieckiem z zaburzeniami nastroju;
- czemu służą zachowania autoagresywne i jak na nie reagować;
- jak powinna wyglądać współpraca rodzica ze szkołą artystyczną w kontekście dziecka z zaburzeniami nastroju.

3. Webinar: Wsparcie dziecka w utrzymaniu zdrowia psychicznego pomimo przeciążeń wynikających z kształcenia artystycznego

Prowadzący: dr Anna Antonina Nogaj

Podczas webinaru uczestnicy dowiedzieli się:

- jakich form wsparcia oczekują uczniowie szkół artystycznych;
- jakie są czynniki ryzyka, zakłócające zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży kształcących się artystycznie;
- jak ważna jest rola rodziny, rozumiejącej specyfikę kształcenia artystycznego;
- jakie są pozaartystyczne korzyści wynikające z kształcenia muzycznego, plastycznego i baletowego.

4. Webinar: Dziecko po doświadczeniu traumatycznym, ze szczególnym uwzględnieniem specyfiki szkolnictwa artystycznego

Prowadzący: Agnieszka Abramiuk

Podczas webinaru uczestnicy dowiedzieli się:

- czym jest trauma i jakie zdarzenia mogą być traumatyzujące, szczególnie w szkole artystycznej;
- jaka jest charakterystyka psychiki dziecka w szkole artystycznej i potencjalnych czynników traumatyzujących;
- jaka jest charakterystyka dziecka z doświadczeniem traumy w szkole;
- jakie zachowania mogą świadczyć o tym, że dziecko doznało traumy;
- jakie są psychologiczne konsekwencje traumy u dzieci i nastolatków, szczególnie wrażliwych na sztukę;
- czym jest bezpieczne przywiązanie i jaki ma wpływ na psychikę dziecka;
- jakie czynniki zwiększają ryzyko traumy, a jakie przed nią chronią.

5. Webinar: Aktywne słuchanie i udzielanie wsparcia dziecku — jak efektywnie pomagać dziecku w trudnościach, szczególnie wynikających ze specyfiki kształcenia artystycznego

Prowadzący: Agnieszka Abramiuk

Podczas webinaru uczestnicy dowiedzieli się:

- w jaki sposób rodzice powinni słuchać, aby dzieci do nich mówiły;
- jakie są podstawowe błędy w komunikacji;
- czym jest „kwadrat komunikacji”;

- w jaki sposób udzielać wsparcia, aby pomóc dziecku w trudnościach;
- jak rozpoznać i jak reagować na trudności psychiczne dziecka.

6. Webinar: Jak budować poczucie własnej wartości i odporność psychiczną u dzieci uczących się w szkołach artystycznych

Prowadzący: dr Aleksandra Wojtaszek

Podczas webinaru uczestnicy dowiedzieli się:

- co to jest poczucie wartości i odporność psychiczna;
- jakie są sposoby i techniki budowania odporności psychicznej dziecka w szkole artystycznej;
- czym jest dobra komunikacja;
- w jaki sposób można dobrze wykorzystać stres, zwłaszcza stres wynikający z wymagań szkoły artystycznej.

7. Webinar: Czym martwi się nastolatek w szkole artystycznej?

Prowadzący: dr Elżbieta Antosz

Podczas webinaru uczestnicy dowiedzieli się:

- czym charakteryzuje się okres dorastania jako najburzliwszy etap w życiu człowieka;
- jakie trudności przeżywają nastolatki, związane między innymi z brakiem akceptacji własnego ciała, nieprawidłowymi relacjami z rówieśnikami lub brakiem osiągnięć artystycznych;
- jak smartfony, czaty, media społecznościowe wpływają na relacje z nastolatkiem;
- kim są „cyfrowi tubylcy”;
- jakie są skuteczne sposoby zmniejszające poziom zamartwiania się nastolatka;
- do kogo zwrócić się o pomoc w trudnych sytuacjach.

Na 7 zaplanowanych webinarów zgłosiło się 809 rodziców, których dzieci uczą się w różnych typach szkół artystycznych. W webinarach ostatecznie uczestniczyło 308 rodziców. Choć zauważalna jest istotna różnica między liczbą rodziców deklarujących chęć uczestnictwa w webinarach a liczbą tych, którzy autentycznie w nich uczestniczyli, to wśród rodziców pojawił się wyższy poziom motywacji do udziału w spotkaniach niż wśród uczniów. Ukazuje to konieczność kontynuacji tego rodzaju spotkań dla rodziców w kolejnych latach.

Letnia Szkoła Psychologiczno-Pedagogiczna CEA dla specjalistów szkół artystycznych

Na koniec roku szkolnego 2021/2022, z inicjatywy Zespołu Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego Centrum Edukacji Artystycznej, odbyła się w Zes-

pole Szkół Plastycznych im. Jacka Malczewskiego w Częstochowie bardzo ważną inicjatywą dla środowiska psychologów i pedagogów szkół artystycznych — Letnia Szkoła Psychologiczno-Pedagogiczna Centrum Edukacji Artystycznej pod nazwą *Edukacja włączająca a metody wsparcia zdrowia psychicznego uczniów i nauczycieli w toku kształcenia artystycznego*. Jej celem było przede wszystkim:

- poszerzenie zawodowych kompetencji i warsztatu pracy specjalistów w zakresie stosowania metod ochrony zdrowia psychicznego, wdrażania edukacji włączającej oraz udzielania efektywnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
- wypracowanie standardów pracy psychologów i pedagogów szkolnictwa artystycznego;
- stworzenie platformy wzajemnej wymiany doświadczeń i kontaktów zawodowych;
- zapewnienie profesjonalnego wsparcia zawodowego w formie superwizji koleżeńskiej;
- zdiagnozowanie specyficznych potrzeb i oczekiwań tej grupy zawodowej.

Letnią Szkołę zorganizowano na wniosek samego środowiska psychologów i pedagogów szkolnych pracujących w różnych typach szkół artystycznych w Polsce, a także z uwagi na chęć kontynuacji spotkań, jakie realizowano dla specjalistów szkół artystycznych w latach 2011–2017. Pierwsza Letnia Szkoła dla psychologów i pedagogów szkół artystycznych odbyła się w Państwowym Zespole Szkół Muzycznych w Bydgoszczy w 2012 roku. Po tym wydarzeniu Centrum Edukacji Artystycznej podejmowało się licznych inicjatyw o charakterze ogólnopolskich konferencji (bezpośrednich lub zdalnych), a także szkoleń i warsztatów dla specjalistów w wymiarze regionalnym. Z uwagi na ówczesne ogromne zainteresowanie tego typu szkoleniami założono, że po zniesieniu lockdownu oraz po powrocie do nauki stacjonarnej środowisko psychologów i pedagogów szkolnych będzie istotnie zainteresowane udziałem w Letniej Szkole. W wydarzeniu wzięło udział 30 specjalistów szkolnych z całej Polski, którzy pracują w różnych typach szkół artystycznych.

Program II Letniej Szkoły odpowiadał potrzebom uczestników. Poruszano bowiem problemy, które występują lub mogą wystąpić w każdej szkole artystycznej. Cały program dotyczył różnych aspektów edukacji włączającej. Problematyce tego wymiaru edukacji poświęcone było spotkanie inauguracyjne, podczas którego zwrócono uwagę na obowiązujące w szkołach artystycznych zalecenia Rady Europy na rzecz wdrożenia Europejskiej Gwarancji dla Dzieci. Spotkanie na temat *Edukacja włączająca a rola psychologa i pedagoga w szkolnictwie artystycznym* poprowadziły panie wizytatorki do spraw poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego — doktor Urszula Bissinger-Ćwierz i doktor Anna Antonina Nogaj.

Tematem szczególnie bieżącym było omówienie różnorodnych aspektów pomocy psychologiczno-pedagogicznej skierowanej do dzieci pochodzących z Ukrainy, a dołączających do kształcenia artystycznego lub już uczących się w polskich szkołach artystycznych. Spotkanie na temat *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna ukraińskim dzieciom w szkolnictwie artystycznym* poprowadziła Hanna Matusiak, pedagog szkolny z Państwowego Zespołu Szkół Muzycznych w Bydgoszczy.

Niezwykle cenne były wykłady dotyczące wspomaganie rozwoju i funkcjonowania artystycznego ucznia z mutyzmem wybiórczym, zaburzeniami ze spektrum autyzmu oraz uczniów doświadczających różnorodnych zaburzeń odżywiania czy zaburzeń lękowych, w tym depresji. Spotkanie na temat *Jak wspierać ucznia z mutyzmem wybiórczym w szkole muzycznej* poprowadziła Agnieszka Swarra, psycholog Szkoły Muzycznej I i II stopnia w Gdyni. Spotkanie na temat *Zaburzenia odżywiania: anoreksja i bulimia — objawy, przyczyny, leczenie* poprowadziła Anna Szymala-Kopydłowska, psycholog z Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Częstochowie. Wykład na temat *Praca z dzieckiem autystycznym w szkole muzycznej* poprowadziła Eliza Ludkiewicz, psycholog z Zespołu Szkół Muzycznych we Włocławku. Spotkanie na temat *Uczniowie z zaburzeniami lękowymi i nastroju — czego wymaga od specjalisty szkolnego stała praca z osobami w kryzysie?* poprowadziła Małgorzata Mozerys-Ćwikła, psycholog prowadzący Specjalistyczną Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną CEA w Supraślu.

Szczególnie wartościowe były także warsztaty i spotkania o samokształceniowym charakterze, podczas których psychologowie i pedagodzy dzielili się z uczestnikami swoimi bezpośrednimi umiejętnościami, wiedzą, doświadczeniem i narzędziami. Zaliczyć do nich należy takie zajęcia, jak: *Czego może nauczyć muzyk plastyka, a plastyk muzyka?* prowadzone przez Małgorzatę Mozerys-Ćwikłę, wskazujące na znaczenie wspomaganie twórczego i kreatywnego myślenia; warsztaty *Techniki akceptacji, zaangażowania i self-compassion* zrealizowane przez Elizę Ludkiewicz i warsztaty z *technik relaksacyjnych* prowadzone przez Iwonę Chudzikiewicz, pedagoga szkolnego z Zespołu Szkół Muzycznych w Krakowie.

Letnia Szkoła zakończyła się zajęciami przeprowadzonymi przez wizytatorów, wskazującymi na zmiany w zakresie arkuszy sprawozdawczych z działalności wychowawczo-profilaktycznej i psychologiczno-pedagogicznej.

Program Letniej Szkoły pokazał szerokie spektrum problemów, z jakimi specjaliści szkolni spotykają się na co dzień w swojej pracy w szkołach artystycznych, pozwolił także na wymianę zawodowych doświadczeń, a uczestnicy zadeklarowali wysoki poziom zawodowej satysfakcji z uczestnictwa w spotkaniach. Omawiane podczas Letniej Szkoły zagadnienia wymagają dalszego upowszechniania, zarówno w formie szkoleniowej, jak i publikacyjnej.

Zamiast podsumowania — zapowiedzi kolejnych wybranych inicjatyw CEA o charakterze psychologicznym

Dotychczasowa działalność szkoleniowa realizowana przez wizytatorów i psychologów Zespołu Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego Centrum Edukacji Artystycznej wymaga kontynuacji. Wszyscy członkowie szkolnych społeczności w większym lub w mniejszym zakresie deklarują potrzebę dostępu do wiedzy psychologicznej. Organizacja spotkań w formie zdalnej lub stacjonarnej, w wymiarze grupowym lub indywidualnym, jest jedną z możliwości upowszechniania wiedzy psychologicznej wśród zainteresowanych uczniów, rodziców i nauczycieli, a także wśród samych specjalistów.

Prowadzący poszczególne warsztaty mają także wnioski co do wprowadzenia koniecznych zmian, aby w kolejnych latach szkolenia cieszyły się jeszcze większym zainteresowaniem i aby odnosiły jeszcze wyższy poziom skuteczności wśród odbiorców.

W czasie pisania niniejszego artykułu tworzy się dopiero oferta szkoleniowa, która będzie propagowana przez Wydział Doskonalenia i Doksztalcania nauczycieli szkół artystycznych, w której to ofercie nie zabraknie warsztatów i spotkań dla rodziców. Letnia Szkoła będzie miała także swoją kontynuację, ale w wymiarze regionalnym, aby skupić większe grono specjalistów z poszczególnych województw i mieć możliwość koncentracji na problemach, które są charakterystyczne dla szkół artystycznych regionu.


Warto więc śledzić bieżące informacje i korzystać z form wsparcia i wspomagania szkół artystycznych, jakie u progu roku szkolnego 2022/2023 oferuje Centrum Edukacji Artystycznej.

Wykorzystane źródła i opracowania


- [1] Bissinger-Ćwierz Urszula, *Działalność wychowawczo-profilaktyczna szkolnictwa artystycznego w świetle nowych przepisów prawa oświatowego*, „Szkoła Artystyczna”, 2020, 4(12).
- [2] Mietzel Gerd, *Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- [3] *Rozporządzenie Ministra Kultury, Dziedzictwa Narodowego i Sportu z dnia 3 września 2021 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli szkół artystycznych i placówek artystycznych* (Dz. U. z 2020, poz. 1280).

Drogi uczniu,

jeśli przeżywasz trudne chwile i dostrzegasz u siebie:

- 
- obniżone samopoczucie, niepokój, lęk lub chwiejność nastrojów
 - zaniżone stopnie z przedmiotów artystycznych i ogólnokształcących
 - niechęć do nauki, ćwiczenia i tworzenia
 - słabsze radzenie sobie ze stresem, tremą i oceną artystyczną
 - niezadowolenie z jakości relacji z rówieśnikami, nauczycielami lub domownikami

jeśli chcesz:

- 
- poprawić swoje funkcjonowanie
 - popracować nad psychologicznym przygotowaniem do występów i prezentacji publicznych
 - wzmocnić swoją motywację do rozwoju ogólnego i artystycznego
 - poznać lepiej samego siebie

SKORZYTAJ Z POMOCY NASZYCH PSYCHOLOGÓW

szczegóły i kontakt na: www.gov.pl/cea



Poradnictwo
psychologiczno-pedagogiczne
i wychowawczo-profilaktyczne CEA



**Wokół konkursów,
przesłuchań
i przeglądów**





Зелена 10



Зелена 10
1880-1885
Архитектор: А. С. Шендерович

Kształcenie w szkole muzycznej w Ukrainie na podstawie systemu nauczania we Lwowskim Państwowym Liceum Muzycznym im. Solomiji Kruszelnickiej¹

Dwudziesty czwarty lutego 2022 roku przyniósł ogromne zmiany. Rosyjska Federacja napadła na niepodległe państwo ukraińskie w formie pełnowymiarowej agresji, kontynuując rozpoczęte w 2014 roku wrogie działania przeciw Ukrainie. Sytuacja ta spowodowała znaczącą migrację ludności ukraińskiej do Polski. Wśród uchodźców znalazło się dużo ukraińskiej młodzieży, uczniów ukraińskich szkół muzycznych. Uczniowie ci chcieli kontynuować naukę muzyki w polskich szkołach muzycznych. W maju bieżącego roku część tej młodzieży przystąpiła do egzaminów wstępnych do szkół średnich w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie. W tej sytuacji wynikła konieczność rozeznania ukraińskiego systemu nauczania w szkołach muzycznych.

W Ukrainie są cztery specjalistyczne szkoły muzyczne, w których prowadzony jest system nauczania w wieku od 6 do 17 lat, łączący naukę muzyki z przedmiotami ogólnokształcącymi. Szkoły te znajdują się w Kijowie, Lwowie, Charkowie i Odessie. Nauka obejmuje grę na wszystkich instrumentach muzycznych. Wyjątek stanowią klawesyn i organy, w przypadku których nauka gry prowadzona jest w formie przedmiotu dodatkowego jako drugiego instrumentu. Każda z wymienionych szkół ma klasę śpiewu, a także sekcję nauczania gry na instrumentach ludowych — bandurze, cymbałach i akordeonie. Nauka w tych szkołach podzielona jest na trzy etapy. Pierwszy etap obejmuje klasy 1–4, drugi klasy 5–9, a trzeci klasy 10–11. Etapy pierwszy i drugi kończą się egzaminem przejściowym na wyższy poziom. Ukończenie szkoły po 11 klasie kończy się egzaminem dyplomowym. Wszystkie te szkoły mają internaty, w których mieszka młodzież spoza wymienionych miast, zwykle z regionów przyległych do miejscowości, w której znajduje się dana szkoła. Szczegółowy opis nauczania w tego

¹ Artykuł napisany na podstawie wywiadu z altowiolistą Teodorem Bedrijem, absolwentem Lwowskiego Państwowego Liceum Muzycznego im. Solomiji Kruszelnickiej.

rodzaju szkole, podany poniżej, opiera się na przykładzie Lwowskiego Państwowego Liceum Muzycznego im. Solomiji Kruszelnickiej.

