



Szkoła Artystyczna

SERIA WYDAWNICZA CENTRUM EDUKACJI ARTYSTYCZNEJ

4(24)/2023

centrum
edukacji 
artystycznej



WARSZAWA, GRUDZIEŃ 2023

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 Sokołowska

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

Sylwia Kozak-Śmiech — korekta i adiustacja

Na okładce

© Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2023

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

WYDZIAŁ WYDAWNICTW

bala@cea.art.pl

<https://www.gov.pl/web/cea>

ISSN 2525-1707

ISBN 978-83-62156-68-9 (wersja drukowana)

ISBN 978-83-62156-69-6 (wersja elektroniczna online)

Druk i oprawa:

Spis treści

Słowo od Redakcji	5
Kształcenie w szkole artystycznej	9
Piotr Rodowicz Jak napisać piosenkę doskonałą?	11
Aleksandra Klimas „Pisanie” ikon jako poszerzanie warsztatu i świadomości artystycznej uczniów szkół plastycznych	29
Anna Olędzka, Ewelina Bochnak-Wojtanowicz Mistrz Matejko wiecznie żywy w naszej szkole... Rok Matejkowski w Państwowym Lice- um Sztuk Plastycznych im. Jana Matejki w Nowym Wiśniczu	37
Marzena Sroczyńska-Gudajczyk „Nowe i sielskie klimaty” w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Katarzyny Ko- bro w Zduńskiej Woli — działania artystyczne podjęte w ramach Roku Jerzego Nowo- sielskiego	49
Tomasz Banaszkiewicz Realizacja przyrodniczych treści dydaktycznych w odniesieniu do patronów 2023 roku	71
Maria Bitka Jak i po co uczyć historii sztuki?	75
Psychologia i pedagogika a szkolnictwo artystyczne	91
Anna Antonina Nogaj, Izabella Kucharczyk Studia podyplomowe z zakresu edukacji integracyjnej i włączającej dedykowane nau- czycielom szkolnictwa artystycznego	93
Agnieszka Hejduk-Domańska, Urszula Bissinger-Ćwierz, Anna Antonina Nogaj Podsumowanie Ogólnopolskiego Kongresu Szkolnictwa Artystycznego „Kształtujemy — (D)oceniaamy — Rozwijamy”	97
Agnieszka Olszańska Wsparcie rodziców uczniów szkół artystycznych doświadczających Zespołu Stresu Elek- tronicznego	105
Edyta Konopacka-Ilkiewicz Wykorzystanie technik poznawczo-behawioralnych w emocjonalnej samokontroli uczniów szkół artystycznych	119

Wokół konkursów, przesłuchań i przeglądów	131
10 laureatów Konkursu Centrum Edukacji Artystycznej „Fredro–Nowosielski”	133
Patrycja Radosiuk	133
Jagoda Dekert	139
Natalia Głowacka	147
Miroslawa Znowenko	155
Aniela Giecko	161
Aleksandra Mruk	167
Cyprian Tessmer	175
Anna Talacha	179
Stanisław Wilski	185
Nikola Krawczyk	189
Maria Kowalczyk	
„Pudełko zwane wyobraźnią — Wisława Szymborska”	193
Miscellanea	199
Katarzyna Sokołowska	
<i>Jerzy Nowosielski — wspomnienia z Podlasia. Z Księdzem Mitratem Leoncjuszem</i>	
Tofilukiem rozmawia Katarzyna Sokołowska	201
Galeria	207
Grzegorz Niemyjski	
Powrót do zmysłów	209
Honorata Wincenciak-Zamostna	
„Ikoniczna wizja kobiety” — Ogólnopolski Konkurs Malarsko-Graficzny dedykowany	
Jerzemu Nowosielskiemu	221
Noty o autorach	234

Słowo od Redakcji

Kończy się rok 2023, który decyzją Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej uznany został rokiem jubileuszowym wybitnych postaci w historii polskiej kultury, nauki i polityki. Szkoły artystyczne zawsze podejmowały różnorodne inicjatywy w celu uczczenia Jubilatów, ale w tym roku było ich znacznie więcej. W dydaktyce szkolnej i realizowanej poza murami szkoły, projektach i konkursach w szczególności uczyliśmy: literatów — Aleksandra Fredrę i Wisławę Szymborską, artystów — Jana Matejkę i Jerzego Nowosielskiego, a także wybitne postaci z dziedziny nauki — Mikołaja Kopernika i Pawła Edmunda Strzeleckiego. Dlatego w ostatnim wydaniu „Szkoły Artystycznej” w tym roku kalendarzowym dominują teksty o różnorodnym charakterze, poświęcone tej tematyce, chociaż znajdują w nim Państwo także inne artykuły.

Dział *Kształcenie w szkole artystycznej* otwiera artykuł Piotra Rodowicza *Jak napisać piosenkę doskonałą?* Jest on wielce przydatny, szczególnie dla uczniów z sekcji rytmiki w muzycznych szkołach średnich i dla uczniów pasjonujących się kompozycją. Jest to praktyczny, dobrze uporządkowany poradnik dla wszystkich tych, którzy chcą tworzyć piękne, chwytliwe i zapadające w pamięć piosenki.

Kolejne pozycje dotyczą różnorodnych przedsięwzięć dydaktycznych, realizowanych w szkołach plastycznych. Artykuł Aleksandry Klimas *Pisanie ikon jako poszerzanie warsztatu i świadomości artystycznej uczniów szkół plastycznych* jest relacją z warsztatów, które odbyły się w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Józefa Pankiewicza w Katowicach. Warsztaty takie mają szczególną wartość dydaktyczną — tak w zakresie teorii, jak i praktyki.

Anna Olędzka i Ewelina Bochnak-Wojtanowicz w artykule *Mistrz Matejko wiecznie żywy w naszej szkole... Rok Matejkowski w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Jana Matejki w Nowym Wiśniczu* opisują podejmowane w tej placówce inicjatywy związane z uczczeniem pamięci patrona szkoły, także i takie, które edukują przez zabawę.

Artykuł Marzeny Sroczyńskiej-Gudajczyk *„Nowe i sielskie klimaty” w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Katarzyny Kobro w Zduńskiej Woli* — działania podjęte w ramach Roku Jerzego Nowosielskiego może być inspiracją dla organizatorów warsztatów i lekcji realizowanych w ramach przedmiotów artystycznych.

Tomasz Banaszek — nauczyciel biologii i chemii w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Cypriana Kamila Norwida w Lublinie w tekście *Re-*

alizacja przyrodniczych treści dydaktycznych w odniesieniu do patronów roku 2023 opisuje, w jaki sposób poszerzał wiedzę uczniów o znaczeniu dla nauki Mikołaja Kopernika, oraz — właściwie — jak zapoznawał uczniów z sylwetką Pawła Edmunda Strzeleckiego — wybitnego polskiego podróżnika i odkrywcy. Dodać tutaj warto, że jego inicjatywa wspierana była interesującymi metodami pracy z uczniami, w tym grami dydaktycznymi.

Ostatnim artykułem zamieszczonym w tym dziale jest autorefleksja doświadczonej nauczycielki historii sztuki — Marii Bitki — o tytule *Jak i po co uczyć historii sztuki?* Tekst ten jest cenny także dzięki temu, że autorka porusza w nim problem motywacji uczniów w czasach, kiedy są oni wręcz bombardowani różnorodnymi bodźcami. Na przykładzie lekcji historii sztuki — przedmiotu istotnego w szkołach plastycznych — zwraca ona uwagę na cele i praktyczność nauczania.

W dziale *Psychologia i pedagogika a szkolnictwo artystyczne* zamieszczono cztery teksty. W pierwszej kolejności rekomendujemy Państwu zapoznanie się z ofertą studiów podyplomowych **Edukacja integracyjna i włączająca**, którą z inicjatywy Centrum Edukacji Artystycznej przygotowała Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, w celu poszerzenia kwalifikacji nauczycieli szkół artystycznych o kompetencje pedagogów specjalnych oraz nauczycieli włączających i integracyjnych. Tekst przygotowały: kierownik studiów podyplomowych dr Izabella Kucharczyk oraz dr Anna Nogaj, odpowiedzialna za organizację studiów z ramienia Centrum Edukacji Artystycznej.

W drugim tekście, autorstwa wicedyrektor Departamentu Szkolnictwa Artystycznego, pani Agnieszki Hejduk-Domańskiej, oraz wizytatorów CEA ds. poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego, dr Urszuli Bissinger-Ćwierz oraz dr Anny Nogaj, zapoznacie się Państwo z podsumowaniem Ogólnopolskiego Kongresu Szkolnictwa Artystycznego, który odbył się w siedzibie Uniwersytetu Fryderyka Chopina z końcem października 2023 roku. W kolejnym artykule pani Agnieszka Olszańska przybliży Czytelnikom problem zespołu stresu elektronicznego, wyjaśniając jednocześnie sposoby redukowania napięć wynikających z nadmiernego użytkowania technologii przez dzieci i młodzież.

W ostatnim artykule działu psychologiczno-pedagogicznego pani Edyta Konońska-Ilkiewicz wyjaśnia, w jaki sposób techniki poznawczo-behawioralne mogą zostać wykorzystane do kształtowania i rozwijania samodzielnej kontroli emocji w sytuacji różnorodnych wyzwań, przed jakimi stają uczniowie szkół artystycznych.

Dział *Wokół konkursów, przesłuchań i przeglądów* jest bogaty. Otwierają go teksty uczniowskie, nadesłane na Konkurs Centrum Edukacji Artystycznej i „Szkoły Artystycznej” *Fredro–Nowosielski*. Będą zatem Państwo mieli okazję po raz kolejny zapoznać się z refleksjami uczniów na temat dwóch Jubilatów, ale także podziwiać talenty literackie wychowanków szkół artystycznych. W dziale tym Maria Kowalczyk — dyrektor Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Józefa Szermentowskiego w Kielcach — prezentuje też dokonania uczniów w kolejnej edycji organizowanego tam konkursu *Pudełko zwane wyobraźnią* — tym razem poświęconego Wisławie Szymborskiej.

Dział *Miscellanea* zawiera jedną, ale bardzo cenną propozycję dla Czytelników. *Jerzy Nowosielski — wspomnienia z Podlasia* to tytuł wywiadu, który przeprowadziła profesor Katarzyna Sokołowska z księdzem mitratem Leoncjuszem Tofilukiem, proboszczem parafii Świętego Archaniola Michała w Bielsku Podlaskim, dyrektorem Policealnego Studium Ikonograficznego. Ten wybitny znawca sztuki cerkiewnej wspomina artystę wielkiego formatu, teologa i intelektualistę — Jerzego Nowosielskiego. Jest to autentyczna i osobista relacja świadka.

Na koniec w dziale *Galeria* prezentujemy tekst dziekana Wydziału Rzeźby i Mediacji Sztuki w Akademii Sztuk Pięknych we Wrocławiu Grzegorza Niemyjskiego — *Powrót do zmysłów*. Tekst jest wstępem do prezentowanych zdjęć z wystawy prac rzeźbiarskich uczniów szkół plastycznych, która odbyła się pod hasłem *Przestrzeń jest materialna* we wrześniu tego roku w gmachu głównym Akademii Sztuk Pięknych we Wrocławiu. Autor zwraca uwagę na synestezję zmysłów — zjawisko, które może być inspiracją w procesie tworzenia, ale także percepcji dzieła. Polecamy go zwłaszcza nauczycielom rzeźby w liceach sztuk plastycznych.

W dziale tym prezentujemy także prace nadesłane na Ogólnopolski Konkurs Malarsko-Graficzny dedykowany Jerzemu Nowosielskiemu — „Ikoniczna wizja kobiety. Jego organizatorem było Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Artura Grottgera w Supraślu. Wprowadzenie do serwisu fotografii przygotowała Honorata Wincenciak-Zamostna.

Szanowni Państwo — Dyrektorzy szkół, Nauczyciele i Uczniowie. Jeden z numerów „Szkoły Artystycznej” w 2024 roku chcielibyśmy poświęcić samorządności uczniów szkół artystycznych i podejmowanym przez nich inicjatywom własnym. Bardzo nam zależy, żeby to uczniowie byli autorami tekstów. Zwracamy się zatem z prośbą o rozpropagowanie tej idei w społecznościach szkolnych, zainteresowanie nią uczniów, a zwłaszcza ich przedstawicieli w samorządach uczniowskich. Jak zawsze prosimy o nadsyłanie tekstów na adres redakcji „Szkoły Artystycznej”.