Od początku nauczania formowany jest system dwupionowy — klasy „A” i „B”. Do jednej klasy przyjmuje się maksymalnie 25 osób do systemu nauczania przedmiotów ogólnokształcących. Uczniowie uczą się gry na różnych instrumentach, dominują jednak instrumenty smyczkowe. W jednej klasie może być nawet do 12 skrzypków. Przyjęcie do szkoły odbywa się na podstawie egzaminu wstępnego. Kandydujące do szkoły dziecko w wieku sześciu lat ma już opanowane podstawy gry na instrumencie, którego naukę chce kontynuować w szkole. Ten przygotowawczy etap nauczania odbywa się w formie nauki prywatnej. Przy kwalifikowaniu uczniów do szkoły bardzo ważne jest sprawdzenie słuchu dziecka.

Pierwszym znaczącym sprawdzianem postępów w nauce są egzaminy przejściowe do drugiego etapu — do klasy 5. Na tym etapie przeważnie naukę kończy około 25% młodzieży. Pozwala to na uzupełnienie tej liczby uczniów poprzez nabór z innych muzycznych szkół podstawowych, które mają tylko przedmioty muzyczne, a nauczanie ogólnokształcące odbywa się w nich poprzez udział w ogólnym systemie szkolnym. Trzeba tu podkreślić, że poziom nauczania przedmiotów muzycznych w omawianych czterech szkołach-internatach jest znacząco wyższy od innych szkół muzycznych. Kandydaci przyjmowani do klasy 5 muszą się wykazać odpowiednimi zdolnościami i przygotowaniem.

Kolejna selekcja uczniów ma miejsce podczas zakończenia drugiego etapu nauczania w klasie 9. Uczniowie, którzy nie przechodzą do klasy 10 w szkole-internacie, mogą ubiegać się o kontynuację nauki w szkołach o statusie średniej szkoły muzycznej II stopnia. Przedmiotów ogólnokształcących uczniowie tych szkół uczą się zwykle w szkole wieczorowej systemu ogólnego. Nauka w tych szkołach muzycznych II stopnia trwa cztery lata.

Specyfiką nauczania w szkole-internacie są trzy godziny lekcyjne tygodniowo przeznaczone na naukę gry na instrumencie, oprócz klasy 1, w której przydzielone na instrument główny są dwie godziny. W klasach 10–11 liczba godzin jest zwiększona do czterech jednostek lekcyjnych w tygodniu. Warty podkreślenia jest system oceniania postępów w nauce. W każdej klasie od początku nauczania uczeń przechodzi pięć przesłuchań w ciągu roku. Dwa z nich poświęcone są na sprawdzian sprawności technicznej (gamy i etudy), dwa przesłuchania dotyczą gry wybranego repertuaru, natomiast piąte, końcowe przesłuchanie kwalifikuje ucznia do następnej klasy. W trakcie nauczania zdarzają się również przypadki zmiany instrumentu.

Ważnym elementem nauczania są przedmioty teoretyczne. W ciągu całego cyklu nauczania obowiązują dwie godziny lekcyjne tygodniowo przedmiotu kształcenie słuchu. Zasady muzyki, jako drugi przedmiot teoretyczny, są prowadzone w klasach 1–4. W klasach 5–6 zasady muzyki zamieniane są na literaturę muzyczną, która w klasach 7–11 zostaje zastąpiona światową literaturą

muzyczną prowadzoną w wymiarze dwóch godzin lekcyjnych tygodniowo. Oddzielnym przedmiotem jest ukraińska literatura muzyczna. Nauka harmonii zaczyna się dopiero w klasie 9 w formie dwóch lekcji tygodniowo i prowadzona jest do końca nauki z klasą 11 włącznie, a ocena z jej opanowania jest kwalifikowana jako ocena dyplomowa. Przedmiot formy muzyczne nauczany jest tylko na roku dyplomowym — jedna jednostka lekcyjna tygodniowo — i również kwalifikuje się do oceny dyplomowej.

Oddzielną kwestią są programy nauczania instrumentu głównego i przedmiotów teoretycznych w ukraińskiej szkole muzycznej. Można od razu zaznaczyć, że programy te nie odbiegają znacząco od analogicznych programów w szkołach polskich.

Wszystkich uczniów do klasy 7 obowiązuje śpiew w chórze. Uczniowie grający na instrumentach orkiestrowych biorą udział w zajęciach orkiestry szkolnej — symfonicznej lub kameralnej — od klasy 8. Oddzielnie prowadzone są zajęcia z kameralistyki. Nauka ta rozpoczyna się w klasie 7 — uczniowie występują w różnych składach kameralnych. Uczniów grających na instrumen-



Fot. Lew Zakopec

tach smyczkowych obowiązuje gra w kwartecie smyczkowym, w duecie i większych składach z pianistą. Wokaliści i pianiści mają także naukę akompaniamentu. Wszystkie te zajęcia prowadzone są jeden raz w tygodniu. Kameralistykę obejmuje egzamin dyplomowy.


Zdolniejsi i bardziej zaawansowani uczniowie biorą udział w konkursach — zarówno solowych, jak i kameralnych. Występują także jako soliści w porankach muzycznych orkiestry Filharmonii Lwowskiej — w koncertach adresowanych do młodej publiczności.

Ważną aktywnością są koncerty szkolne. Orkiestra symfoniczna zwykle przygotowuje jeden lub dwa programy w ciągu roku. Drugi koncert jest ważniejszy i podsumowuje roczną pracę. Orkiestra kameralna występuje częściej, bierze także udział w wyjazdach zagranicznych (orkiestra szkoły we Lwowie występowała np. w Dubaju).

Wracając do sytuacji spowodowanej przez rosyjską agresję na Ukrainę i wywołanej przez tę wojnę migrację ludności ukraińskiej do Polski, w tym dzieci uczących się gry na instrumentach muzycznych, należy dodać kilka słów o adaptacji tych dzieci do nauczania w Polsce. Trzeba podkreślić psychologiczny stres, który te dzieci przeszły i który nie pomaga w odnalezieniu się w nowej rzeczywistości. Ważnym problemem jest też bariera językowa. Mimo bliskości języka polskiego i ukraińskiego swobodne porozumiewanie się bez lepszego opanowania języka polskiego jest utrudnione, co powoduje kolejne stresy i napięcia. Wiedzę tę czerpię z rozmów z nauczycielami Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie. Z pewnością pomaga tu używanie języka rosyjskiego — czasem zdarza się, że polscy nauczyciele znają ten język. Jednak używanie języka rosyjskiego w celu porozumiewania się z dziećmi, które przybyły z Ukrainy w wyniku rosyjskiej napaści, jest najmniej wskazanym sposobem komunikacji. Zwiększa to tylko stres i wyobcowanie. Mimo tego, że nieznanymi ukraińskim dzieciom język polski może stanowić komunikacyjną barierę, lepiej jednak używać tylko tego języka, niż próbować sobie pomóc rosyjskim.

Niezwykle ważne jest właśnie takie odczytanie sytuacji dzieci-uchodźców i próba nawiązania dobrych relacji z nimi. Nauczenie się kilku zwrotów po ukraińsku przez polskich nauczycieli byłoby tu bardzo wskazane. Z drugiej strony należałoby komunikować się z rodzicami tych ukraińskich dzieci i podkreślać wagę znajomości języka polskiego w celu lepszego korzystania z polskiego systemu oświaty. Tu rodzice powinni przejąć inicjatywę w takiej edukacji. Sprawa nauczania języka polskiego powinna być traktowana priorytetowo. Oddzielną sprawą jest budowanie dobrych relacji z polskimi kolegami. Tu także nauczyciele powinni kreować sytuacje, które prowadziłyby do lepszej integracji przybyszów i dzieci miejscowych.

Dzisiaj sytuacja dzieci z Ukrainy nie jest prosta. Jest za wcześnie, aby dokonać pierwszych ocen ich adaptacji w Polsce.

A large mural on a curved wall features various musical instruments and notes. At the top, there is a piano keyboard and a trumpet. Below them, several musical staves with notes and clefs are depicted. The text is written in a cursive, handwritten style.

Львівський державний
музичний лицей
ім. С. Крушельницької





Dmitri McNally
Division

Janusz Miketta — organizator i reformator szkolnictwa muzycznego w Polsce

Wśród osób ważnych i zasłużonych dla szkolnictwa muzycznego Janusz Miketta zajmuje miejsce szczególne. Ujęcie kształcenia muzycznego jako kształcenia profesjonalistów, ale także kształcenia/umuzyczniania nieprofesjonalistów, znalazło wyraz w jego koncepcji — projekcie organizacji tego szkolnictwa. Koncepcji ujmującej całościowo strukturę (przez wszystkie poziomy kształcenia) i programy kształcenia. Godna podziwu i szacunku jest jego wytrwałość w dążeniu do realizacji tego projektu.

(Od redakcji)

Urodził się 11 maja 1890 roku w Radziwiłłowie koło Skierniewic. Studiował filozofię na Uniwersytecie Warszawskim. Studia muzyczne odbył w Instytucie Muzycznym w Warszawie (1907–1911) oraz w Lipsku i w Wyższej Szkole Muzycznej im. Fryderyka Chopina w Warszawie (1916)¹.

W latach 1916–1918 był dyrektorem Szkoły Muzycznej w Warszawie². W roku 1919 przeniósł się do Lublina, gdzie został dyrektorem artystycznym Towarzystwa Muzycznego i dyrektorem Szkoły Muzycznej im. Stanisława Moniuszki³. Rozwinął tutaj wszechstronną działalność artystyczną i pedagogiczną, organizował liczne koncerty, konkursy, pisał do prasy, wygłaszał odczyty poświęcone wielkim twórcom muzycznym. Nawiązał kontakt z Filharmonią Warszawską, sprowadzał znanych artystów. Przyczynił się również do zorganizowania kursu samokształceniowego dla miłośników muzyki. Nie widział jednak większego zainte-

¹ *Słownik muzyków polskich*, t. II, red. J. Chomiński, Kraków 1967, s. 34; Archiwum Akademii Muzycznej w Krakowie (dalej: AAMK), Akta osobowe Janusza Miketty, sygn. 227/P, Karta personalna z 23 lutego 1950 r.

² AAMK, Akta osobowe Janusza Miketty, sygn. 227/P, Ankieta personalna z 18 października 1953 r.

³ *Encyklopedia muzyczna*, red. E. Dziębowska, PWM, Kraków 2000, s. 260; *Polski kalendarz muzyczny*, Warszawa 1920, s. 77.

resowania muzyką w społeczeństwie lubelskim, czemu dał wyraz w codziennej prasie. Rozgoryczony tym, jak i bojkotowaniem Towarzystwa Muzycznego przez pewien odłam społeczeństwa ze względu na postępowe zapatrywania niektórych jego członków, ustąpił ze swego stanowiska. Wspólnie z grupą bliskich mu pedagogów przystąpił do organizowania w 1923 roku Instytutu Muzycznego, będącego konkurencją dla Szkoły Muzycznej. W Instytucie utworzono klasy fortepianu, skrzypiec i organów⁴.

W latach 1924–1925 był pedagogiem Wyższej Szkoły Muzycznej im. Fryderyka Chopina w Warszawie, a w latach 1925–1926 Szkoły Muzycznej im. Mieczysława Karłowicza w Warszawie⁵.

Przejawiał duże zainteresowanie organizacją życia muzycznego, szczególnie sprawami szkolnictwa muzycznego. W latach 1919–1926 działał w Związku Muzyków, był prezesem okręgu lubelskiego. Wziął udział w Zjeździe Muzyków Polskich, odbywającym się w dniach 30 marca–4 kwietnia 1921 roku w Warszawie. Zawodowa organizacja muzyków przyjęła istotne cele działania, między innymi poprawę warunków socjalnych muzyków oraz tworzenie kontaktów z zagranicznymi organizacjami zawodowymi⁶. Miketta wziął udział w I Zjeździe Kierowników Uczelni Muzycznych, który odbył się w dniach 20–22 listopada 1925 roku w Warszawie. Uczestniczyli w nim dyrektorzy szkół muzycznych oraz przedstawiciele Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Podczas zjazdu omawiane były zagadnienia organizacji szkolnictwa muzycznego, między innymi sprawy uprawnień szkół⁷, unifikacji dyplomów oraz kwalifikacji pedagogów szkół. Wspólnie z Emilem Młynarskim, Ludomirem Różyckim, Karolem Szymanowskim, Mateuszem Glińskim, Romanem Chojnackim i Tadeuszem Czerniawskim Miketta wchodził w skład komisji III Konkursu Kompozytorskiego „Muzyki” w 1929 roku⁸. Włączył się w dyskusję na forum Polskiego Klubu Artystycznego w Warszawie w sprawie przywrócenia Ministerstwa Sztuki i Kultury⁹. Był członkiem Polskiego Towarzystwa Muzyki Współczesnej¹⁰.

W latach 1926–1931 Janusz Miketta pracował w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (MWRiOP). Z dniem 1 września 1926 roku

⁴ M. Gawarecka, *Życie kulturalne Lublina w latach 1918–1939*, [w:] *Dzieje Lublina*, t. II, red. S. Krzykała, Lublin 1975.

⁵ AAMK, Akta osobowe Janusza Miketty, sygn. 227/P, Ankieta personalna z 18 października 1953 r.

⁶ M. Dziadek, *Od Szkoły Dramatycznej do Uniwersytetu: dzieje wyższej uczelni muzycznej w Warszawie 1810–2010*, UMFC, Warszawa 2011, s. 354–355.

⁷ *Pierwszy zjazd kierowników uczelni muzycznych*, „Wiadomości Muzyczne”, 1926, nr 10, s. 25; *Kronika*, „Muzyka”, 1925, nr 11–12, s. 128.

⁸ *Trzeci Konkurs Kompozytorski „Muzyki”*, „Muzyka”, 1929, nr 6, s. 347; *III Konkurs Kompozytorski „Muzyki”*, „Muzyka”, 1929, nr 10, s. 466.

⁹ *Kronika Krajowa*, „Muzyka”, 1930, nr 1, s. 56.

¹⁰ *Ze związków i stowarzyszeń*, „Muzyka”, 1930, nr 2, s. 131.

objął stanowisko referenta muzycznego w Wydziale Muzyki Departamentu Sztuki. W MWRIOP pełnił również funkcje wizytatora szkół muzycznych oraz radcy ministerialnego¹¹. Przyczynił się do rozwoju szkolnictwa muzycznego w Polsce. Z uwagi na piastowane wcześniej stanowiska kierownika szkół, znał potrzeby i niedociągnięcia tego pionu kształcenia. Inteligentny, dociekliwy, rzetelny w działaniu, spełnił szczególną rolę w pracach nad koncepcją reformy szkolnictwa muzycznego. Z polecenia władz oświatowych otrzymał zadanie opracowania projektu reformy ustrojowej. Dyskusja przeprowadzona w gronie wybitnych pedagogów i muzyków miała przyczynić się do wypracowania wniosków, służących jako wytyczne przy tworzeniu dokumentów prawnych dotyczących szkolnictwa muzycznego¹².

Za zasadniczą wadę ówczesnego szkolnictwa muzycznego Janusz Miketta uważał przesadne wyolbrzymianie pozornej zawodowości kształcenia. Przygotowanie uczniów do estrady powinno być — jego zdaniem — celem zaledwie kilku szkół muzycznych w Polsce. Te kilka placówek zaspokoiłoby potrzeby wykonawczej i twórczej sztuki muzycznej w kraju. Dostrzegał nadmierne aspiracje pedagogów i jednostronne postrzeganie przez nich celów edukacji muzycznej. Twierdził, że nadawanie szkołom pozorów zawodowości odbijało się niekorzystnie na najlepszych, ukierunkowanych profesjonalnie uczniach. Mogliby bowiem opanować wymagane przedmioty znacznie szybciej i dokładniej, gdyby nie spowolnienie tempa przyswajania materiału dydaktycznego przez uczniów bez aspiracji zawodowych. Duża część uczniów, którzy nie byli ukierunkowani zawodowo, nie odnajdywała natomiast w takich szkołach zaspokojenia swoich dążeń. Skutkiem tego było często zniechęcenie i porzucenie nauki bez żadnych korzyści w zamian za utracony czas i wysiłek¹³.

Czynnikami branyymi pod uwagę przez Janusza Mikettę w projekcie nowego modelu szkolnictwa muzycznego były między innymi dane statystyczne, potwierdzające niezawodowe aspiracje uczniów. Według danych Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w roku szkolnym 1925/1926 z nauki zrezygnowało w ciągu roku 19,4% uczniów, a w roku szkolnym 1926/1927 — 17,4% uczniów. Tak dużo rezygnacji było potwierdzeniem, że znacząca liczba uczniów trafiała do szkół, nie mając żadnego określonego celu zawodowego. Miketta zwrócił również uwagę na fakt, że w roku szkolnym 1925/1926 i 1926/1927 szkoły ukończyło zaledwie po 1,5% wszystkich uczniów. Było to

¹¹ AAMK, Akta osobowe Janusza Miketty, sygn. 227/P, Karta personalna z 23 lutego 1950 r., Ankieta personalna z 18 października 1953 r.; *Ruch służbowy*, Dz. Urz. MWRIOP z 1926 roku, nr 14, poz. 193.