Dyrekcja Centrum Edukacji Artystycznej i redakcja „Szkoły Artystycznej” życzą Państwu radosnych chwil, spokoju i ciepła z okazji zbliżających się świąt Bożego Narodzenia, a nowego roku pełnego inspiracji, nowatorskich rozwiązań i kreatywności, które przyciągną uwagę uczniów. Niech każdy Wasz wysiłek przynosi owoce — zarówno w edukacji, jak i wychowaniu. Przy podejmowanych inicjatywach warto wspomnieć słowa Kennetha Robinsona — brytyjskiego lidera w rozwoju kreatywności: *Tętniąca życiem szkoła może karmić całą społeczność, stając się źródłem nadziei i kreatywnej energii. Słabe szkoły mogą wyssać optymizm ze wszystkich uczniów i rodziców, którzy są od niej zależni.*

Niech Państwu towarzyszy także i ta sentencja — tym razem Polaka — Piotra Szreniawskiego: *Dobra szkoła nie produkuje geniuszy, tylko zdrowe społeczeństwo.* Wszyscy musimy o tym pamiętać, wspierając uczniów i organizując im pomoc psychologiczno-pedagogiczną.



**Kształcenie
w szkole
artystycznej**





Jak napisać piosenkę doskonałą?

Napisanie piosenki doskonałej wymaga połączenia kreatywności, oryginalności i zrozumienia tego, co rezonuje ze słuchaczami. Chociaż nie ma gwarantowanego przepisu na przebój, istnieje kilka wskazówek, które mogą zwiększyć szanse na stworzenie przekonującej i zapadającej w pamięć piosenki. Melodia znanej piosenki jest najistotniejszym, ale też i najbardziej tajemniczym składnikiem muzyki, czymś, co w największym stopniu oddziałuje na słuchacza. I choć „wewnętrzny świat” melodii jest trudny do zdefiniowania, to można wyróżnić pewne reguły nim rządzące.

Analizując melodie utworów, które stały się przebojami, można odnieść wrażenie, że te małe arcydzieła nie powstały przypadkowo — z czystej inspiracji czy pod wpływem natchnienia. Są one raczej produktami odznaczającymi się niezwykle przemyślaną strukturą. Pisanie przebojów jest po części rzemiosłem, które polega na opanowaniu, rozwijaniu i stosowaniu w praktyce pewnych stałych elementów w zakresie struktury utworu, jego warstwy melodycznej, rytmicznej i harmonicznnej.

I. Struktura utworu

Najczęściej stosowana struktura utworu to: zwrotka – refren – zwrotka – refren – most – refren (ang. *verse – chorus – verse – chorus – bridge – chorus*)¹.

Dobre piosenki odznaczają się przemyślaną budową. Chociaż w muzyce pop spotykamy dziś kilka różnych konstrukcji, to wszystkie mają cechę wspólną: zapewniają równowagę między powtórzeniami fraz melodycznych a pojawianiem się nowego materiału muzycznego, podawaniu którego służy właściwa struktura utworu. Do lat sześćdziesiątych najpopularniejszą długością piosenek były 32 takty. Wynikało to prawdopodobnie z tego, że przyzwyczailiśmy się do popularnych piosenek z przedstawień na Broadwayu autorstwa George’a Gershwin,

¹ Ted Pease, *Jazz Composition — Theory and Practice*, Berklee Press, s. 111 (wyd. 2004).

Cole'a Portera czy Jerome'a Kerna, zaś w Polsce do piosenek Jerzego Petersburskiego, Henryka Warsa, Artura Golda i wielu innych, których piosenki śpiewamy do dziś. Kompozytorzy ci w latach dwudziestych i trzydziestych XX wieku, a nawet później, preferowali 32-taktowe formy piosenek: AABA i ABAC. By jednak utrzymać zaangażowany odbiór, piosenka musi zawierać znane, powtarzalne elementy. Ciekawostką jest też to, że do dzisiaj, po stu latach, popularną i wymaganą długością przeboju jest czas około 3,5 minuty. Wzięło się to z tego, że na pierwszych płytach szelakowych na 78 obrotów tylko tyle można było pomieścić.

I.1. Verse

Verse, czyli **zwrotka**, opowiada w swoim tekście historię lub odpowiada na pytania: kto?, co?, gdzie?, kiedy?, dlaczego? Jest to ekspozycja tematu, opis sceny, osoby lub emocji, który powinien uruchamiać wyobraźnię odbiorcy — jak dobra poezja czy mistrzowski obraz. Tekst zwykle zmienia się w kolejnych zwrotkach, a melodia pozostaje taka sama (choć czasem bywa zdobiona przy powtórzeniach). Powinna być na tyle prosta, aby zapadła w pamięć, ale jednocześnie na tyle złożona, aby była interesująca. Bardzo często zdarzają się dwie lub trzy zwrotki z rzędu, które mają taką samą strukturę muzyczną, ale różne słowa. Druga zwrotka nawiązuje zwykle do pierwszej i opiera się na obrazie w niej przedstawionym. Zwrotka doprowadza muzycznie i treściowo do refrenu, w którym następuje odpowiedź lub rozwiązanie.

I.2. Chorus

Chorus, czyli **refren**, zawiera prosty motyw — najbardziej rozpoznawalną melodię, nazywaną główną linią melodyczną piosenki². Fraza ta jako najistotniejszy element utworu angażuje ucho odbiorcy, skupia jego uwagę i zapada mu w pamięć. Jest ona niewątpliwie najważniejszym aspektem wszelkich konwencjonalnych piosenek popularnych — kompozycja bez dobrego refrenu nie zaistnieje jako przebój. Utwór potrzebuje mocnego „zaczepu”, który przyciągnie uwagę słuchacza. Może to być chwytliwa linia, zapadająca w pamięć melodia lub jej wyjątkowy kulminacyjny dźwięk.

W języku angielskim w terminologii muzycznej funkcjonuje słowo *hook* — dosłownie hak — oznaczające motyw stanowiący swoisty punkt zaczepienia dla uwagi odbiorcy lub oś, wokół której zbudowany jest utwór³. Hak jest tym, co lu-

² 5 elementów dobrej piosenki, MasterClass, <https://www.masterclass.com/articles/simple-songwriting-guide> [dostęp: 25.10.2023].