¹² Z. Olszewska-Bajera, *Działalność Komisji Opiniodawczej Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w sprawie ustroju szkolnictwa muzycznego w Polsce (1928/29 r.)*, [w:] *Rozprawy z dziejów oświaty*, t. XLI, Warszawa 2002, s. 200–201.

¹³ J. Miketta, *O szkolnictwie muzycznym, jego celach i wartości*, „Muzyka”, 1928, nr 2, s. 59–62.

potwierdzeniem tego, że zdecydowana większość uczniów nie kształciła się z zamiarem uzyskania zawodu muzyka. Miketta uznał na podstawie danych statystycznych, że 98 uczniów na 100 kształci się w szkole muzycznej nadaremnie¹⁴. Uważał, że należy tę przeważającą grupę uczniów kształcić w sposób odmienny od powszechnie istniejącego. Pisał:

*... Czy wobec tego nie należałoby tych 98 uczniów na 100 uczyć jakoś inaczej, właśnie nie tak, jak uczą w zawodowym Konserwatorium? Czyż dla tego mozaikowego zespołu uczniów szkoły muzycznej nie należałoby opracować jak najbardziej „mozaikowy” program nauczania, a przede wszystkim, czy nie należałoby z każdym nowym uczniem omówić jak najdokładniej cel jego przybycia do szkoły muzycznej [...] i tam, gdzie należy wyłączyć wszelką nadzieję na „zawodowość” ucznia, dbać wyłącznie o mądre umuzykalnienie, rozwinięcie jego wrodzonego poczucia muzycznego i jego najogólniejszych wiadomości o muzyce, słowem podnosić w nim jedynie poziom przyszłego kulturalnego słuchacza i miłośnika sal koncertowych i operowych?*¹⁵

Postulaty zmiany istniejącego ustroju szkolnictwa artystycznego wynikały z przekonania Janusza Miketty, że zasadniczą wadą systemu jest jego niezróżnicowanie. Uważał ten system za zbyt powszechny, umożliwiający każdej szkole podejmowanie zbyt wielu rozbieżnych i nieokreślonych zadań dydaktycznych i wychowawczych. Sytuację tę mogły zmienić — zdaniem Miketty — zarządzenia władz oświatowych, a jeszcze w większym stopniu podjęcie przez środowisko pedagogiczne wspólnego wysiłku w celu stworzenia szkoły artystycznej nowego typu¹⁶.

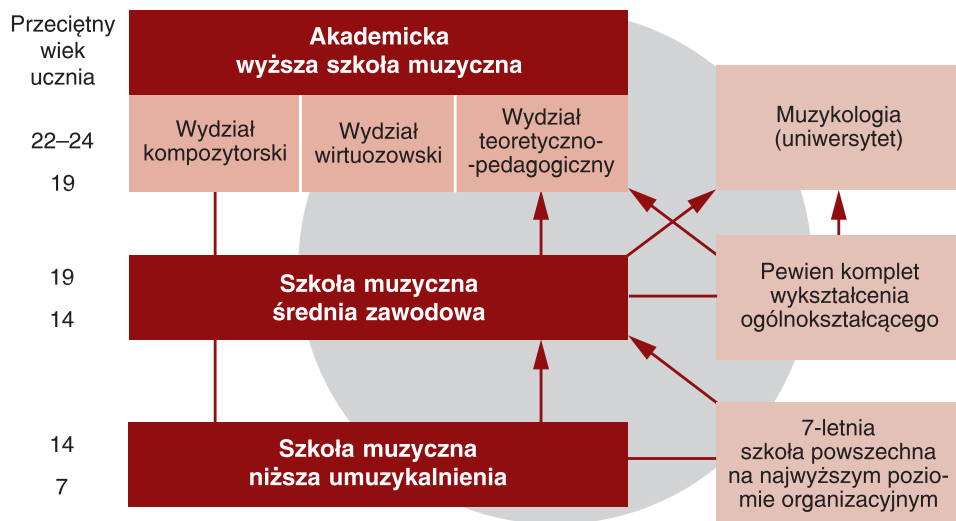
W latach 1928–1929 istniała Komisja Opiniodawcza Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w sprawie ustroju szkolnictwa muzycznego Rzeczypospolitej Polskiej. Przewodniczącym prezydium komisji był profesor doktor Adolf Chybiński; Janusz Miketta pełnił funkcję referenta¹⁷. Komisję powołał do istnienia minister Kazimierz Świtalski. Składała się z mianowanych przez ministra WRiOP wybitnych przedstawicieli świata muzycznego: profesorów, muzykologów, dyrektorów konserwatoriów i czołowych szkół muzycznych oraz nauczycieli przedmiotów teoretycznych reprezentujących najważniejsze ośrodki edukacji muzycznej w Polsce. Do zadań komisji należało przeprowadzenie badań nad stanem szkolnictwa muzycznego i wypracowanie wniosków, zmierzających do uregulowania spraw tego szkolnictwa z uwzględnieniem potrzeb jego

¹⁴ J. Miketta, *Szkolnictwo muzyczne w Polsce pod względem statystycznym i organizacyjnym*, „Muzyka”, 1927, nr 11, s. 524–525.

¹⁵ J. Miketta, *O szkolnictwie muzycznym*, dz. cyt., s. 60.

¹⁶ Tamże, s. 62.

¹⁷ Archiwum Akt Nowych (dalej: AAN), Ministerstwo Kultury i Sztuki (dalej: MKiS), Departament Muzyki (dalej: DM), *Ustrój szkolnictwa muzycznego* (referat) 1945 r., sygn. 197, k. 1.



Wykres 1. Ustrój Zawodowego Szkolnictwa Muzycznego według koncepcji Janusza Miketty¹⁸

rozwoju. Ważnym postulatem stało się również ujednoczenie organizacji i programu nauczania szkół¹⁹.

Janusz Miketta przedstawił Komisji Opiniodawczej swoją koncepcję uzdrowienia szkolnictwa muzycznego. Był autorem projektu reformy ustrojowej. Projekt opierał się na dwóch podstawowych założeniach: 1) konieczności oddzielenia od siebie i odróżnienia wykształcenia muzycznego zawodowego od umuzykalniającego, 2) umiejscowienia szkolnictwa muzycznego w strukturze polskiego systemu oświaty. Koncepcja zakładała wyraźne oddzielenie poszczególnych etapów kształcenia — organizację kształcenia na stopniach: niższym, średnim i wyższym. Miketta przewidywał również utworzenie kursów muzycznych, których zadaniem miało być rozwijanie kultury muzycznej społeczeństwa²⁰.

Według koncepcji Janusza Miketty szkoła muzyczna niższa (szkoła umuzykalnienia) miała na celu umuzykalnianie dzieci za pomocą wszystkich dostępnych metod oraz ustalenie, czy i do jakiego stopnia można przewidywać w przyszłości opanowanie techniczne i artystyczne zawodu muzycznego przez ucznia. Ukończenie szkoły tego typu powinno być w zasadzie warunkiem przyjęcia

¹⁸ J. Miketta, *O szkolnictwie muzycznym w przyszłości*, „Muzyka”, 1928, nr 4–5, s. 162–163.

¹⁹ Tamże, s. 165.

²⁰ Zarządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 23 lipca 1928 r. o powołaniu Komisji Opiniodawczej MWRiOP w sprawie ustroju szkolnictwa muzycznego Rzeczypospolitej Polskiej, Dz. Urz. MWRiOP z 1928 roku, nr 9, poz. 158; Z. Olszewska-Bajera, dz. cyt., s. 193–242.

uczniów do szkoły muzycznej zawodowej (średniej). Czas nauki w szkole muzycznej niższej powinien odpowiadać okresowi nauki w szkole powszechnej. Planowana ustawa o ustroju szkolnictwa przewidywała 7-klasową szkołę powszechną. Szkoła muzyczna niższa zaplanowana została więc jako szkoła 7-klasowa dla uczniów w wieku 7–14 lat. Celem średniej szkoły muzycznej o 5-letnim cyklu nauczania powinno być zawodowe kształcenie dzieci i młodzieży pomiędzy 14 a 19 rokiem życia²¹. Oryginalnym nowym pomysłem Miketty była idea utworzenia gimnazjum muzycznego — średniej szkoły muzycznej, posiadającej w programie kształcenia przedmioty ogólnokształcące²². Wyższa szkoła muzyczna (Akademia Muzyczna) powinna — zdaniem Miketty — składać się z trzech wydziałów: kompozytorskiego, wirtuozowskiego i teoretyczno-pedagogicznego. Zakres studiów miał być ustalany przez samorządny senat szkół. Cykl nauczania w zależności od wydziału miał trwać od 3 do 5 lat. Studia muzykologiczne uniwersyteckie powinny być dostępne dla absolwentów średniej szkoły muzycznej, posiadających odpowiednie wykształcenie ogólne²³.

Ważne miejsce w swojej koncepcji Janusz Miketta przewidział dla edukacji miłośników muzyki. Kształcenie to określał jako umuzykalnienie „wtóre”. Uważał, że edukacja osób dorosłych oraz dzieci i młodzieży kształcących się wyłącznie dla przyjemności powinna odbywać się w formie kursów muzycznych. Kursy tego typu powinny być wolne od ścisłych wymagań programowych. Edukacja realizowana w oparciu o kursy mogłaby, poprzez umuzykalnienie miłośników muzyki, realizować ważne zadania społeczne. Powinna przyczyniać się do krzewienia kultury muzycznej. W celu dążenia do coraz lepszych metod upowszechniania muzyki, kursy muzyczne mogłyby kształtować poziom kultury muzycznej przyszłych pokoleń²⁴.

Komisja Opiniodawcza Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, w oparciu o koncepcję Janusza Miketty, wypracowała ramy ustrojowe szkolnictwa muzycznego. Rozpoczęła również prace związane z ujednoczeniem programu nauczania w szkołach tego samego typu i stopnia w zakresie poszczególnych przedmiotów²⁵. Obrady prowadzone w dużych centrach muzycznych nadały im charakter ogólnokrajowej dyskusji i przyczyniły się do integracji środowiska muzycznego. Problemy poruszane podczas posiedzeń komisji uwiarydociły złożoność zagadnienia kształtu edukacji muzycznej oraz pilną potrze-

²¹ J. Miketta, *O szkolnictwie muzycznym w przyszłości*, „Muzyka”, 1928, nr 4–5, s. 162–163, 165.

²² J. Miketta, *O gimnazjum muzycznym*, „Muzyka”, 1929, nr 3, s. 167–169.

²³ J. Miketta, *O szkolnictwie muzycznym w przyszłości*, dz. cyt., s. 163–164.

²⁴ Tamże, s. 164.

²⁵ W porównaniu z projektem J. Miketty komisja ustaliła inne przedziały wiekowe dla uczniów poszczególnych szkół muzycznych: w szkole muzycznej niższej 7–16 lat (zamiast 7–14); w szkole muzycznej średniej 12–21 lat (zamiast 14–19); w szkole muzycznej wyższej od 16 roku życia (zamiast od 19 do 22 lub 24). Z. Olszewska-Bajera, dz. cyt., s. 218, 236–237.

bę wypracowania systemowych rozwiązań w tym zakresie. Komisja przyjęła 30 uchwał, które zostały oficjalnie zatwierdzone przez ministra WRiOP Sławomira Czerwińskiego²⁶. Miketta wygłaszał podczas posiedzeń komisji referaty, uczestniczył w dyskusji oraz gromadził i analizował postulaty napływające do Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Zredagował ostateczną wersję przedyskutowanego i zatwierdzonego przez komisję projektu ustawy o ustroju szkolnictwa muzycznego²⁷.

W tym okresie Janusz Miketta publikował artykuły w prasie muzycznej na temat szkolnictwa muzycznego. Omawiał w nich sytuację szkolnictwa oraz przedstawił projekt nowego ustroju. W latach 1927–1930 w piśmie „Muzyka” ukazały się publikacje: *Szkolnictwo muzyczne w Polsce pod względem statystycznym i organizacyjnym*, *O szkolnictwie muzycznym — jego celach i wartości*, *O szkolnictwie muzycznym w przyszłości*, *O gimnazjum muzycznym* oraz *Vita Nuova Warszawskiego Konserwatorium Muzycznego*²⁸.

Janusz Miketta przyczynił się do nominacji Karola Szymanowskiego na stanowisko dyrektora Państwowego Konserwatorium Muzycznego w Warszawie w 1927 roku²⁹. Po rezygnacji Szymanowskiego z funkcji, w latach 1929–1930 pełnił obowiązki dyrektora konserwatorium³⁰. Został mianowany na to stanowisko przez władze Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego na skutek petycji profesorów konserwatorium. Zdecydowano, że urząd sprawować będzie w porozumieniu z radą pedagogiczną uczelni. Stanowisko miał pełnić do chwili przekształcenia konserwatorium w Akademię Muzyczną, której przysługiwać będzie samorząd i prawo wyboru własnego rektora³¹. Miketta był promotorem koncepcji utworzenia Wyższej Szkoły Muzycznej Państwowego Konserwatorium Muzycznego w Warszawie. Przyczynił się do mianowania Karola Szymanowskiego rektorem nowo powstałej uczelni. W nowym kształcie organizacyjnym instytucja rozpoczęła działalność w 1930 roku³².

W 1931 roku, po śmierci ministra Sławomira Czerwińskiego, nastąpiły zmiany w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, miały one

²⁶ M. Dziadek, dz. cyt., s. 410.

²⁷ J. Miketta, *Projekt ustawy o ustroju szkolnictwa muzycznego*, „Lwowskie Wiadomości Muzyczne i Literackie”, 1929, nr 7–8, s. 6.

²⁸ Tenże, *Szkolnictwo muzyczne w Polsce pod względem statystycznym i organizacyjnym*, dz. cyt., s. 522–528; tenże, *O szkolnictwie muzycznym, jego celach i wartości*, dz. cyt., s. 59–62; tenże, *O szkolnictwie muzycznym w przyszłości*, dz. cyt., s. 162–165; tenże, *O gimnazjum muzycznym*, dz. cyt., s. 167–169; tenże, *Vita Nuova Warszawskiego Konserwatorium Muzycznego*, „Muzyka”, 1930, nr 11–12, s. 658–662.

²⁹ M. Dziadek, dz. cyt., s. 391.

³⁰ AAMK, Akta osobowe J. Miketty, sygn. 227/P, Ankieta personalna z 18 października 1953 r.

³¹ Kronika, „Muzyka”, 1929, nr 10, s. 460.

³² AAN, MKiS, DM, *Ustrój szkolnictwa muzycznego* (referat) 1945 r., sygn. 197, k. 1–2; M. Dziadek, dz. cyt., s. 419.

istotny wpływ na zatrzymanie dalszych prac nad przygotowaniem i wdrożeniem polskiej koncepcji ustrojowej szkolnictwa muzycznego. Departament Sztuki MWRIOP został zlikwidowany, a sprawy dotyczące między innymi szkolnictwa muzycznego umieszczono w Wydziale Sztuki, stanowiącym część nowo utworzonego Departamentu Nauki i Sztuki. Na czele Departamentu stanął wiceminister ksiądz doktor Bronisław Żongołłowicz. Likwidacja Departamentu Sztuki odbiła się mocnym echem w kraju i wywołała protest artystów i pedagogów. Apel w związku z tym podpisali: Zbigniew Drzewiecki, ksiądz Hieronim Feicht, Grzegorz Fitelberg, Eugeniusz Morawski, Ludomir Różycki, Kazimierz Sikorski, Karol Szymanowski i Józef Turczyński. W związku z likwidacją Departamentu Sztuki Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w 1931 roku do dymisji podał się dotychczasowy dyrektor — profesor Władysław Skoczyła³³.

Koncepcja ustrojowa Janusza Miketty spotkała się z negatywną oceną znacznej części środowiska muzycznego. Przekonano nowego ministra Janusza Jędrzejewicza o szkodliwości projektowanego nowego ustroju szkolnictwa muzycznego. Doprowadzono do usunięcia Miketty z zajmowanego stanowiska w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, jako głównego inicjatora trzystopniowego modelu nauczania. Pretekstem do odwołania stała się między innymi negatywna ocena wyników pierwszego roku nauczania w Wyższej Szkole Państwowego Konserwatorium Muzycznego w Warszawie. Podjęta została równocześnie decyzja o likwidacji tej uczelni³⁴. W następujący sposób wspominał ten okres Janusz Miketta:

Grupa opozycjonistów przeciw temu ustrojowi dokonała udanego zamachu po śmierci ministra Czerwińskiego, w sierpniu 1931 r. przekonała nowego ministra Jędrzejewicza o szkodliwości osiągniętego, a przed dwoma laty tak pożądanego ustroju. Jako pierwszą zdobycz przeprowadziła usunięcie mnie z zajmowanego stanowiska w Ministerstwie, jako głównego sprawcy tego „nieszczęścia” dla szkolnictwa muzycznego, jakim było to właśnie upostaciowanie szkoły muzycznej na tych trzech stopniach nauczania. Ile zaważył ten splot interesów i niechęci osobistych ponad treścią samej sprawy, oceni kiedyś historia szkolnictwa muzycznego w Polsce. Konserwatorium Muzyczne w Warszawie powróciło do dawnego kształtu nieokreślonej bliżej zawodowej szkoły muzycznej bez specyfikacji zagadnień rektora. Taki stan rzeczy utrzymał się do roku 1939. [...] Usunięty ze stanowiska referenta tego zagadnienia, obserwując z odległości rozwijające się dalsze wypadki, zadawałem sobie często pytanie, czy istotnie nie zbłądziłem kierując szkołą muzyczną w Polsce na manowce i wstrzymując przez to jej rozwój, zamiast temu rozwojowi pomagać. Referując zagadnienie studiowałem wzory zachodnio-europejskie, literaturę organizacyjną i programową francuską, niemiecką, czeską,

³³ Tamże, s. 444–445; *Kronika krajowa*, „Muzyka”, 1931, nr 10, s. 431.