³ Hak — w piosence, krótka fraza melodyczna, która ma przyciągnąć ucho słuchacza i sprawić, że piosenka będzie wciągająca, najbardziej widoczny w stylach takich jak rap, hip-hop, pop, rock i muzyka taneczna. Ma zazwyczaj cztery lub osiem taktów i powtarza się wielokrotnie w trakcie utworu, <https://www.iconcollective.edu/> [dostęp: 25.10.2023].

dzie zapamiętają najbardziej. Jest to trudny do zdefiniowania element kompozycji doskonałej, który chwyta nas za serce, dostaje się do naszej duszy i powoduje, że chcemy słuchać tej melodii wielokrotnie. Działa to na takiej zasadzie, że gdy piosenka się kończy, słuchacz chce jej posłuchać jeszcze raz. I właśnie dlatego *hook* znajduje się w centralnym miejscu utworu, czyli w refrenie, i jest też ściśle związany z tytułem utworu.

Refren podsumowuje przesłanie utworu, odpowiada na pytanie postawione w zwrotce: Co z tego wynika? Jest wielokrotnie powtarzany, więc nie może być zbyt abstrakcyjny. Jego tekst powinien ograniczać się do jednej prostej myśli odpowiadającej prostej frazie muzycznej. Tekst i melodia refrenu zwykle pozostają takie same w kolejnych jego powtórzeniach.

1.3. *Bridge*

Ostatni element — tak zwany **most** (ang. *bridge*) lub łącznik — stanowi kontrast w stosunku do poprzednich części. Jest bardziej liryczny, refleksyjny i melodyjny. Chwilowo uspokaja odbiorcę, a zarazem prowadzi go do końcowego rozwiązania, czyli do powrotu refrenu. W tej części utwór wyraźnie się zmienia: melodia uspokaja się wskutek zastosowania dłuższych wartości rytmicznych, zmianie ulega akordyka, a niekiedy także chwilowo tonacja, spowalnia się następstwo akordów (np. do jednego akordu na dwa takty), zmniejsza się też głośność, redukuje instrumentacja i wycisza nastrój. Nietrudno zrozumieć, dlaczego opisana powyżej struktura — stosowana od tak wielu lat — jest nadal popularna. Zapewnia ona doskonałą równowagę między nowymi informacjami zawartymi w zwrotkach oraz znanymi, powtarzalnymi i prostymi elementami refrenu. Genialność tej struktury leży w jej prostocie i symetrii, a kilkakrotne powtórzenie refrenu gwarantuje utrwalenie go w pamięci słuchacza. Taka struktura odpowiada także naturalnemu sposobowi komunikowania się bliskich osób, jakimi powinni być autor piosenki i jego odbiorca.

2. Melodia

W muzyce popularnej melodia jest elementem najważniejszym — to ona stanowi zwykle o sukcesie utworu. Skomponowanie dobrej melodii to połączenie kreatywności, intuicji i solidnego zrozumienia teorii muzyki. Wspaniałe i przebojowe melodie powstają często pod wpływem chwilowego, ulotnego natchnienia kompozytora. Inspiracją bywa też gotowy tekst, który jakby podpowiada kompozytorowi rytm i melodię. Warto użyć własnego głosu, aby eksperymentować z różnymi pomysłami melodycznymi. Śpiewanie do akordów lub podkładu może w naturalny sposób pomóc w tworzeniu melodyjnych fraz. Zacząć należy od prostej, bezpośredniej melodii, gdyż wiele wspaniałych melodii jest zwodniczo prostych. Niełatwo jest opisać reguły, ale dobra i chwytliwa melodia spełnia zazwyczaj pewne kryteria, które zostaną omówione poniżej.

2.1. Prostota melodii

Im prostsza melodia, tym łatwiejsza do zapamiętania przez dużą liczbę odbiorców. Jeśli melodia jest zbyt skomplikowana, nie trafi do szerokiego grona słuchaczy. Jeśli odbiorca (najczęściej młody), który jest głównym adresatem utworu, nie potrafi zaśpiewać jego melodii, to znaczy, że powinna być ona prostsza. Na czym polega owa prostota? Prosty motyw muzyczny można porównać z potocznym przekazem słownym, z krótką i znaczącą wypowiedzią, którą autor — a w tym przypadku kompozytor — chciałby przekazać. Może oznaczać melodię składającą się z dźwięków akordowych, które opisują proste diatoniczne akordy ułożone w logiczną progresję. Przykładem często granej przez rozrywkowych muzyków melodii, która jest niezwykle prosta i logiczna, gdyż oparta na tercjach akordów, jest utwór *All The Things You Are* — Jerome'a Kerna.

2.2. Użycie diatonicznych przebiegów skalowych

Większość melodii popularnych składa się prawie wyłącznie z przebiegów skalowych, najczęściej w oparciu o skalę diatoniczną wykorzystującą tylko podstawowy materiał dźwiękowy danej **gamy**. Interwały pomiędzy kolejnymi dźwiękami to przede wszystkim całe tony lub półtony. Kroki sekundowe są bowiem najbardziej naturalne, a zarazem łatwe do zaśpiewania i zapamiętania. Jedną z najsłynniejszych melodii świata, gdyż od stu lat nagrywana przez setki wykonawców i odtwarzana przez media na całym świecie — *White Christmas* Irvinga Berlina — zawiera prawie wyłącznie kroki sekundowe.

Atrakcyjnym i często stosowanym interwałem jest również tercja wielka lub mała. Większe odległości występują w melodii rzadziej. W znanych melodiach spotkać można motywy oparte na połączeniu kilku tercji składających się na dany akord, które są nadal śpiewne i zapamiętywalne. Tak więc śpiewność melodii ściśle wiąże się z jej oparciem na naturalnej skali durowej lub molowej. Wynika to z historycznej tradycji muzycznej, w której jesteśmy wychowywani od czasów Jana Sebastiana Bacha, oraz powszechnej preferencji konsonansu melodycznego.

Handwritten musical notation for a 4/4 piece. The first staff contains the chords C Δ 7, A-7, D-7, Ab7, and G7. The second staff contains the chords F Δ 7, F#0, E-7, A7, D-7, and G7. The melody is written in treble clef with a key signature of one flat (Bb) and a 4/4 time signature. It features a mix of quarter and eighth notes.