³⁴ AAN, MKiS, DM, *Ustrój szkolnictwa muzycznego* (referat) 1945 r., sygn. 197, k. 2; M. Dziadek, dz. cyt., s. 444.

amerykańską. Proponowany ustrój był w stosunku do tych nowych, rewolucyjnym. W pracach Kestenberga, niemieckiego szefa wychowania i kształcenia muzycznego, znajdowały się pewne odpowiedniki, zwłaszcza w rozwijanym tam pomysle Musikgymnasium, a więc szkół łączących nauczanie muzyki z ogólnym wykształceniem w jednej szkole. Wzorów szkolnictwa muzycznego Związku Radzieckiego nie znałem³⁵.

W latach 1931–1939 Janusz Miketta był sekretarzem Towarzystwa Krajoznawczego w Warszawie i Stanisławowie³⁶. W latach 1939–1941 był pedagogiem w radzieckiej Średniej Szkole Muzycznej w Stanisławowie. Nauczał także w wieczorowej Szkole Muzycznej dla robotników — szkole umuzykalniającej, stanowiącej element radzieckiego modelu edukacyjnego. W tym czasie zaproszony został do dokonania wizytacji Konserwatorium Muzycznego w Kijowie. Był pod dużym wrażeniem poznanej tam struktury szkolnictwa, olbrzymiej szkolnej organizacji składającej się z 7-letniej niższej szkoły muzycznej, 6-letniej szkoły średniej i szkoły wyższej. Wizytował również szkoły umuzykalnienia dla robotników, które wywarły na nim wielkie wrażenie.

W Stanisławowie mieszkał prawdopodobnie do 1943 roku. Następnie udzielał prywatnych lekcji muzyki we wsi Żaby w powiecie grodziskim i Michrowie w powiecie grójeckim³⁷.

W okresie od 1 do 31 marca 1945 roku Janusz Miketta był kierownikiem Wydziału Szkół Muzycznych w Departamencie Szkolnictwa Artystycznego Ministerstwa Kultury i Sztuki³⁸, a w latach 1945–1948 naczelnikiem Wydziału Szkolnictwa Muzycznego w Departamencie Muzyki Ministerstwa Kultury i Sztuki w Warszawie³⁹. Stał się jednym z najbardziej aktywnych urzędników państwowych w dziedzinie planowania i organizacji pedagogiki muzycznej w Polsce. Dążył do uporządkowania systemu szkolnictwa muzycznego według przez siebie wypracowanych i od dawna głoszonych zasad. Szczegółowe założenia organizacyjne przedstawił podczas Zjazdu Dyrektorów Szkół Muzycznych, który odbył się w dniu 29 kwietnia 1945 roku w siedzibie Ministerstwa Kultury i Sztuki przy ulicy Wileńskiej 2/4⁴⁰. Powrócił do swojej wcześniejszej koncepcji i przedstawił wówczas projekt podziału szkół ze względu na cel i charakter nauczania, projekt

³⁵ AAN, MKiS, DM, *Ustrój szkolnictwa muzycznego* (referat), 1945 r., sygn. 197, k. 2.

³⁶ *Encyklopedia muzyczna*, dz. cyt., s. 260.

³⁷ AAMK, Akta osobowe J. Miketty, sygn. 227/P, Karta personalna z 23 lutego 1950 r.; Ankieta personalna z 18 października 1953 r.; AAN, MKiS, DM, *Ustrój szkolnictwa muzycznego* (referat), 1945 r., sygn. 197, k. 2.

³⁸ A. Michalski, *Wyższe szkolnictwo muzyczne w latach 1945–1964*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2009, s. 82.

³⁹ AAMK, Akta osobowe J. Miketty, sygn. 227/P, Ankieta personalna z 18 października 1953 r.

⁴⁰ AAN, MKiS, DM, *Zjazd dyrektorów państwowych szkół muzycznych* (protokół, sprawozdanie), 1945 r., sygn. 210, k. 1.

ustroju szkolnictwa muzycznego oraz omówił planowaną sieć szkół muzycznych. Uznał za celowe oddzielenie szkoły zawodowej od umuzykalniającej. Według tej koncepcji szkoła zawodowa powinna kształcić „producentów”, zaś szkoła umuzykalniająca „konsumentów” muzyki. Uznał za celowe dokonanie podziału szkół zawodowych na trzy stopnie — niższy, średni i wyższy⁴¹. Proponowana struktura edukacji muzycznej omówiona została następnie podczas posiedzeń sekcji szkół wyższych Zjazdu Dyrektorów Państwowych Szkół Muzycznych w siedzibie Ministerstwa Kultury i Sztuki w Warszawie w dniach 9–10 września 1945 roku. W spotkaniu udział wzięli: profesor Zbigniew Drzewiecki (Kraków), profesor Kazimierz Wilkomirski (Łódź), profesor Stanisław Kazuro (Warszawa), profesor Zdzisław Jahnke (Poznań) i profesor Faustyn Kulczycki (Katowice). Podczas tego zjazdu dyskutowano na temat ustroju i zasięgu programowego szkół różnych stopni, zgłoszono rozmaite uwagi i postulaty⁴².

Według koncepcji Janusza Miketty celem niższej szkoły muzycznej jest przygotowanie dzieci pomiędzy 7 a 14 rokiem życia do dalszego, zawodowego kształcenia muzycznego. Celem średniej szkoły muzycznej jest zawodowe kształcenie młodzieży między 14 a 20 rokiem życia. W zakresie szkolnictwa średniego przewidywał utworzenie: a) średnich szkół muzycznych; b) gimnazjów muzycznych; c) liceów muzycznych. Celem gimnazjum i liceum muzycznego jest połączenie średniego wykształcenia muzycznego z wykształceniem ogólnokształcącym. Celem wyższej szkoły muzycznej jest *podanie całokształtu twórczej i odtwórczej wiedzy muzycznej*⁴³. W szkołach umuzykalniających kształcić się miały osoby, które nie przejawiają aspiracji artystycznych i większych predyspozycji muzycznych. Celem edukacji w tych placówkach powinno być rozwijanie rozumienia i przeżywania muzyki poprzez słuchanie i w pewnych tylko przypadkach — grę na instrumencie. Nauka gry powinna być postrzegana jako środek do rozumienia muzyki, nie zaś jako główny cel nauczania⁴⁴.

W oparciu o koncepcję Miketty opracowana została nowa organizacja edukacji muzycznej w Polsce. Przyjęta została *Rozporządzeniem Ministra Kultury i Sztuki z 7 grudnia 1945 roku w sprawie ustroju specjalnego szkolnictwa muzycznego* (Dz.U. 1946 nr 1, poz. 2). Rozporządzenie stanowiło podstawę ustroju szkolnictwa muzycznego w Polsce w okresie powojennym. Szkoły muzyczne w Polsce podzielone zostały na zawodowe (niższe, średnie i wyższe) oraz szkoły umuzykalniające. Trzystopniowość struktury umożliwiła dostosowanie nau-

⁴¹ AAN, MKiS, DM, *Ustrój szkolnictwa muzycznego* (referat), 1945 r., sygn. 197, k. 2, 3, 5.

⁴² MKiS, DM, *Zjazd dyrektorów państwowych szkół muzycznych* (protokół, sprawozdanie), 1945 r., sygn. 210, *Protokół posiedzeń sekcji szkół wyższych Zjazdu Dyrektorów Państwowych Szkół Muzycznych w MKiS w Warszawie w dniach 9–10 września 1945 r.*, s. 1, 2.

⁴³ AAN, MKiS, DM, *Ustrój szkolnictwa muzycznego* (referat), 1945 r., sygn. 197, k. 3, 4.4

⁴⁴ J. Miketta, *Reforma szkolnictwa muzycznego*, „Ruch Muzyczny”, 1947, nr 11, s. 2–5.

czenia do nowych potrzeb i specjalizację w zależności od stopnia uzdolnienia ucznia⁴⁵.

Na mocy rozporządzenia szkołom zawodowym powierzono zadanie *kształcenia uczniów na muzyków zawodowych przez równomierne przyswajanie im wybranej specjalności i koniecznych przedmiotów uzupełniających*. Zadaniem szkół umuzykalniających było podniesienie poziomu muzycznego uczniów przez *przyswojenie im elementów ogólnego wykształcenia muzycznego*. Uznano, że zadaniem szkoły niższej jest kształcenie muzyczne dzieci pomiędzy 7 a 14 rokiem życia i przygotowanie ich do zawodowego kształcenia muzycznego poprzez: a) pogłębianie i rozwijanie ich wrażliwości na muzykę; b) przekazywanie im elementarnych, teoretycznych wiadomości o muzyce; c) naukę gry na instrumentach muzycznych dostępnych dla dzieci. Okres nauki w niższej szkole muzycznej ustalono na 5 lat, a absolwentom tych placówek umożliwiono dalsze kształcenie w średnich szkołach muzycznych.

Zadaniem średniej szkoły muzycznej było kształcenie muzyczne młodzieży pomiędzy 12 a 20 rokiem życia poprzez przyswajanie wiadomości teoretycznych i sztuki praktycznej, w zakresie umożliwiającym wykonywanie zawodu muzycznego. Kurs nauki w średniej szkole muzycznej obliczono na 6 lat. Absolwentom szkół średnich umożliwiono dalsze kształcenie muzyczne w wyższych szkołach muzycznych. Średnia szkoła muzyczna obejmowała naukę w następujących specjalnościach: 1) gra na wszelkich instrumentach muzycznych; 2) śpiew solowy; 3) teoria muzyki; 4) nauczanie śpiewu i muzyki w szkołach ogólnokształcących.

Celem wyższej szkoły muzycznej było kształcenie w poszczególnych dziedzinach muzyki twórczej i odtwórczej artystów-muzyków i pedagogów. W szkole umuzykalniającej nie wyznaczono ścisłego czasu nauki, a ukończenie jej uzależniono od realizacji przewidzianego planem programu nauczania⁴⁶. W późniejszym okresie wypracowano formułę organizacyjną szkół tego typu — podzielono je na trzy typy: A, B i C. Głównym przedmiotem nauczania we wszystkich typach szkół umuzykalniających były lekcje słuchania muzyki. Program kształcenia obejmował cztery lata. Specjalne metodyki skonstruowane zostały przez przedstawicieli trzech koncepcji nauczania tego przedmiotu. Ich autorami byli Czesław Kozieliński, Witold Rudziński i Tadeusz Szeligowski. Lekcje słuchania muzyki przewidziano na cztery lata, po dwie godziny tygodniowo. Oprócz tego edukacja obejmowała naukę o muzyce i kształcenie słuchu w wymiarze po godzinie tygodniowo przez cztery lata. Dodatkowo odbywały się zajęcia gry na instrumencie i chór⁴⁷.

⁴⁵ J. Prosnak, *Komisja Programowa Szkolnictwa Muzycznego*, „Muzyka”, 1964, nr 3–4 (34–35), s. 111–112.

⁴⁶ *Rozporządzenie Ministra Kultury i Sztuki z dnia 7 grudnia 1945 r. w sprawie ustroju specjalnego szkolnictwa muzycznego*, Dz. U. z 1946 roku, nr 1, poz. 2.

⁴⁷ W. Rudziński, *Szkoła Umuzykalniająca (Czym jest, a czym być nie powinna)*, „Ruch Muzyczny”, 1946, nr 17–18, s. 12.

W dniu 6 lipca 1945 zarządzeniem Ministra Kultury i Sztuki Władysława Kowalskiego utworzona została Komisja Programowa Szkolnictwa Muzycznego. Janusz Miketta objął stanowisko jej przewodniczącego. Głównym zadaniem komisji było prowadzenie prac opiniotwórczych i doradczych oraz naukowo-badawczych w zakresie planów, programów i metod nauczania w szkołach muzycznych wszystkich stopni⁴⁸. Komisja dzieliła się na sekcje teorii, śpiewu solowego, fortepianu, tańca artystycznego, instrumentów smyczkowych, instrumentów dętych, kształcenia nauczycieli⁴⁹, terminologiczną, podstawowych szkół muzycznych i liceów muzycznych oraz szkół umuzykalniających. Komisja zakończyła swoją działalność 30 września 1948 roku. W okresie swego istnienia wypełniła niezwykle ważną funkcję dla organizacji szkolnictwa muzycznego w Polsce⁵⁰.

Nowa koncepcja ustroju szkolnictwa muzycznego spotkała się ze zróżnicowanymi reakcjami środowiska muzycznego i pedagogicznego. Przychylnie o wdrażanych zmianach strukturalnych wypowiadali się między innymi Stefania Łobaczewska, Witold Rudziński i Adam Rieger⁵¹. Dość krytyczną ocenę propozycji modelowej przedstawił natomiast znakomity pianista i pedagog profesor Zbigniew Drzewiecki, przeciwnik rygorystycznego oddzielenia szkół niższych i średnich⁵². Krytyczne stanowisko prezentował również profesor Zdzisław Jahnke, który nie uważał za słuszne powielanie w szkolnictwie muzycznym zasad ustrojowych szkolnictwa ogólnokształcącego. Twierdził, że dotychczasowy typ polskiego konserwatorium muzycznego spełniał dobrze swe zadania⁵³. Irena Kurpisz-Stefanowa, dyrektor Instytutu Muzycznego w Toruniu, postrzegала reformę jako celową i porządkującą cały system edukacji muzycznej. Uważała jednak, że oddzielenie szkoły niższej od średniej było niesłuszne. Zalecała, aby łączyć szkoły tam, gdzie jest to możliwe⁵⁴. Zdaniem profesora Bronisława Rutkowskiego oparcie systemu na trzech stopniach kształcenia było celowe, jednak

⁴⁸ J. Wierszyłowski, *Szkolnictwo muzyczne*, [w:] *Polska współczesna kultura muzyczna 1944–1964*, red. E. Dziębowska, Kraków 1968, s. 195; J. Prosnak, dz. cyt., s. 111–117.

⁴⁹ AAN, MKiS, DM, *Komisja Programowa Szkolnictwa Muzycznego. Sprawozdanie z działalności za okres od maja do listopada 1945 r.*, sygn. 202, k. 1.

⁵⁰ J. Prosnak, dz. cyt., s. 111–117.

⁵¹ S. Łobaczewska, *O konieczności reformy w naszym szkolnictwie muzycznym*, „Ruch Muzyczny”, 1945, nr 2, s. 4–8; W. Rudziński, dz. cyt., s. 10–13; A. Rieger, *Jak zapewnić naszym dzieciom właściwe wykształcenie muzyczne*, „Poradnik Muzyczny”, 1947, nr 1, s. 9–10.

⁵² Z. Drzewiecki, *W sprawie centralnej rady muzycznej*, „Ruch Muzyczny”, 1945, nr 5, s. 3.

⁵³ AAN, MKiS, DM, *Szkoły muzyczne* (sprawozdania z działalności, projekt statutu, korespondencja), 1945 r., sygn. 198, *Memoriał w sprawie ustroju szkolnictwa muzycznego z 17 kwietnia 1945 r.*, s. 1, 2.

⁵⁴ I. Kurpisz-Stefanowa, *Refleksje na temat reformy szkolnictwa muzycznego*, „Ruch Muzyczny”, 1947, nr 12 (42), s. 4–5; AAN, MKiS, Departament Szkolnictwa Artystycznego (dalej: DSA), Wydział Organizacyjno-Administracyjny (dalej: WOA), *Protokoły posiedzeń poszczególnych sekcji Komisji Ustrojowo-Programowej Szkolnictwa Artystycznego* (1948 r.), sygn. 10, k. 15.

zbyt duże rozdzielenie szkół nie było pożyteczne. Szkolnictwo średnie nie może bowiem istnieć bez niższego, a wyższe bez średniego⁵⁵.

Zgłaszano różnego rodzaju wątpliwości wobec wdrażanej w Polsce koncepcji organizacyjnej. Uważano, że zasada równoległości z ogólnym wykształceniem jest sprzeczna z doświadczeniem pedagogicznym, a podkreślanie zawodowości proponowanych szkół jest sprzeczne z zasadami upowszechniania kultury muzycznej. Zdaniem muzyków-pedagogów typ niższej szkoły powinien mieć charakter umuzykalniający, a nie szkoły zawodowej, gdyż tworzenie zawodowości w tak młodym wieku jest nierealne. Podkreślano konieczność utrzymania już istniejących szkół, a nie tworzenia nowych placówek opartych na schematycznym rozdzieleniu uczniów. Sygnalizowano konieczność istnienia konserwatoriów muzycznych i szkół muzycznych dawnego typu⁵⁶.