2.3. Kształt melodii

Melodia przybiera często postać sinusoidy i ma tendencję do płynnego, powtarzalnego wznoszenia się i opadania. Gdy melodia jedynie pnie się w górę lub schodzi w dół, to bardziej przypomina gamę lub skalę. Rdzeń melodii powinien harmonijnie wznosić się i opadać, zgodnie z naturalnym oczekiwaniem odbiorcy. Po zbudowaniu napięcia i osiągnięciu punktu kulminacyjnego w wysokim rejestrze powinno nastąpić rozluźnienie lub rozwiązanie. Płynnie falująca melodia z filmu *Alicja w Krainie Czarów* autorstwa Samm'y'ego Faina bez wątpienia przyczyniła się do ogromnej popularności tego utworu.

Handwritten musical notation for a 3/4 piece. The first staff contains the chords D-7, G7, C Δ 7, and F Δ 7. The second staff contains the chords B \flat 7, E7, A-7, and E \flat 7. The melody is written in treble clef with a key signature of two flats (Bb, Eb) and a 3/4 time signature. It consists of a sequence of quarter notes.

2.4. Motyw melodyczny

Dobry, chwytliwy motyw melodyczny nie musi być prymitywny. Według ogólnie przyjętych reguł powinien on składać się z od dwóch do siedmiu nut, tak aby był możliwy do zapamiętania po jednym przesłuchaniu. Wynika to bezpośrednio z możliwości percepcyjnych człowieka i umiejętności powtórzenia usłyszanego motywu. Łącząc dwa lub trzy takie proste motywy — powtarzane, transponowane lub poddane inwersji — można stworzyć niezapomnianą, wspaniałą melodię. Francuski kompozytor Joseph Kosma wykorzystał taki prosty motyw w nieśmiertelnym utworze *Autumn Leaves*, wykonywanym na całym świecie od ponad osiemdziesięciu lat.

2.5. Kontekst

Nie jest obojętne, w jakim kontekście harmonicznym ów motyw melodyczny występuje. Najbardziej naturalne jest funkcjonowanie w mocnej kadencji harmoniczej, rozładowującej napięcie poprzez rozwiązanie na akord toniczny. Sam, nawet dobry, motyw nie wystarczy. Musi on być w jakimś sensie przygotowany czy poprzedzony w początkowej fazie utworu. Główny motyw będzie dobrze odebrany, jeżeli umiejscowimy go w odpowiednim kadencyjnym miejscu harmonicznym i frazowym, naturalnie wyczekiwany przez odbiorcę, w zgodzie z innymi elementami muzycznymi. Jako przykładem posłużymy się brazylijskim przebojem Antonia Carlosa Jobima pod tytułem *Czarny Orfeusz*.

2.6. Powtarzalność motywu melodycznego

Powtarzanie jest kluczem do zapamiętania nie tylko melodii, ale na przykład czyjegoś numeru telefonu. Powtarzanie określonej frazy melodycznej lub chwytliwego motywu może sprawić, że nasza melodia będzie bardziej rozpoznawalna. Podstawową regułą w muzyce popularnej jest powtarzanie motywu — w wersji oryginalnej, to jest od tego samego dźwięku, lub w różnych transpozycjach. Powtarzany może być także jakiś fragment motywu, który w połączeniu z innymi dźwiękami stopniowo przeradza się w nową myśl, nawiązującą do motywu głównego. Dobrze jest, gdy linia motywu składa się z kilku krótkich fraz, które w su-



mie tworzą jedną spójną całość. Przykładem znanej kompozycji bazującej na powtarzalności jednego motywu jest utwór *In a Mellow Tone* Duke'a Ellingtona.

Mimo że powtarzanie wpisane jest w naszą codzienność i w naturę naszego działania, nie należy stosować zbyt dużo identycznych powtórzeń w utworze muzycznym. Istnieje cienka granica między tym, co chwytliwe, a tym, co irytujące. Jeśli melodia ma być chwytliwa, to musi zawierać powtórzenia motywów, stosowane jednak z umiarem i urozmaïceniami. Przy wielokrotnym słuchaniu melodia nie może stać się nudna czy monotonna. Rozwiązaniem jest wykorzystywanie różnych wariantów motywu głównego w kolejnych powtórzeniach lub stosowanie wszelkiego rodzaju kontrastów, takich jak na przykład zmiana dynamiki całej melodii lub jej fragmentów.

2.7. Długość melodii

Długość melodii zależy oczywiście od przeznaczenia utworu. Ogólnie mówiąc, melodia nie może być ani za długa, ani za krótka. Jeśli bowiem będzie za długa, nie stanie się chwytliwa i popularna, a jeśli za krótka — nie da się jej ująć w zróżnicowaną i wartościową formę. W muzyce popularnej melodie często mają długość od 4 do 32 taktów, ale istnieje niezliczona liczba przykładów zapadających w pamięć melodii, które wykraczają poza ten zakres. Niektóre klasyczne kompozycje zawierają melodie trwające kilka minut, podczas gdy w gatunkach takich jak rock czy pop melodie mogą być krótsze i bardziej zwarte. Ostatecznie o pięknie melodii nie decyduje jej długość, ale raczej jej zdolność do wywoływania emocji, przyciągania uwagi słuchacza i uzupełniania ogólnej kompozycji muzycznej. Świetna melodia może trwać zaledwie kilkanaście sekund lub kilka minut, o ile rezonuje ze słuchaczem i służy celowi muzyki.