Znaczna część środowiska muzycznego przejawiała niechęć wobec wprowadzanego modelu edukacji muzycznej w Polsce⁵⁷. Miketta dostrzegał trudności związane z wdrażaniem reformy, i tak pisał o tym na łamach „Kwartalnika Muzycznego” w 1948 roku:

Trzeba było liczyć się z trudnościami zarówno wewnętrznej, czysto psychologicznej natury, jakim jest przyzwyczajenie, ta druga natura każdego człowieka, niekiedy zaś niechęć, wynikającą z nieuświadomienia sobie celowości wprowadzania nowych form dla nowych treści, z drugiej zaś strony i z trudnościami czysto materialnymi. Nie należało więc zbyt mocno naciskać szkolnictwo niepaństwowe na podporządkowanie się reformie. [...] Zresztą i na terenie szkoły państwowej nawet całkowicie przemyślane nowe formy i metody postępowania musiały przejść przez okres eksperymentowania. [...] Jak zwykle w takich wypadkach, powodzenie prób zależne jest i od trafności wyboru środków, jakimi rozporządza się i jakich się użyje, i od umiejętnej, przekonującej propagandy zamierzonej akcji, wreszcie od realnego materiału uczniowskiego, jaki dać może dane środowisko. Teoretycznie wiele rzeczy przedstawiało się jasno i prosto. Wydawać się np. mogło, że połączenie w jednej szkole kształcenia zawodowego muzycznego z ogólnym przedstawia tego rodzaju i tak oczywiste ułatwienia dla przyszłego muzyka, że szkoły te z łatwością znajdą odpowiedni materiał uczniowski. Rzeczywistość, przynajmniej w ramach dokonanych eksperymentów, nauczyła, że tak nie jest⁵⁸.

W latach 1948–1954 Janusz Miketta był profesorem Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej w Krakowie, gdzie nauczał przedmiotów teoretycznych. Od

⁵⁵ AAN, MKiS, DSA, WOA, *Protokoły posiedzeń poszczególnych sekcji Komisji Ustrojowo-Programowej Szkolnictwa Artystycznego* (1948 r.), sygn. 10, k. 16.

⁵⁶ ANN, MKiS, DM, *Szkoły muzyczne* (sprawozdania z działalności, projekt statutu, korespondencja), 1945 r., sygn. 198.

⁵⁷ J. Miketta, *Reforma szkolnictwa muzycznego*, dz. cyt., s. 2.

⁵⁸ J. Miketta, *Szkolnictwo muzyczne w Polsce (1945–1948)*, „Kwartalnik Muzyczny”, 1948, nr 21–22, s. 271–272.

1 września 1949 do 31 sierpnia 1950 roku był dziekanem Wydziału I — Kompozycji, Dyrygentury, Teorii⁵⁹. Decyzją Ministerstwa Kultury i Sztuki został następnie mianowany rektorem Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej w Krakowie na okres trzech lat⁶⁰. Decyzja ta została uchylona z dniem 31 października 1950 roku. Z dniem 1 listopada 1950 roku Miketta został powołany do pełnienia funkcji prorektora uczelni⁶¹. Z tej funkcji odwołany został na własną prośbę w dniu 28 lutego 1951 roku⁶².

Udzielał się aktywnie w organizacjach muzycznych. Był członkiem Związku Muzyków (Warszawa–Kraków), Związku Kompozytorów Polskich oraz ZAiKS-u. Należał ponadto do Związku Pracowników Kultury, był wiceprezesem koła Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej w Krakowie i przewodniczącym krakowskiej ekspozytury Towarzystwa im. Fryderyka Chopina⁶³.

Janusz Miketta zajmował się również publicystyką muzyczną. Swoje artykuły publikował w czasopismach, między innymi w „Rytmie”, „Muzyce”, „Kwartalniku Muzycznym” i „Ruchu Muzycznym”. Jego artykuły dotyczą głównie szkolnictwa muzycznego i spraw związanych z życiem muzycznym w kraju. Był redaktorem wydania *Korespondencji Fryderyka Chopina* zebranej przez Bronisława E. Sydowa (Warszawa 1955) oraz autorem pracy *Mazurki Chopina* (Kraków 1949), w której poddał szczegółowej analizie wszystkie utwory tego gatunku. Posługując się metodą Riemanna, opisał liczne szczegóły dotyczące harmoniki, melodyki oraz schematu formalnego poszczególnych utworów. W pracy o melodyce Fryderyka Chopina wyodrębnił tak zwany „motyw chopinowski”, który miał decydować o specyfice melodyki kompozytora. Motyw, składający się z następstwa kilku sztucznie wyselekcjonowanych dźwięków, w rzeczywistości pokrywa się raczej z typowymi dla muzyki fortepianowej XIX wieku figurami instrumentalnymi, a nie motywami melodycznymi⁶⁴. Z tego powodu zasadność odkrycia Janusza Miketty była w późniejszej literaturze kwestionowana (profesor Zofia Chechlińska), ale znalazła także obrońców (profesor Mieczysław Tomaszewski).

Miketta był dwukrotnie żonaty, po raz pierwszy z Janiną, a następnie z Zofią z domu Serewa. Z obydwu związków przyszło na świat pięcioro dzieci. Z pierw-

⁵⁹ T. Przybylski, *Z dziejów nauczania muzyki w Krakowie od średniowiecza do czasów współczesnych*, Kraków 1994, s. 224, 236.

⁶⁰ AAMK, Akta osobowe J. Miketty, sygn. 227/P, Pismo MKiS, K-os-146/60-50 z 14 sierpnia 1950 r.

⁶¹ AAMK, Akta osobowe J. Miketty, sygn. 227/P, Pismo MKiS, K. OS — 146 z 31 października 1950 r.

⁶² AAMK, Akta osobowe J. Miketty, sygn. 227/P, Pismo MKiS, K. OS — 146 z 21 lutego 1951 r.

⁶³ AAMK, Akta osobowe J. Miketty, sygn. 227/P.

⁶⁴ J. Miketta, *Ze studiów nad melodyką Fryderyka Chopina (Szkiecy chopinologiczne)*, „Kwartalnik Muzyczny”, 1949, nr 26–27, s. 289–359; *Encyklopedia muzyczna*, dz. cyt., s. 260.

szego małżeństwa — Józef (ur. 1922 r.), Ryszard (ur. 1924 r.) i Joanna (ur. 1931 r.). Z drugiego małżeństwa — Barbara (ur. 1951 r.) i Jakub (ur. 1952 r.)⁶⁵. Janusz Miketta zmarł 14 lutego 1954 roku w Krakowie⁶⁶.

Wykorzystane źródła i opracowania

Archiwalia

Archiwum Akt Nowych w Warszawie:

- [1] Akta Ministerstwa Kultury i Sztuki, Departament Muzyki, *Ustrój szkolnictwa muzycznego* (referat), 1945 r., sygn. 197.
- [2] Akta Ministerstwa Kultury i Sztuki, Departament Muzyki, *Szkoły muzyczne* (sprawozdania z działalności, projekt statutu, korespondencja), 1945 r., sygn. 198.
- [3] Akta Ministerstwa Kultury i Sztuki, Departament Muzyki, Komisja Programowa Szkolnictwa Muzycznego, *Sprawozdanie z działalności za okres od maja do listopada 1945 r.*, sygn. 202.
- [4] Akta Ministerstwa Kultury i Sztuki, Departament Muzyki, *Zjazd dyrektorów państwowych szkół muzycznych* (protokół, sprawozdanie), 1945 r., sygn. 210.
- [5] Akta Ministerstwa Kultury i Sztuki, Departament Szkolnictwa Artystycznego, Wydział Organizacyjno-Administracyjny, *Protokoły posiedzeń poszczególnych sekcji Komisji Ustrojowo-Programowej Szkolnictwa Artystycznego* (1948 r.), sygn. 10.

Archiwum Akademii Muzycznej w Krakowie:

- [6] Akta osobowe J. Miketty, sygn. 227/P, Karta personalna z 23 lutego 1950 r., Ankieta personalna z 18 października 1953 r.

Dokumenty prawne

- [7] *Ruch służbowy*, Dz. Urz. MWRiOP z 1926 roku, nr 14, poz. 193.
- [8] *Zarządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 23 lipca 1928 r. o powołaniu Komisji Opiniodawczej Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w sprawie ustroju szkolnictwa muzycznego Rzeczypospolitej Polskiej*, Dz. Urz. MWRiOP z 1928 roku, nr 9, poz. 158.
- [9] *Rozporządzenie Ministra Kultury i Sztuki z dnia 7 grudnia 1945 r. w sprawie ustroju specjalnego szkolnictwa muzycznego*, Dz. U. z 1946 roku, nr 1, poz. 2.

Encyklopedie, słowniki

- [10] *Encyklopedia muzyczna*, red. Elżbieta Dziębowska, PWM, Kraków 2000.
- [11] *Słownik muzyków polskich*, t. II, red. Józef Chomiński, PWM, Kraków 1967.

Artykuły i opracowania

- [12] Drzewiecki Zbigniew, *W sprawie centralnej rady muzycznej*, „Ruch Muzyczny”, 1945, nr 5.

⁶⁵ AAMK, Akta osobowe J. Miketty, sygn. 227/P.

⁶⁶ *Słownik muzyków polskich*, dz. cyt., s. 34.

- [13] Dziadek Magdalena, *Od Szkoły Dramatycznej do Uniwersytetu: dzieje Wyższej Uczelni Muzycznej w Warszawie 1810–2010*, UMFC, Warszawa 2011.
- [14] Gawarecka Maria, *Życie kulturalne Lublina w latach 1918–1939*; [w:] *Dzieje Lublina*, t. II, red. S. Krzykała, Lublin 1975.
- [15] Kurpisz-Stefanowa Irena, *Refleksje na temat reformy szkolnictwa muzycznego*, „Ruch Muzyczny”, 1947, nr 12.
- [16] Łobaczewska Stefania, *O konieczności reformy w naszym szkolnictwie muzycznym*, „Ruch Muzyczny”, 1945, nr 2.
- [17] Michalski Andrzej, *Wyższe szkolnictwo muzyczne w latach 1945–1964*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2009.
- [18] Miketta Janusz, *O gimnazjum muzycznym*, „Muzyka”, 1929, nr 3.
- [19] Miketta Janusz, *O szkolnictwie muzycznym w przyszłości*, „Muzyka”, 1928, nr 4–5.
- [20] Miketta Janusz, *O szkolnictwie muzycznym, jego celach i wartości*, „Muzyka”, 1928, nr 2.
- [21] Miketta Janusz, *Projekt ustawy o ustroju szkolnictwa muzycznego*, „Lwowskie Wiadomości Muzyczne i Literackie”, 1929, nr 7–8.
- [22] Miketta Janusz, *Reforma szkolnictwa muzycznego*, „Ruch Muzyczny”, 1947, nr 11(41).
- [23] Miketta Janusz, *Szkolnictwo muzyczne w Polsce (1945–1948)*, „Kwartalnik Muzyczny”, 1948, nr 21–22.
- [24] Miketta Janusz, *Szkolnictwo muzyczne w Polsce pod względem statystycznym i organizacyjnym*, „Muzyka”, 1927, nr 11.
- [25] Miketta Janusz, *Vita Nuova Warszawskiego Konserwatorium Muzycznego*, „Muzyka”, 1930, nr 11–12.
- [26] Miketta Janusz, *Ze studiów nad melodyką Fryderyka Chopina (Szkice chopinologiczne)*, „Kwartalnik Muzyczny”, 1949, nr 26–27.
- [27] *III Konkurs Kompozytorski „Muzyki”*, „Muzyka”, 1929, nr 10.
- [28] *Kronika Krajowa*, „Muzyka”, 1930, nr 1.
- [29] *Kronika Krajowa*, „Muzyka”, 1931, nr 10.
- [30] *Kronika*, „Muzyka”, 1925, nr 11–12.
- [31] *Kronika*, „Muzyka”, 1929, nr 10.
- [32] *Pierwszy zjazd kierowników uczelni muzycznych*, „Wiadomości Muzyczne”, 1926, nr 10.
- [33] *Polski kalendarz muzyczny*, Warszawa 1920.
- [34] *Trzeci Konkurs Kompozytorski „Muzyki”*, „Muzyka”, 1929, nr 6.
- [35] *Ze związków i stowarzyszeń*, „Muzyka”, 1930, nr 2.
- [36] Olszewska-Bajera Zofia, *Działalność Komisji Opiniodawczej Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w sprawie ustroju szkolnictwa muzycznego w Polsce (1928/29 r.)*; [w:] *Rozprawy z dziejów oświaty*, t. XLI, Wydawnictwo Instytutu Historii Nauki PAN, Warszawa 2002.
- [37] Prosnak Jan, *Komisja Programowa Szkolnictwa Muzycznego*, „Muzyka”, 1964, nr 3–4 (34–35).

- [38] Przybylski Tadeusz, *Z dziejów nauczania muzyki w Krakowie od średniowiecza do czasów współczesnych*, Musica Iagellonica, Kraków 1994.
- [39] Rieger Adam, *Jak zapewnić naszym dzieciom właściwe wykształcenie muzyczne*, „Poradnik Muzyczny”, 1947, nr 1.
- [40] Rudziński Witold, *Szkoła Umuzyczniająca (Czym jest, a czym być nie powinna)*, „Ruch Muzyczny”, 1946, nr 17–18.
- [41] Wierszytowski Jan, *Szkolnictwo muzyczne; [w:] Polska współczesna kultura muzyczna 1944–1964*, red. Elżbieta Dziębowska, PWM, Kraków 1968.



Włodzimierz Gorzelańczyk



W związku z artykułem Jarosława Domagały o Januszu Miketcie

Autor — historyk oświaty, muzyk-pianista i dyrektor jednej z naszych szkół muzycznych — niezwykle kompetentnie i wszechstronnie maluje w swym artykule postać zapomnianą, ale też godną przypomnienia szerszym kręgom naszych Czytelników, zwłaszcza ze środowiska muzycznego. Chodzi oczywiście o Janusza Mikettę, uznanego niegdyś twórcę, no, powiedzmy — współtwórcę — naszego systemu szkolnictwa muzycznego. Pisząc jego biogram (przynajmy, obszerny), koncentruje swoją uwagę na nim samym, a więc pochodzeniu i edukacji, drodze życiowej, zwłaszcza na trzech jej obszarach: działalności administracyjno-organizacyjnej, dotyczącej szeroko rozumianej edukacji muzycznej w społeczeństwie; tworzeniu i próbach wcielania w życie własnej koncepcji tej edukacji; także jego własnej działalności artystycznej. Dosłownie własnej, pianistycznej czy dydaktycznej, zwłaszcza w zakresie teorii muzyki. Wszystkie te obszary twórczej działalności Miketty są ściśle ze sobą splecione. A jeżeli weźmiemy pod uwagę, że „rozgrywają się” w okresie niespełna 50 lat, z 64 lat jego życia (1890–1954), obejmującym dwie wojny światowe ze wszystkimi ich konsekwencjami i życiowymi meandrami, to prezentacja Jarosława Domagały zadziwia wręcz intensywnością treści i rzeczowością w ich przedstawieniu. Ale to nie to przedstawienie, od strony treściowej i formalno-językowej, zadziwia. To kryjące się za tym życie bohatera artykułu i problemy, z jakimi miał do czynienia, budzą podziw, wręcz zdumienie, zasięgiem i formatem spraw, którymi się parał, oraz niezwykłą wręcz konsekwencją postępowania.

Jeżeli na tak poważną nutę i w tak patetyczny sposób rozpoczynam swoje uwagi, które chciałbym przedstawić w związku z artykułem Pana Doktora i Dyrektora, to nie dlatego, że nie wierzę, że to wszystko dotrze do Czytelników. Zapewne dotrze, tylko pragnąłbym jeszcze to i owo, jako niegdyś bardzo intensywnie zajmujący się tą tematyką¹, podkreślić. Zasługuje na to Janusz Miketta, ale zasługują też Czytelnicy, którym prawdopodobnie pewne kwestie, zwłaszcza natury kontekstowej, mogą umknąć.

¹ Patrz: W. Jankowski, *Polskie szkolnictwo muzyczne. Geneza i ewolucja systemu*, AMFC i CEA, Warszawa 2002.

A więc przede wszystkim fakt, że po uzyskaniu bardzo dobrego wykształcenia muzycznego i ogólnego, Janusz Miketta nie poprzestaje na (zapewne dość atrakcyjnym) nauczaniu w jednej z licznych warszawskich, prywatnych oczywiście, szkół muzycznych (no, powiedzmy — szkółek), ale przenosi się do Lublina, nie największego ośrodka kulturalnego w ówczesnej, budzącej się do niepodległego i samodzielnego życia Polsce. Tu rozwija swą pierwszą na szerszą skalę działalność pianistyczną, organizacyjną, wręcz menedżerską, jak byśmy dzisiaj to nazwali, w dziedzinie popularyzacji dobrej muzyki, także muzycznego nauczania, dyrektorowania muzycznej szkole, w dziedzinie muzycznej publicystyki. A więc to wszystko, co później rozwinie na coraz większą skalę, co stanie się jego „wieloprofilowym profilem”. Lublin jawi się tu jako poligon doświadczalny, na którym zarysowuje się, wręcz „rozkwita” zadziwiająco bogata osobowość i aktywność Miketty. *Notabene* Lublin nie tylko w powyższym zakresie zasłużył się polskiej polityce, kulturze i sztuce (muzyce).

Fakt drugi, z którym najpełniej chyba wiąże się ów profil talentów i aktywności Miketty, to jego twórczość publicystyczna, „przerabiająca” na różne strony doświadczenia, na razie krótkie, uzyskane z działalności w środowisku lubelskiego życia muzycznego, podczas prób jego organizacji i intensyfikacji. Zwłaszcza zaś doświadczenia w prowadzeniu lubelskiej szkoły muzycznej im. Stanisława Moniuszki. To już wtedy obserwuje i notuje doskwierające mu, ale też innym „wrażliwym” muzykom, parającym się pedagogiką, koncentrowanie się na wyszukiwaniu „talentów”, innym zaś poświęcanie znacznie mniejszej uwagi. To swoista odwrotność postawy pozytywistycznej, tak charakterystycznej dla poprzedniej epoki, jeszcze z czasów zaborów, gdy to Sienkiewicz *Jankiem Muzykantem* i jego tragicznym losem, właśnie zapoznanym chłopskim talentem muzycznym, chciał budzić sumienia ludzi bogatych, posiadaczy, przedsiębiorców, społecznej elity. A talentom (muzycznym na przykład) z tej elity pochodzącym należały się wszelkie przywileje, pierwszeństwo w nauce i studiach, klimat uwielbienia w życiu towarzyskim. Chodziło tylko o to, by chcieli z tych przywilejów i klimatu korzystać².

Fakt trzeci. I to w takiej sytuacji społeczno-politycznej, ale już po odzyskaniu niepodległości (1918) i pewnej stabilizacji po wojnie polsko-bolszewickiej, Miketta występuje z koncepcją... reformy szkolnictwa muzycznego. Pozyskuje dla tej sprawy również innych autorów, co świadczy nie tylko o przywiązywaniu wagi do takich — zdawałoby się — marginalnych kwestii, jak możliwość i charakter kształcenia muzycznego oraz jego zasięg. Píše na ten temat artykuły, działa skutecznie, by choćby w lubelskim środowisku muzyka, jako sztuka, ale i środek wychowawczy znalazła zrozumienie, stała się faktem. Co przynosi mu nie tylko pewną popularność i uznanie w lubelskich kręgach społecznych i towarzyskich, lecz także jest przyczyną zaproszenia Miketty do stolicy i powie-

² Por. na przykład: D. Gwizdalanka, *Uwodziciel. Rzecz o Szymanowskim*, PWM, Kraków 2021.

zenia mu ważnego stanowiska w nowo powołanym MWRIOP — Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (zbyt górnołotne w swych zadaniach i poczynaniach Ministerstwo Kultury i Sztuki właśnie zlikwidowano). Także — profesora w Wyższej Szkole Muzycznej im. Fryderyka Chopina.

Zanim o pewnych konsekwencjach tego mianowania. Przypomnijmy, że — zgodnie z tradycją sięgającą jeszcze czasów renesansu — w poszczególnych krajach istniały po jednym, dwa (lub wcale) tak zwane konserwatoria, co zgodnie z etymologią tej nazwy oznaczało ośrodek opieki (tyle że dawniej — nad sierotami, dziećmi biedaków). A bywały one także, te dawne konserwatoria, nie tylko miejscami opieki nad dziećmi biedoty, lecz również mecenatem nad talentami (muzycznymi), pozwalającym elicie społecznej tworzyć orkiestry, dworskie opery, balety, zapewniać atrakcyjny „przekaz” umoralniających myśli, idei czy godziwych (lub niegodziwych, ale pouczających) przykładów z historii. Słowem — godziwą, pouczającą rozrywkę elit. Wiek XVIII, a zwłaszcza XIX dodał do tego coraz częstszy zwyczaj nauczania muzyki (obok innych tzw. talentów, jak na przykład malowanie) w domu, co tworzyło popyt na swoistych domokrażców, czy wręcz rezydentów muzycznych w domach arystokracji i zamożniejszych warstw społecznych. A wszystko to zgodnie z coraz większym docenianiem roli czy, mówiąc ściślej, funkcji edukacyjno-kulturowej muzyki. Stąd na przykład już pod koniec XVIII wieku w Krakowie pojawiła się idea publicznej szkoły muzycznej (*Allumnatus Vocalistarum*), czyli Szkoły Śpiewu. Szkołę tę, zgodnie z ideami Komisji Edukacji Narodowej, zaprojektował ksiądz Wacław Sierakowski (niestety, wraz z upadkiem Sejmu Wielkiego, któremu do zatwierdzenia projekt „podrzuciono”, projekt upadł). W jakimś sensie projekt ten kontynuował, w początkach XIX wieku w Warszawie, Wojciech Bogusławski, a po nim Józef Elsner, już w znacznie bardziej rozbudowanej postaci (trzystopniowy model kształcenia muzycznego — Szkoła Muzyki Elementarnej, Konserwatorium, Szkoła Główna Muzyki, ta ostatnia przy Uniwersytecie). Nie ulega wątpliwości, że do tych „prapoczątków” systemowego kształcenia muzycznego nawiązywał w swojej publicystyce Janusz Miketta, próbując, już z pozycji wysokiego urzędnika Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, uporządkować szkolnictwo muzyczne lat międzywojennych i zapewnić mu rozwój. Składało się ono bowiem z dwu państwowych konserwatoriów (w Warszawie i Poznaniu) i znacznej liczby prywatnych konserwatoriów, szkół muzycznych i nauczania domowego, bez żadnych podstaw programowych czy metodycznych, z kadrą pedagogiczną w dużym stopniu niedouczoną. Ten stan ilustruje fakt, że (dekretem Naczelnika Państwa Józefa Piłsudskiego, w 1919 roku) owym dwu państwowym konserwatoriom nadano status szkół wyższych (jednak bez odpowiedniego określenia pozycji nauczycieli jako akademickich), natomiast znanej w Warszawie Wyższej Szkole Muzycznej im. Fryderyka Chopina (prowadzonej przez zasłużone Warszawskie Towarzystwo Muzyczne) nawet takiej pozycji nie przyznano. Miketta, wówczas profesor owej szkoły, wraz z odpowiednią komisją ministerialną zabrał się więc

do uporządkowania tego stanu rzeczy, projektując nie tylko trzystopniowe szkolnictwo, lecz także powiązanie strukturalne kształcenia muzycznego z kształceniem ogólnym (i wyższym). Miketta utwierdził się bowiem w swym przekonaniu, że nie sposób godzić się już z nawet statystycznie stwierdzonym i formułowanym faktem, że tylko około 10 procent młodzieży uczącej się muzyki (łącznie w całym szkolnictwie) jakoś z tego korzysta, zaś 90 procent odchodzi z konserwatoriów (także państwowych) i innych szkół, nie kończąc ich, niezainteresowana nie tylko dyplomem, lecz także rezultatami tej w końcu wymagającej, absorbującej i kosztownej nauki. Stąd akcent w tym etapie działalności Miketty w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego na stworzenie takiego systemu szkolnictwa, by możliwe było uporządkowanie nie tylko według stopni, lecz również programowo, metodycznie i kadrowo. By możliwe było rozdzielenie kształcenia „zawodowego” i „umuzykalniającego”, dzieci i dorosłych, natomiast połączenie kształcenia muzycznego z ogólnym. By zapewnić kadrze nauczającej odpowiednie (do systemu oświatowego i kompetencji) uprawnienia i przywileje. Zanim jednak to swoje stanowisko i projekty spróbował wcielić w życie na większą skalę, przeprowadził wieloletniej dyskusji nad założeniami takiego systemowego „uporządkowania”. Co warto podkreślić.

I tu fakt czwarty. Wprowadzenie owych „porządkujących system” rozwiązań zaczął Miketta od reformy warszawskiego Konserwatorium. Czyli jednej szkoły. Do współpracy w tym zbożnym, acz niepopularnym dziele Miketta pozyskał Karola Szymanowskiego — już na przełomie lat 20. i 30. coraz bardziej znanego i podziwianego muzyka, pianistę i kompozytora — i spowodował, by to jemu właśnie powierzono stanowisko dyrektora Konserwatorium w Warszawie. Ale to nie stanowisko przyciągnęło znakomitego a zarazem ambitnego muzyka. Raczej wyłaniająca się z za projektów Miketty perspektywa prawdziwej (nie papierowej) akademizacji tej uczelni i zostania pierwszym jej rektorem. Co stało się na przełomie lat 20. i 30., i tylko przysporzyło Szymanowskiemu wrogów i zazdrośników w jego własnym środowisku i na uczelni. Zaraz też z niej odszedł, a uczelnia mogła wrócić do „umiłowanego bezkształtu” (słowa Miketty). Ale i Miketta znalazł się w sytuacji nie do pozazdroszczenia, zwłaszcza przy jego szerokim horyzoncie myślowym, ale też trochę i formalistycznym podejściu do projektowanego, owego trzystopniowego systemu. Został zwolniony z ministerstwa. Przez pewien czas pełnił obowiązki dyrektora na uczelni warszawskiej, jakby „za karę” przywracając (ale jednak nie do końca) jej dawny kształt organizacyjno-programowy i kadrowy. Skoncentrował się jednak na działalności bezpośrednio pedagogicznej, artystycznej i naukowej — muzykologicznej. W Warszawie, ale i w Lublinie, i we Lwowie.

Fakt piąty, godny podkreślenia i pamiętania. Czas drugiej wojny światowej rzucił Mikettę do Związku Radzieckiego — do Kijowa. Umożliwił zaznajomienie się z systemem kształcenia muzycznego w radzieckiej Ukrainie. Odkrył tam podobne rozwiązania, jakie sam projektował i próbował wcielić w życie w Polsce, między innymi oddzielenie kształcenia na poziomie wyższym, akademickim,

od średniego (*muzykalnyje uczyliczka*), rozdział kształcenia „profesjonalnego” i „umuzyczniającego” w postaci kursów dla dzieci, młodzieży i dorosłych, także w fabrykach, wysoką pozycję nauczycieli muzyki, „robotników demokratyzacji kultury”. Ale i bardziej wyraziste niż u nas przed wojną związki kształcenia muzycznego z ogólnym. I gdy tylko (1944) zaczęto tworzyć — jeszcze przed wyzwoleniem spod okupacji hitlerowskiej całego kraju — ramy nowych władz „nowej socjalistycznej Polski”, znów, już w Warszawie, znalazł się w odpowiednim ministerstwie, gorliwie pracując nie tylko nad sposobami owej socjalizacji czy raczej „demokratyzacji kultury”, między innymi wspierając tworzenie kursów, a nawet szkół umuzyczniających (współdziałając w tym dziele z takimi późniejszymi tuzami naszego życia muzycznego, jak Czesław Kozieliński, Witold Rudziński, Tadeusz Szeligowski czy Mieczysław Drobner), lecz wręcz nad dopełnieniem swoich naukowych, życiowych ambicji — przetworzenia mnożących się po wojnie (drugiej wojnie światowej) jak grzyby po deszczu prywatnych szkół muzycznych w system państwowy (tzw. pierwsza reforma). I to nie tylko konsekwentnie, jak projektował przed wojną, podzielony wertykalnie na trzy-stopniowy, lecz również horyzontalnie, przez wydzielenie nurtu umuzyczniającego (zlikwidowanego *notabene* w 1949 roku), ale za to stopniowo wzbogacającego w nurcie szkół łączącego kształcenie muzyczne z ogólnym.

I tu fakt szósty. Gdy odbudowa państwa, a właściwie jego „socjalistycznego kształtu” nabiera rozmachu, Janusz Miketta przenosi się do Krakowa, powołany w tamtejszej Wyższej Szkole Muzycznej na stanowisko dziekana, a następnie rektora (na krótko!), by umocnić się na stanowisku prorektora i skoncentrować na dydaktyce w dziedzinie teorii muzyki (biograf Miketty, Jarosław Domagała, nie podaje okoliczności tych nieco zaskakujących zmian pozycji Miketty w krakowskiej Wyższej Szkole Muzycznej?!). Ale zapewne myliłby się ktoś, kto by powojenne losy Janusza Miketty interpretował jako stopniowe porzucanie ambicji reformatorskich w stosunku do systemu kształcenia i szkolnictwa muzycznego. Dalej wspierał stopniową realizację idei łączenia kształcenia muzycznego z ogólnym (choć tylko w sensie i zakresie wynikającym z resortowego podziału władz szkolnictwa — osobno oświaty i wychowania, osobno kultury i sztuki). Publikował swoje opinie i projekty, na przykład w nowo powstałym „Ruchu Muzycznym”. Przede wszystkim zaś wpłynął niewątpliwie na to, by też nowo powołane, właśnie w Krakowie, Polskie Wydawnictwo Muzyczne nie tylko rozpoczęło intensywną działalność w dziedzinie publikacji najwartościowszego repertuaru muzycznego (klasycznego, ale i popularnego), lecz nawet zaczęło redagować i publikować programy nauczania dla owego, zreformowanego według idei Miketty, szkolnictwa muzycznego. A nawet dokonało reedycji (1948) czołowej pracy, wyrażającej credo muzyczno-pedagogiczne jego dawnego protegowanego i współpracownika w tej dziedzinie Karola Szymanowskiego³. Czyż może

³ K. Szymanowski, *Wychowawcza rola kultury muzycznej w społeczeństwie*, PWM, Kraków 1948.

być bardziej przekonujący dowód na wcielenie w życie tych idei, na konsekwencję, z jaką osobiście lub przez środki, jakie były mu dostępne, działał na rzecz dobra (tak jak je rozumiał) kultury i edukacji muzycznej w Polsce?

Nie musimy się dzisiaj, w nowych warunkach cywilizacyjnych, społecznych i kulturalnych zgadzać ze wszystkim ideami Miketty, a tym bardziej nawet ze wszystkimi jego decyzjami czy dążeniami w praktyce organizacji systemu szkolnictwa muzycznego w Polsce i kierowania nim. Jak nie zgadzali się tacy wybitni przedstawiciele polskiej kultury i pedagogiki muzycznej — na przykład profesor Zbigniew Drzewiecki. Ale życie, działalność i dokonania Janusza Miketty zasługują na szczególny szacunek i są doskonałym materiałem, podłożem, do dyskusji te tematy i problemy, którymi się zajmował. Myślę, że biograficzny artykuł Jarosława Domagały może być uznany za dobry początek takich dyskusji, zwłaszcza w formie publikacji w „Szkołe Artystycznej”.





Miscellanea



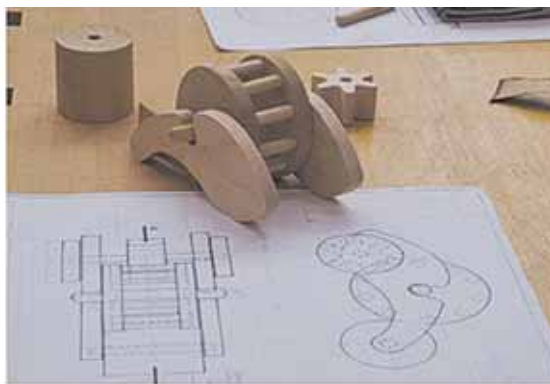
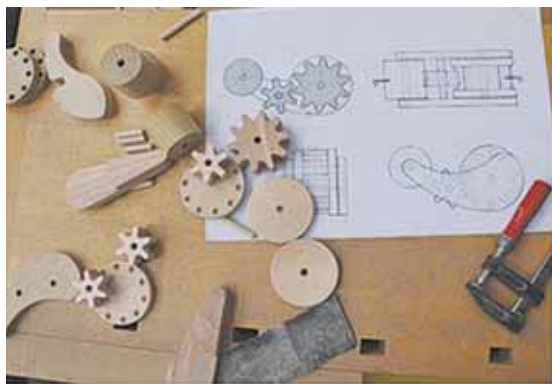


Słowa ***w świecie sztuk plastycznych,*** **czyli trochę inny model** **korelacji interdyscyplinarnej**

Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Józefa Chełmońskiego w Nałęczowie w maju 2022 roku podjęło interesującą pod względem dydaktycznym inicjatywę. Wydano tam polsko-angielski słownik terminów plastycznych pod tytułem *Słowa w świecie sztuk plastycznych. Words in the world of fine arts*. Słownik powstał jako jeden z efektów projektu o tej samej nazwie — *Słowa w świecie sztuk plastycznych*, realizowanego w ramach programu Erasmus+, *Edukacja szkolna, akcja 1: Mobilność kadry edukacji szkolnej*. Realizacja projektu trwała od 1 września 2020 do 31 maja 2022 roku. Inicjatorem, koordynatorem projektu oraz pomysłodawczynią koncepcji publikacji była wicedyrektor liceum plastycznego w Nałęczowie — pani Anna Krzeszowska.