2.8. Ambitus i tessitura

Ambitus⁴ (czyli odległość między najniższym i najwyższym dźwiękiem) typowej piosenki popularnej jest zwykle niewiele większy od oktawy. Ograniczenie zakresu

⁴ Ambitus — zakres dźwięków, <https://pl.wikipedia.org/wiki/Tessitura> [dostęp: 25.10.2023].

melodii ułatwi jej wykonanie, a głos wykonawcy zabrzmie pewnie i mocno. Utwór nie będzie miał bardzo dużego grona odbiorców, jeżeli ambitus jego melodii jest zbyt rozległy, gdyż staje się on przez to trudniejszy do odtworzenia na przykład przez odbiorcę. Tessitura z kolei to ważny parametr, który można modyfikować w odniesieniu do stworzonej przez siebie melodii. Oznacza ona zakres dźwięków dominujący w utworze, czyli najintensywniej używany wycinek skali. W praktyce centrum melodii zwrotki jest zwykle niższe niż centrum melodii refrenu. Wyższa melodia refrenu ma wówczas większą energię i budzi większe emocje. Tessitura jest często niższa w zwrotkach, nieznacznie wzrasta, na przykład o tercję, w pierwszym refrenie, a następnie wspina się jeszcze wyżej w kolejnym refrenie. Większość melodii osiąga swój najwyższy zakres w refrenie — to jest właśnie miejsce, w którym piosenka potrzebuje najwięcej energii! Manipulując tessiturą melodii, można spotęgować emocje tam, gdzie są one najbardziej potrzebne lub oczekiwane. Warto formułować melodię jako wypowiedź, gdzie wykonawca (na przykład piosenkarz) może sam kształtować melodię, robić pauzy na oddech. Dobre frazowanie z miejscem na oddech może sprawić, że melodia zabrzmie naturalniej i wyraziściej.

2.9. Stabilność dźwięków melodii

Warto wiedzieć o tym — bez zagłębiania się w teorię muzyki i zalecane przez nią rozwiązania poszczególnych stopni skali (przykładowo rozwiązania stopni skali, np. II na I, IV na III lub V, VI na V, VII na I) — że niektóre dźwięki w danej tonacji są stabilniejsze niż inne. Jedne dają słuchaczowi poczucie stabilności, osiągnięcia celu, inne zaś sprawiają wrażenie zawieszenia, przejściowości oraz oczekiwania na rozwiązanie. Warto uwzględnić dźwięki akordów, szczególnie w przypadku mocnych części taktu. Dźwięki akordów to nuty należące do podstawowego akordu, które mogą dodać melodii poczucia harmonii i stabilności. Tonika — jako najbardziej stabilna — porządkuje inne dźwięki gamy, które wydają się do niej zmierzać. Piąty i ewentualnie trzeci stopień jako składniki trójdźwięku tonicznego są także bardziej stabilne i finalne niż inne dźwięki skali. Dlatego też dźwięki te powinny występować w refrenie lub w zakończeniu frazy. Melodia najczęściej kończy się toniką, ponieważ daje to największe po-

The image displays two staves of musical notation in 4/4 time. The first staff contains six measures of music. Above the notes, the following chords are indicated: Fb, Bb9, Fb, Bb9, A-7, and D7. The second staff contains six measures of music. Above the notes, the following chords are indicated: G-7, C9, Fb, D7, G-7, and C9. A fermata is placed over the final note of the second staff.

czucie stabilności, rozwiązania i zakończenia myśli muzycznej. Jest to więc całkowicie logiczne, pożądane i oczekiwane przez słuchacza. George Gershwin miał niezwykle talent do tworzenia „stabilnych” melodii, czego przykładem jest nieśmiertelny utwór *Lady Be Good*.

3. Rytmika melodii

Jest wielu znanych kompozytorów muzyki popularnej lub jazzowej, którzy stawiają na pierwszym miejscu rytm swojej melodii. Ciekawie wykonany rytm może sprawić, że melodia będzie chwytliwa i zapadająca w pamięć. Warto eksperymentować z różnymi wartościami nut (ćwierćnuty, ósemki, triole itp.). Element wariacji rytmu umożliwia uzyskanie dodatkowego kontrastu pomiędzy częściami utworu. Jeśli melodia zwrotki zawiera wiele krótkich fraz złożonych z drobnych wartości rytmicznych, konstrukcja melodii refrenu powinna bazować i opierać się na kilku długich wartościach, płynnie ze sobą połączonych. Podobnie jest ze zjawiskiem początku frazy i wyborem jego miejsca w taktach, w którym się rozpoczyna. Jeśli frazy w zwrotce zaczynają się na *offbeat*, czyli na słabą część taktu (np. na „i” ćwierćnuty), to melodia refrenu powinna zawierać frazy rozpoczynające się na „raz”, czyli na mocną część taktu (*down beat*). Początek taktu jest najsilniejszym i najbardziej oczywistym miejscem do rozpoczęcia zdania muzycznego. Jeżeli rozpoczniemy w ten sposób refren, słuchacz odbierze go intensywniej niż inne miejsca utworu.

3.1. Powtórzenia rytmiczne

Częstym zabiegiem jest powtarzanie rytmu zawartego w melodii. Wskutek powtarzania wartości rytmicznych, z których się składa motyw melodyczny, i umiejętnego rozwiązania takiej frazy rytmicznej powstaje efekt symetrii i zakończenia myśli muzycznej.

Za przykład niech posłużą melodia **Hermana Hupfelda** *As Time Goes By* z 1931 roku, bardziej znana jako główny temat z filmu *Casablanca*. Zawiera ona kilkakrotne powtórzenie jednotaktowego motywu rytmicznego, transponowanego kolejno od dźwięków As, Bb, Eb, F.

3.2. Kontrapunkt

Ten ważny element polega na prowadzeniu kilku niezależnych linii melodycznych zgodnie z określonymi zasadami **harmonicznymi** i **rytmicznymi**. Głównej melodii powinien towarzyszyć kontrapunktujący głos rytmiczno-melodyczny, na przykład linia basu, dialogujący akompaniament fortepianu lub też, w muzyce popularnej — tak zwany riff gitary prowadzącej (*lead guitar*), co dodatkowo podkreśla wiodącą rolę melodii jako głównego elementu kompozycji. Kontrapunkt przez imitację, to technika, w której jeden głos melodyczny jest powtórzony przez inny głos, zwykle z pewnymi zmianami lub przesunięciami rytmicznymi, harmonicznymi lub melodycznymi. Inaczej mówiąc, imitacja to naśladowanie, powtórzenie fragmentu melodyczno-rytmicznego jednego głosu w innym głosie kompozycji. Głos naśladowany kontynuuje swoją linię melodyczną, tworząc kontrapunkt dla głosu naśladowanego. Podstawowym celem kontrapunktu przez imitację jest stworzenie kontrastu i jednocześnie jedności między różnymi głosami. Głosy mogą powtarzać melodię, w odstępie czasowym od oryginalnej prezentacji, mogą także wprowadzać pewne zmiany wysokości dźwięków (transpozycja), odwracanie melodii (zmiana kierunku dźwięków).