Słownik opracowała grupa nauczycieli z Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Nałęczowie we współpracy z nauczycielami i wykładowcami różnych specjalności z następujących szkół plastycznych: Państwowych Liceów Sztuk Plastycznych w Krakowie i w Łomży, Zespołu Państwowych Szkół Plastycznych w Łodzi, Zespołu Szkół Plastycznych w Rzeszowie, Niepublicznego Liceum Sztuk Plastycznych ZS ZDZ w Tychach oraz Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie. W odrębnych rozdziałach słownika zamieszczone zostały terminy z zakresu sztuki, w tym malarstwa, rysunku, rzeźby, fotografii, projektowania multimedialnego, grafiki projektowej, kaligrafii, podstaw poligrafii, meblarstwa artystycznego, plecionkarstwa, projektowania zabawek z drewna i tkanin. Publikację kończy *résumé*, w którym wybrane hasła są przetłumaczone także na języki: niemiecki, francuski i hiszpański.

Słownik jest starannie opracowany graficznie i bogato ilustrowany fotografiami stanowiącymi ilustracje poszczególnych terminów. Jednocześnie ilustracje te ukazują specyfikę i unikatowość szkoły plastycznej. Wykorzystano w nim wnętrza pracowni i zrealizowane prace uczniów Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Nałęczowie.



Pracownia zabawek z drewna. Fot. Konrad Rządowski

Słownik podzielony został na rozdziały poświęcone poszczególnym dziedzinom sztuk plastycznych, co pozwala na wygodne korzystanie z niego, także jako słownika angielsko-polskiego.

Celem inicjatorów projektu było opracowanie komunikatywnego, przejrzystego i czytelnego słownika, w przyjaznej, zachęcającej do czytania formie, skierowanego do młodego człowieka zainteresowanego sztuką, a zwłaszcza ucznia szkoły plastycznej. Uczniowie mogą wykorzystać go we wszelkich działaniach o charakterze międzynarodowym — realizowanych projektach, warsztatach i na plenerach. Istotna jest również możliwość zastosowania publikacji na zajęciach języków obcych dla poszerzenia zasobu słownictwa związanego ze sztuką i ćwiczenia konwersacji na przykładach tematów będących w sferze zainteresowań uczniów szkół plastycznych. Pozwoli im to także na pełniejsze korzystanie z książek i zrozumienie wszelkich anglojęzycznych źródeł wiedzy związanych ze sztuką. Z uwagi na coraz większe zainteresowanie młodzieży studiami na zagranicznych uczelniach artystycznych, wydana publikacja ma duże znaczenie w przyswojeniu sobie przez uczniów podstawowego zasobu słownictwa związanego ze sztuką. Słownik jest skierowany także do szerszego grona odbiorców



Pracownia zabawek z drewna. Fot. Konrad Rządowski

zainteresowanych sztuką — nauczycieli przedmiotów artystycznych i ogólnokształcących, chcących poszerzać swoją znajomość języka angielskiego w zakresie terminów plastycznych. Może być również ciekawą publikacją skierowaną do młodzieży szkół podstawowych, rodziców oraz do innych grup społecznych, zamierzających poprawić komunikację w zakresie kultury i lepiej rozumieć pojęcia dotyczące sztuki.

Ze względu na koncepcję podręcznej i wygodnej do korzystania książki, oprócz podstawowych dziedzin sztuk plastycznych dodatkowo w słowniku zostały uwzględnione tylko specjalizacje realizowane w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych w Nałęczowie — meblarstwo artystyczne (w tym plecionkarstwo) i projektowanie zabawek. Nie oznacza to jednak, że nie mogą z niego korzystać uczniowie innych szkół plastycznych w Polsce. Ten autorski projekt może być progresywnie rozwijany o terminy z zakresu innych specjalizacji realizowanych w szkołach plastycznych. Aby zachować jego funkcjonalność i charakter niezbyt obszernej publikacji — uzupełnić go można w każdej szkole o hasła dotyczące specjalizacji realizowanych w danym środowisku, w miejsce specjalizacji proponowanych przez liceum plastyczne w Nałęczowie.



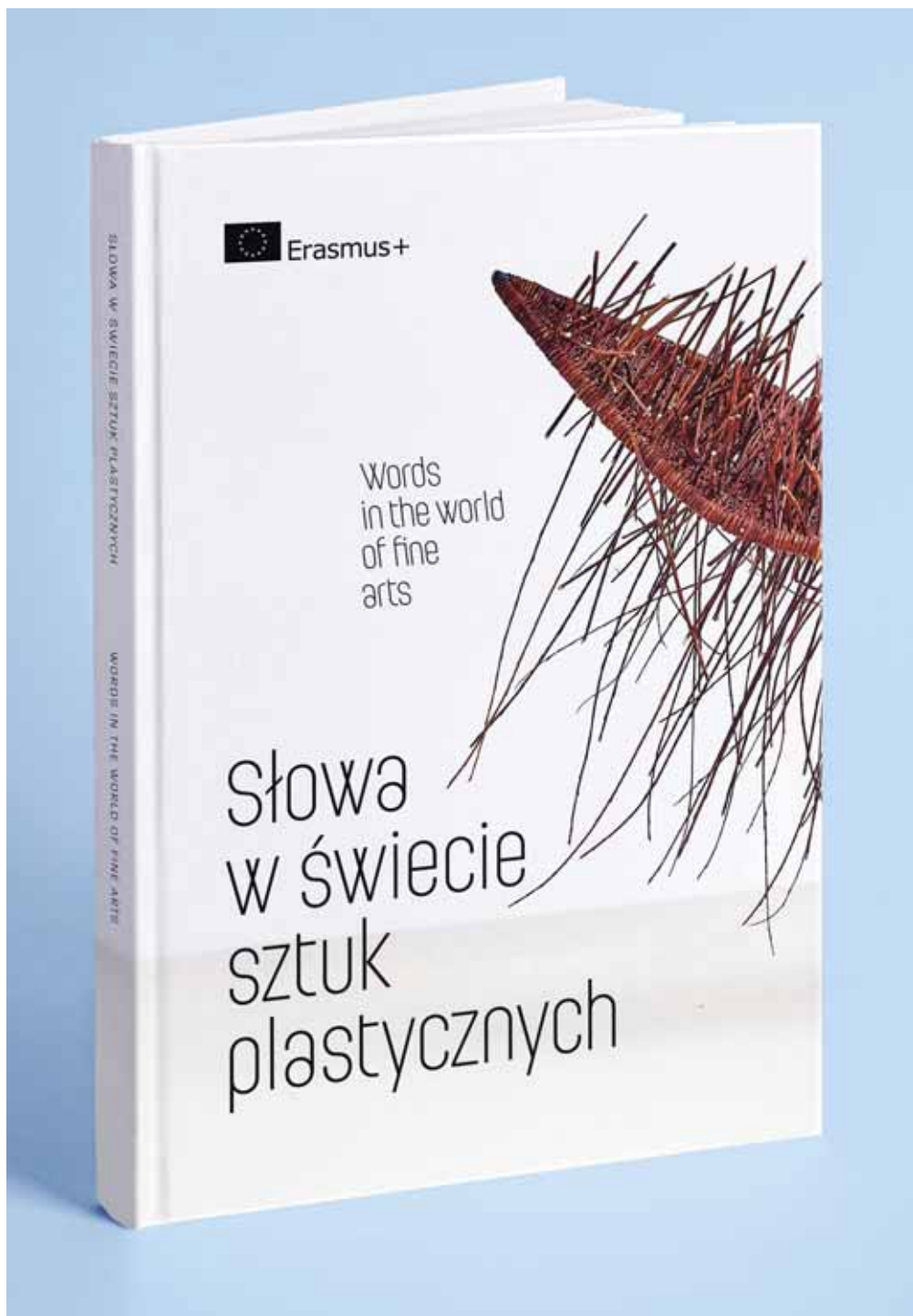


Pracownia rzeźby. Fot. Konrad Rządowski

Słownik jest najważniejszym rezultatem kończącym projekt *Słowa w świecie sztuk plastycznych*, ale nie jedynym. Podstawowymi celami projektu, w ramach którego powstała publikacja, były:

- podniesienie jakości kształcenia poprzez zdobycie przez nauczycieli wiedzy z zakresu języka obcego, w tym specjalistycznego;
- nabycie bądź poszerzenie umiejętności specjalistycznych;
- rozwinięcie współpracy międzynarodowej szkoły w zakresie przedmiotów artystycznych;
- scalenie treści artystycznych i językowych poprzez opracowanie materiałów dydaktycznych i ilustrowanego, tematycznego słownika językowego dla uczniów szkół średnich o profilu plastycznym.

Wszystkie wymienione cele główne oraz inne — bardziej szczegółowe — zostały zrealizowane. Zmodyfikowano program kształcenia języka angielskiego. Ośmioro nauczycieli przedmiotów artystycznych oraz uczących języków obcych, języka polskiego i historii sztuki uczestniczyło w szkoleniach specjalistycznych, językowych lub metodyczno-językowych w różnych europejskich miejscowościach, podnosząc swoje kompetencje językowe, specjalistyczne, metodyczne,



Słownik *Słowa w świecie sztuk plastycznych*. Fot. Konrad Rządowski



Kadrowanie. Fot. Tymon Iwański

społeczne, kulturowe i organizacyjne. Wpłyne to bezpośrednio na poprawę jakości kształcenia. Bardzo istotne jest również większe otwarcie się na współpracę międzynarodową. Nawiązano kontakty ze szkołami europejskimi, planowane są wymiany młodzieży, warsztaty i plenery. Zrealizowany projekt *Słowa w świecie sztuk plastycznych*, a przede wszystkim wydana publikacja, z pewnością poprawi komunikację językową w zakresie słownictwa specjalistycznego z dziedzin artystycznych, a jest ona nieodzownym elementem dalszej współpracy międzynarodowej, wymiany doświadczeń, odczuć i wrażeń na płaszczyźnie sztuki.

Ilustracje do tekstu stanowią zdjęcia prac uczniów i pracowni Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Józefa Chełmońskiego w Nałęczowie. Ich autorami są: Konrad Rządowski i Tymon Iwański.





Galeria

Ogólnopolski Konkurs Plastyczny Centrum Edukacji Artystycznej 2021/2022

Autorzy zdjęć:
Małgorzata Małolepszy, Iwona Skowron, Damian Bazan



Trzeci etap konkursu w Domu Plenerowym warszawskiej Akademii Sztuk Pięknych w Dłużewie — przygotowanie prezentacji finałowej młodych artystów



Dom Plenerowy warszawskiej Akademii Sztuk Pięknych w Dłużewie

Przegląd, czyli o Ogólnopolskim Konkursie Plastycznym Centrum Edukacji Artystycznej

W szkołach plastycznych przywykliśmy nazywać konkurs z rysunku, malarstwa i rzeźby, organizowany przez Centrum Edukacji Artystycznej od 2006 roku w formule dwuetapowej, a od 2010 roku w formule trzyetapowej, „przełędem”. Określa on poziom nauczania w poszczególnych szkołach. Obligatoryjność udziału reprezentantów szkoły w przełędzie, startujących w trzech dziedzinach sztuk plastycznych, motywowała do jak najlepszego przygotowania uczniów poprzez ciągłe doskonalenie metodyki pracy nauczycieli. W praktyce odbywające się od lat konfrontacje plastyczne były czymś pomiędzy konkursem a przełędem. Być może nie spełniały konkursowego wymogu powszechnej możliwości udziału w nim każdego ucznia już na etapie szkolnym. A z kolei nie były przełędem, ponieważ badanie jakości pracy szkoły odbywało się na przykładzie trójki jej przedstawicieli, niejednokrotnie celowo i skrupulatnie na tę okoliczność przygotowywanych. Nie było w tym nic złego, gdyż udział ucznia w znaczącym konkursie wymaga pozaprogramowego poświęcenia czasu, energii, umiejętności i wiedzy pedagoga, a przede wszystkim umiejętności wskrzeszenia w uczniu wiary we własne siły. Liczyły się zadowalające efekty i rosnący z roku na rok poziom przygotowania uczestników, nawet tych, którzy w pierwszych edycjach przełędzu mocno odstawali od średniej makroregionalnej czy ogólnopolskiej.

W roku szkolnym 2019/2020 definitywnie rozdzielona została formuła konkursu od przełędzu, choć każdy konkurs, w zawężonym środowisku szkół plastycznych, zawsze w pewnym sensie pozostanie przełędem pracy szkoły — choćby na etapie kwalifikacji prac do wystawy. Ogólnopolski Konkurs Plastyczny Centrum Edukacji Artystycznej, którego pierwsza edycja miała odbyć się w 2020 roku, a z powodu pandemii koronawirusa nie odbyła się jeszcze przez kolejny rok, w swoich założeniach ma czysto konkursowe cele, czyli wyłonienie laureatów najlepszych z najlepszych w podstawowych, tradycyjnych dyscyplinach plastycznych — rysunku, malarstwie i rzeźbie.

W roku szkolnym 2021/2022 Ogólnopolski Konkurs Plastyczny Centrum Edukacji Artystycznej odbył się w zaplanowanej formule. Szkoły mogły delegować

uczestników, z których każdy miał reprezentować dwie wybrane dyscypliny sztuk plastycznych. Niezmieniona została też reguła odnosząca się do tematyki — tradycyjnej w kształceniu na poziomie licealnym. Odpowiednio w rysunku było to studium postaci oraz szkice, w malarstwie — studium martwej natury, a w rzeźbie — studium głowy. Wprowadzona została zasada wspólnego składu komisji oceniającej dla czterech makroregionów, ale ze względu na dużą absorbcję czasową, wymusiła ona rezygnację ze spotkania jurorów z uczniami i nauczycielami. W opinii środowiska szkolnictwa szczebla średniego, jak i wyższego zasugerowano powrót do owych cennych spotkań, umożliwiających wymianę poglądów, spostrzeżeń i uwag.

Podsumowując drugi etap konkursu, jurorzy zauważyli, że wiele prac świadczy o dużym potencjale młodych artystów, a także o indywidualnym podejściu nauczycieli do uczniów. W pracach malarskich widać różnorodność środków wyrazu, a także dbałość o interesujące układy martwych natur. W dziedzinie rysunku prace zaskakiwały biegłością techniczną i bogactwem użytych technik rysunkowych, wskazując na wysokie umiejętności uczestników konkursu. Komisja wielokrotnie podkreślała istotę szkicu, jako bardzo ważnego elementu edukacji plastycznej, oraz wagę opanowania umiejętności wykonywania szkicu jako szybkiego, wrażeniowego zapisu zastanego obrazu. Niepokoi trend zbyt częstego wykorzystania fotografii w rysunku odręcznym, co zastępuje niekiedy pracę z natury. Konkurs zaskoczył dużym zainteresowaniem rzeźbą, realizowaną w zdecydowanej większości na bardzo wysokim poziomie.

Trzeci etap konkursu dał możliwość spotkania trzydziestce młodych ludzi ze szkół plastycznych różnych regionów Polski, w Domu Plenerowym warszawskiej Akademii Sztuk Pięknych w Dłużewie. Był to czas służący wspólnemu obcowaniu, pracy pod okiem specjalistów oraz konfrontacji umiejętności uczestników konkursu.

Prezentacje finałowe artystów w trzecim etapie wskazały wyróżniające się postawy i wiele interesujących osobowości. W każdej z prezentowanych dyscyplin można było zauważyć kreatywność i dojrzałość w stosowaniu środków wyrazu plastycznego. W kreacjach młodych twórców zaś dużą różnorodność stylistyczną ukazującą wachlarz możliwości wypowiedzi plastycznej, od pogłębionych studiów natury po wrażeniowość i bardziej swobodne interpretacje przedstawianych tematów. W zwycięskich prezentacjach widoczna jest duża spójność i kompleksowa praca szkoły nad artystycznym rozwojem osobowości ucznia. Laureaci wyróżnili się dużą dojrzałością twórczą, szerokim spektrum zainteresowań, wielokierunkowością działań plastycznych na wysokim poziomie i merytorycznym poziomem autoprezentacji.

Konkurs, poza gratyfikacjami finansowymi, które mają na celu wspomóc młodych ludzi w dalszej edukacji, oraz indeksami uczelni artystycznych, które otrzymują laureaci, spełnia rolę zwierciadła trendów występujących w sztukach plastycznych młodych twórców. Jest też istotnym pretekstem do spotkań, wymiany myśli i doświadczeń środowiska plastycznego.

Nagrody Dyrektora Centrum Edukacji Artystycznej:

- Grand Prix — **Katarzyna Kamińska** — Zespół Szkół Plastycznych im. Leona Wyczółkowskiego, Bydgoszcz;
- I nagroda — **Magdalena Zajac** — Zespół Państwowych Szkół Plastycznych, Kraków;
- II nagroda — **Iga Kalawska** — Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Piotra Potworowskiego, Poznań;
- III nagroda **Julia Anna Maksymiuk** — Zespół Szkół Plastycznych im. Cypriana Kamila Norwida, Lublin.



Trzeci etap konkursu – zajęcia plenerowe



SZKOŁA ARTYSTYCZNA 3(19)/2022

GALERIA



Trzeci etap konkursu – pracownia malarska



Trzeci etap konkursu – pracownia rzeźbiarska







SZKOŁA ARTYSTYCZNA 3(19)/2022

GALERIA



Trzeci etap konkursu – ekspozycja konkursowa





SZKOŁA ARTYSTYCZNA 3(19)/2022



GALERIA

Uroczyste ogłoszenie wyników Ogólnopolskiego Konkursu Plastycznego Centrum Edukacji Artystycznej 2021/2022



...i wręczenie nagród, m.in. laureatka Grand Prix Katarzyna Kamińska z Zespołu Szkół Plastycznych im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy (na dole)





Grand Prix — Katarzyna Kamińska — Zespół Szkół Plastycznych im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy



SZKOŁA ARTYSTYCZNA 3(19)/2022

GALERIA



I nagroda — Magdalena Zając — Zespół Państwowych Szkół Plastycznych w Krakowie



I nagroda — Magdalena Zajac — Zespół Państwowych Szkół Plastycznych w Krakowie



II nagroda — Iga Kalawska — Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Piotra Potworowskiego w Poznaniu

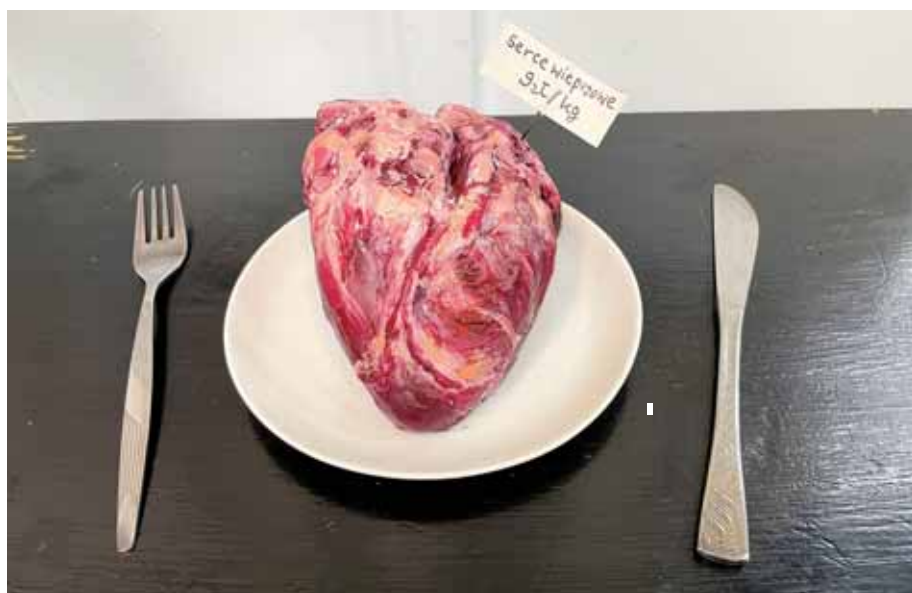


II nagroda — Iga Kalawska — Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Piotra Potworowskiego w Poznaniu



5

III nagroda — Julia Anna Maksymiuk — Zespół Szkół Plastycznych im. Cypriana Kamila Norwida w Lublinie



III nagroda — Julia Anna Maksymiuk — Zespół Szkół Plastycznych im. Cypriana Kamila Norwida w Lublinie



Ekspozycja pokonkursowa — studium postaci — szkice





Ekspozycja pokonkursowa — studium postaci — szkice



27

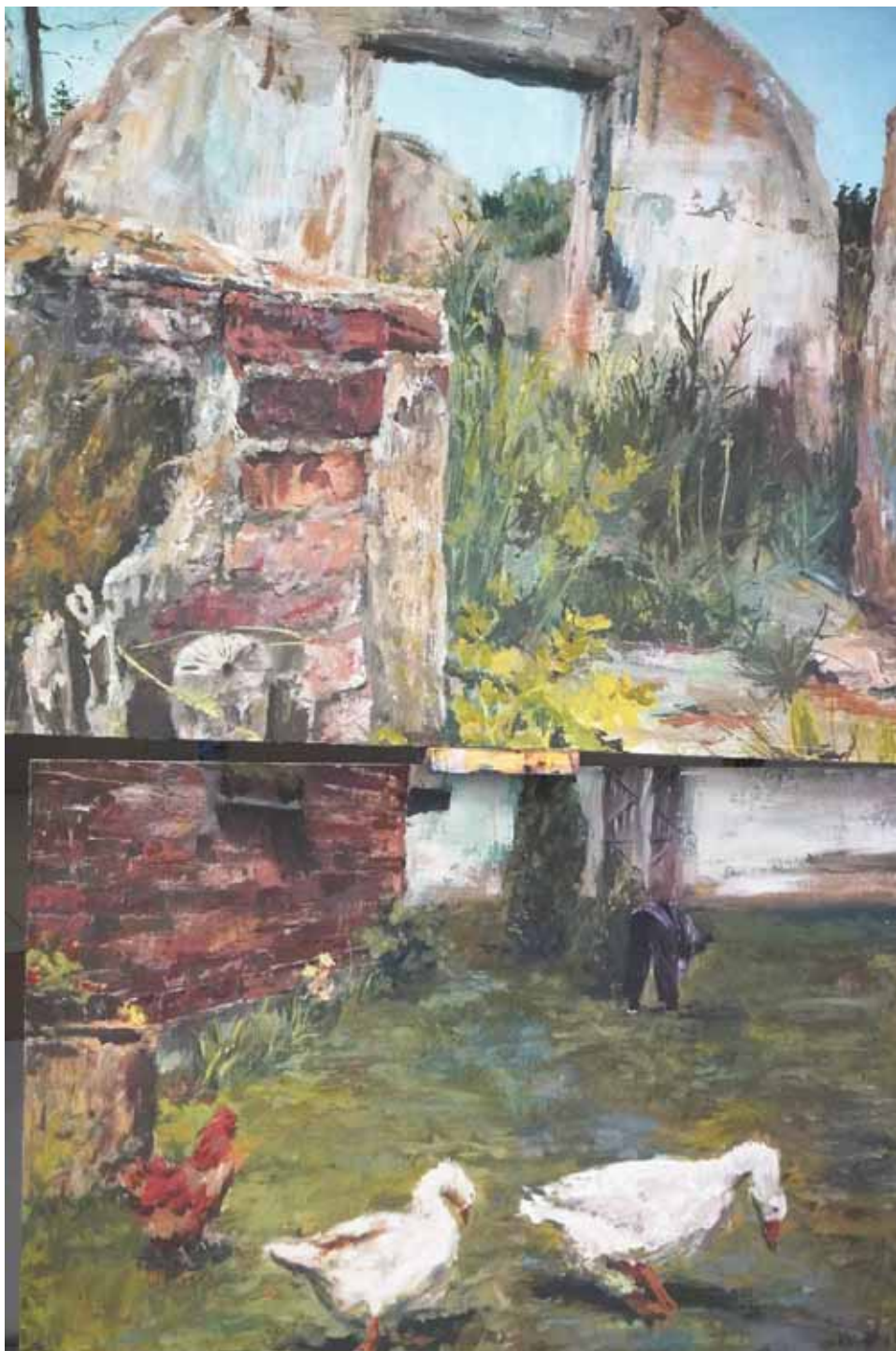


SZKOŁA ARTYSTYCZNA 3 (19)/2022

GALERIA

Ekspozycja pokonkursowa — studium postaci — szkice

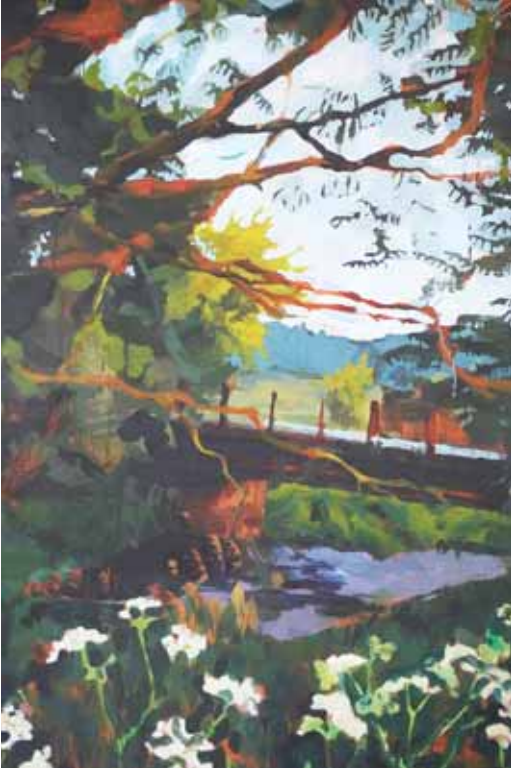




Ekspozycja pokonkursowa — ekspozycja indywidualna



Ekspozycja pokonkursowa — malarstwo



SZKOŁA ARTYSTYCZNA 3(19)/2022

GALERIA

Ekspozycja pokonkursowa — malarstwo



Ekspozycja pokonkursowa — malarstwo





Ekspozycja pokonkursowa — malarstwo



Ekspozycja pokonkursowa — rzeźba



Ekspozycja pokonkursowa — rzeźba



Ekspozycja pokonkursowa — rzeźba



Praca Igi Kalawskiej z Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Piotra Potworowskiego w Poznaniu — II nagroda w konkursie

_____ Ekspozycja pokonkursowa — rzeźba _____

Noty o autorach

Dawid Daszkiewicz-Dąbrowski — absolwent Wydziału Instrumentalnego Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina w Warszawie w klasie fagotu. Ukończył Podyplomowe Studia Managerskie dla Artystów, Twórców i Animatorów Kultury na Wydziale Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego. Jest solistą Płockiej Orkiestry Symfonicznej. Współpracuje m.in. z Radomską Orkiestrą Kameralną oraz Warszawską Operą Kameralną. Jest nauczycielem w Szkole Muzycznej I i II stopnia w Płocku, Państwowej Szkole Muzycznej I i II stopnia w Płocku oraz w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie. Jest także konsultantem Centrum Edukacji Artystycznej.

Alicja Delecka-Bury — doktor pedagogiki, od 2010 roku adiunkt Akademii Sztuki w Szczecinie (wykłada pedagogikę, podstawy dydaktyki i metodykę na kierunkach muzycznych). Opublikowała pięć monografii, w tym trzy tomy serii pod tytułem *Współczesne wyzwania szkolnictwa muzycznego*. Jest konsultantem Centrum Edukacji Artystycznej, członkiem założycielem Sekcji Pedagogiki Sztuki przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, a także członkiem Zarządu Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Szkół Muzycznych. We współpracy z Zespołem Państwowych Szkół Muzycznych im. Feliksa Nowowiejskiego w Szczecinie organizuje od 2017 roku coroczną konferencję dla nauczycieli szkół muzycznych pod nazwą *Teoria muzyki w praktyce*.

Jarosław Domagała — doktor habilitowany sztuki w dyscyplinie sztuki muzyczne. Absolwent Akademii Muzycznej w Łodzi w klasie fortepianu. Konsultant Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie oraz ekspert w sprawach awansu zawodowego nauczycieli. Pełni funkcję dyrektora Szkoły Muzycznej I stopnia im. Stanisława Moniuszki w Gąbinie. Prowadzi aktywną działalność artystyczną jako muzyk-kameralista w Polsce i za granicą. Posiada znaczący dorobek naukowy, w obszarze jego zainteresowań znajduje się historia edukacji muzycznej oraz muzyka polska przełomu XIX i XX wieku.

Wojciech B. Jankowski jest emerytowanym docentem Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina, muzykiem i pedagogiem, doktorem nauk humanistycznych. W latach 1974–1992 był dyrektorem pierwszego w Polsce (i Europie) międzyuczelnianego Instytutu Pedagogiki Muzycznej (przy Akademii Muzycznej Fryderyka Chopina).

Katarzyna Kawka — nauczycielka historii sztuki w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych w Warszawie oraz Państwowym Ognisku Artystycznym „Nowolipki”. Jako przewodnicząca i egzaminatorka bierze udział w pracach Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej

w Warszawie. W swojej wieloletniej pracy dydaktycznej za ważną część uważa przygotowywanie uczniów do Olimpiady Artystycznej. Wykształciła wielu laureatów i finalistów tej olimpiady.

Zofia Konaszkiewicz — profesor zwyczajny doktor habilitowany, emerytowany profesor Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina. Ukończyła studia w zakresie psychologii na Uniwersytecie Warszawskim, a w zakresie wychowania muzycznego — w Państwowej Wyższej Szkole Muzycznej w Warszawie. Autorka wielu publikacji na temat psychologii i edukacji muzycznej.

Michał Łukasz Niżyński — z wykształcenia dyrygent, doktor sztuki; z powołania pedagog, pasjonat teorii muzyki; hobbystycznie kompozytor i aranżer. Nauczyciel przedmiotów ogólnomuzycznych w Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej II stopnia im. Zenona Brzewskiego oraz Państwowej Szkole Muzycznej II stopnia im. Józefa Elsnera w Warszawie, a także dyrygent orkiestry w Państwowej Szkole Muzycznej II stopnia im. Ignacego Jana Paderewskiego w Żyrardowie.

Anna Antonina Nogaj — doktor nauk humanistycznych w zakresie psychologii; jest psychologiem i skrzypaczką; pracuje jako starszy wizytator do spraw poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie i jako adiunkt na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Współpracuje z licznymi instytucjami artystycznymi jako psycholog-praktyk do spraw artystycznych. Jest autorką licznych artykułów naukowych i popularnonaukowych z zakresu psychologii muzyki oraz redaktorem książek.

Alicja Poźniak — absolwentka filologii polskiej na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie i pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej w Szkole Wyższej „Ateneum” w Gdańsku. Od 11 lat związana z Ogólnokształcąca Szkoła Baletowa im. Janiny Jarzynówny-Sobczak w Gdańsku, w której jest wychowawcą internatu. Miłośniczka teatru, kina i literatury faktu.

Natalia Rewakowicz — pianistka, kameralistka, pedagog w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie. Ukończyła z wyróżnieniem Lwowskie Konserwatorium Muzyczne w klasie fortepianu i organów. W 2013 roku uzyskała tytuł doktora sztuki w Akademii Muzycznej im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu, na podstawie pracy o muzyce ukraińskiej. Jest animatorką działalności Lwowskiego Tria Fortepianowego, w którego skład wchodzi muzyki ze Lwowa.

Iwona Skowron — absolwentka Akademii Sztuk Pięknych im. Eugeniusza Gepperta we Wrocławiu, Wydziału Ceramiki i Szkła w zakresie szkła artystycznego. Nauczyciel szkła artystycznego i witraża w Zespole Szkół Plastycznych im. Tadeusza Kantora w Dąbrowie Górniczej. Obecnie pełni funkcję wicedyrektora Centrum Edukacji Artystycznej.

Katarzyna Sokolowska — profesor zwyczajny, doktor habilitowany, pracuje na Wydziale Edukacji Muzycznej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Jest chórmistrzem i wicedyrektorem do spraw artystycznych w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie. Prowadzi działalność pedagogiczną, artystyczną i naukową.

Zbigniew Strzyżyński — ukończył Instytut Wychowania Artystycznego na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie i studia podyplomowe na Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie. Zajmuje się rzeźbą, malarstwem i pracą pedagogiczną. Jest nauczycielem w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych w Nałęczowie, ekspertem do spraw awansu zawodowego nauczycieli, konsultantem Centrum Edukacji Artystycznej i egzaminatorem z historii sztuki. Organizator 24 wystaw indywidualnych. Komisarz Międzynarodowego Konkursu na Rysunek im. Michała Elwira Andriollego. Odznaczony Złotym i Srebrnym Krzyżem Zasługi.

Henryk Tritt — profesor Akademii Muzycznej w Poznaniu (1992–2010) oraz Akademii Sztuki w Szczecinie (2010–2018). Jest koncertującym skrzypkiem oraz koncertmistrzem wielu zespołów kameralnych i symfonicznych w Polsce i Szwajcarii. Jako solista koncertował w Rosji, Czechach, Słowacji, Francji, Anglii, Grecji, Niemczech, na Węgrzech i Ukrainie.

Rafał Tyliba — nauczyciel z pasją, czynny perkusista. Jest absolwentem Akademii Muzycznej w Krakowie im. Krzysztofa Pendereckiego, którą ukończył z wyróżnieniem. Współzałożyciel tria perkusyjnego Amadrams Trio. Laureat Stypendium Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz Stypendium Sapere Auso. Uczestniczył w prawykoniach i międzynarodowych tournée. Brał udział w wielu nagraniach płytowych, zarówno jako kameralista, jak i muzyk orkiestrowy.