4. Harmonika

4.1. Progresja akordowa

Progresja akordowa lub też progresja harmoniczna rozumiana jest tutaj jako logiczne następstwo ciągu akordów zmierzających do celu, którym jest ustanowienie finalnego akordu tonicznego. Podobnie jak w powszechnej preferencji konsonansu dźwiękowego w warstwie melodycznej, tak i w warstwie harmonicznnej istotna jest konsekwencja oraz poczucie przynależności brzmienia jednych akordów do kolejnych. W muzyce popularnej pierwszej połowy XX wieku występuje przede wszystkim progresja nazywana harmonią funkcyjną, w której akordy logicznie rozwiązują się według reguł wyznaczonych przez funkcje, jakie pełnią one w danej tonacji⁵. Zmiana akordu następuje najczęściej na akcentowaną, czyli mocną część taktu, co podkreśla rytm, metrum i formę utworu. Prawidłowy dobór akordów i kierunek, w którym podążają, czyli progresja, służy wzmocnieniu melodii poprzez stworzenie momentu napięcia, a następnie jego rozwiązania lub rozładowania, tzw. *tension and release*. Akordy towarzyszące melodii przeboju oraz rytm, w którym się zmieniają, muszą tworzyć atrakcyjne brzmienie nawet bez udziału melodii.

Najprostszymi połączeniami harmonicznymi są te diatoniczne. Silny diatoniczny ruch akordowy o kwintę w dół posiada przywoływana już wyżej *Alicja w Krainie Czarów*. Jest to w uproszczeniu: Cdur, Fdur, Bm, E7, Am, Dm, G7,

⁵ D. Terefenko, *Teoria jazzu*, PWM, Kraków 2020, s. 73.

„lądujący” ostatecznie na tonice Cdur⁶. Podobnie, ale w tonacji molowej, jest także w cytowanym utworze *Autumn Leaves*: Cm, F7, Bbdur, Ebdur, Am7, D7, Gm, czyli ruch akordów jasno określający akord toniki.

Niezwykle popularną progresją harmoniczną jest następstwo: I Imaj I VIm I IIIm I V7 I⁷.

Jest ona *explicite* przedstawiona w utworze *I Got Rhythm* George’a Gershwina z 1930 roku, jednej z piosenek z jego broadwayowskiej rewii *Girl Crazy*.

The image displays two staves of musical notation for the 'I Got Rhythm' chord progression. The first staff is the treble clef with a key signature of two flats (Bb) and a 4/4 time signature. The melody consists of eighth and quarter notes. Above the staff, the following chords are written: Bb7, G7, C-7, F7, D-7, G7, C-7, F7. The second staff is the bass clef. The bass line consists of quarter and eighth notes. Above the staff, the following chords are written: Bb9, Bb/D, Eb9, Eo, Bb/F, G7, C-7, F7. The piece ends with a double bar line.

Utwór posiada prostą formę AABA, czyli: zwrotka – zwrotka – refren – zwrotka. Ośmiotaktowa część A bazuje na owej podstawowej progresji harmoniczej, powtórzonej w drugim czterotakcie z możliwością zamiany akordu Imaj na IIIm, który także pełni rolę akordu tonicznego.

Utwór ten zyskał w XX wieku ogromną popularność — sięgała po niego niezliczona liczba wykonawców. Także sama jego progresja harmoniczna stała się podstawą tysięcy nowych utworów, szczególnie na gruncie muzyki jazzowej. Muzycy i kompozytorzy dostrzegli ogromny potencjał wariacji, czyli odmian harmonicznym tej podstawowej progresji. Warto zaznaczyć w tym miejscu, że elementy takiego ruchu harmonicznego można już spotkać u niektórych kompozytorów w XIX wieku, a uważny i wykształcony muzyk odnajdzie te elementy harmonii u Jana Sebastiana Bacha — nie jest to więc odkrycie muzyki popularnej, która przecież w ogromnej swej części kopiuje udane i sprawdzone wzorce klasyczne⁸.

W obecnych czasach jedną z częściej występujących progresji w popularnych piosenkach jest typowy schemat: I I I V I VIm I IV I, na przykład: I F I C7

⁶ Klasyczny symbol Cdur odpowiada międzynarodowemu symbolowi Cmaj, Am odpowiada A moll itd.

⁷ Imaj — to symbol akordu tonicznego w numeracji rzymskiej, IIIm — to symbol akordu molowego na 2 stopniu skali itd. Taka notacja symbolizuje harmonię funkcyjną, pokazuje relację akordu do centrum tonalnego, pozwala zapamiętać progresję harmoniczną utworu w oderwaniu od jego tonacji.

⁸ B. Nettles, R. Graff, *Chord Scale Theory and Jazz Harmony*, Advanced Music, s. 37, J.S. Bach BWV 343.

I Dm I Bb I. Zapewnia on powtarzający się, sugestywny i prosty ruch harmonii. Jest w tej progresji napięcie i rozwiązanie, jest też możliwość stworzenia na jej bazie prostej i łatwej melodii. Powtarzanie tych akordów podpowiada proste frazy melodii, a zarazem proste przekazy słowne.

4.2. Harmonika molowa

Analiza czołowych przebojów muzyki popularnej w ostatnich latach wykazuje przewagę utworów w tonacjach molowych. Odnosi się to zwłaszcza do utworów kompozytorów słowiańskich, co może być odzwierciedleniem nostalgicznego typu ekspresji dominującego w tej części Europy. Doskonałym przykładem jest elegancki filmowy utwór *Polskie drogi* Andrzeja Kurylewicza lub też piękna i jakże prosta kompozycja *Uciekaj moje serce* Seweryna Krajewskiego.

The image shows two staves of musical notation for the song 'Uciekaj moje serce'. The top staff contains a melody in 4/4 time, starting with a quarter rest, followed by a quarter note G, a quarter note A, a quarter note B, and a quarter note G. This is followed by a double bar line, then a quarter note G, a quarter note A, a quarter note B, a quarter note G, a quarter note F#, and a quarter note E. This is followed by another double bar line, then a quarter note G, a quarter note A, a quarter note B, and a quarter note G. The bottom staff shows the chord progression: D7, D7/F#, GΔ7, and GΔ7. The key signature has one sharp (F#), and the time signature is 4/4.

4.3. Stabilność akordów

Wspominaliśmy o tym, że niektóre dźwięki w tonacji są bardziej stabilne niż inne. To samo dotyczy akordów w danej progresji. Dlatego też dzielimy je na toniczne — stabilne i docelowe, dominantowe — niestabilne oraz subdominantowe — przejściowe. Analizy akordów w utworze warto dokonywać za pomocą rzymskich cyfr wskazujących na pokrewieństwo ze stopniami skali i ich funkcji w danej tonacji. Do akordów tonicznych należy zaliczyć akordy na I, III lub VI stopniu, jako że zawierają prymę, tercję i kwintę skali. Akord subdominantowy istnieje na II i IV stopniu⁹. Akord dominantowy — na V lub VII stopniu — najmocniej oczekuje na rozwiązanie, w związku z czym dobrze jest umieścić go na końcu zwrotki, przed refrenem, co w naturalny sposób doprowadzi słuchacza do początku najważniejszej części piosenki, czyli do refrenu. Akord toniczny — najbardziej stabilny — warto umieścić na początku refrenu. Istotne jest również dobre umiejscowienie i rozróżnienie między akordami niepodlegającymi modyfikacji — tak zwanymi fundamentalnymi — a akordami posiłkowymi, zwanymi również przejściowymi (ang. *passing chords*)¹⁰.

⁹ D. Terefenko, dz. cyt., s. 91.

¹⁰ B. Nettles, R. Graff, dz. cyt., s. 52 i n.

4.4. Przyspieszenie lub zwolnienie harmoniczne

Akordy, które zmieniają się w szybszym tempie, tworzą gęstszy rytm harmoniczny i dają utworowi więcej energii, w porównaniu do akordów, które zmieniają się w wolniejszym tempie. Szybkie następstwo akordów należy zastosować w części, która jest ważniejsza i potrzebuje więcej energii, czyli w refrenie. Większość piosenek przyspiesza harmonicznie właśnie w tym miejscu. Akordy zmieniające się szybciej niż w zwrotce — często nawet dwa razy szybciej — dodają energii, intensywności i skupiają uwagę odbiorcy na tej części utworu, która potrzebuje tego najbardziej. Dla zwiększenia kontrastu dynamicznego pomiędzy refrenami często pojawiają się tak zwane mosty, w których zarówno melodia, jak i akordyka znacznie zwalniają, na przykład 1 akord na 2 takty, czyli uspokajają nastrój utworu.

5. Podsumowanie

Za przykład melodii doskonałej niechaj posłuży *You Must Believe in Spring* Michela Legranda. Ten współczesny kompozytor ma szczególny dar do tworzenia wspaniałych melodii opartych na rozwijaniu i przetwarzaniu krótkich sekwencji. Poszczególne motywy tworzą chwytliwe, wpadające w ucho melodie — wielokrotnie powtarzane, transponowane, dobrze opisujące akordy; funkcyjna progresja harmoniczna jest bardzo logiczna, zaś rytmika melodii jest konsekwentnie rozwijana. Należy zauważyć łączenie małych interwałów melodycznych (sekund) z większymi krokami interwałami (seksdami).

Utwór ten był wielokrotnie wykonywany przez wielu artystów — zarówno wokalistów, jak i instrumentalistów. Najbardziej poruszające wydają się interpretacje *You Must Believe in Spring* wybitnego pianisty Billa Evansa w jego triu w 1977 roku lub wraz z Tonym Bennettem w 2004 roku¹¹.

¹¹ *You Must Believe in Spring*, www.youtube.com/watch=FTIKzkdTW9I, www.youtube.com/watch=CPf0m1PjZV8 [dostęp: 25.10.2023].

5.1. Pięć komponentów tonalności w muzyce

Podsumowaniem rozważań o melodii doskonałej może być omówienie elementów tonalnej muzyki XX wieku dokonane przez muzykologa Dimitriego Tymoczki w pracy: *A Geometry in Music*, rozdział *Five Components of Tonality*.

Istnieje 5 zasadniczych elementów w całej różnorodnej dawnej i obecnej muzyce tzw. świata zachodniego, które wspólnie składają się na poczucie tonalności tej muzyki:

■ **Bliski ruch melodyczny** (ang. *Conjunct melodic motion*). Melodie mają tendencje do poruszania się — używania diatonicznych (sekundowych) interwałów. Sekwencje dźwięków o bliskich wysokościach częstotliwości układają się w odbiorze słuchacza jako melodia. To mózg przetwarza słyszane różnorodne efekty sonorystyczne i uczy nas je rozpoznawać — dzwonek telefonu lub klakson nadjeżdżającego pojazdu. Na podobnej zasadzie mózg na bazie wielu swoich operacji, czyli doświadczeń dźwiękowych, grupuje podobnie brzmiące wysokości dźwięków w jedną grupę, w jedno źródło, w tym sensie małe kroki melodyczne ukonstytuują się jako melodia, podczas gdy duże skoki częstotliwościowe — melodyczne skoki interwałów — rozważane będą jako pochodzące z wielu źródeł, nie ułożą się w jedną melodię.

■ **Konsonans akustyczny** (ang. *Acoustic consonance*). Konsonansowe harmonie są preferowane względem dysonansowych, są nieodłącznym elementem muzycznej stabilności. W melodiach bardzo różnych i niezależnych kultur muzycznych interwały czyste i konsonansowe, a także skale zawierające te interwały są najbardziej obecne. Wynika to między innymi z badań psychologii dziecięcej, w której stwierdzono, że konsonans jest wrodzony człowiekowi, takie są jego naturalne oczekiwania brzmieniowe.

■ **Harmoniczna konsekwencja** (ang. *Harmonic consistency*). Harmonie w danym odcinku muzyki mają tendencję do wzajemnych podobieństw strukturalnych. Podobieństwa jednych akordów do drugich, dzięki posiadaniu wspólnych składników, pozwalają odcinkowi muzyki na gładkie przejścia jednych akordów w drugie, dają wrażenie przynależności jednych do drugich. Budują napięcia harmoniczne oraz ich świadome i oczywiste rozwiązania [...]. Oczekiwanie na harmoniczny konsonans jest bardzo silne, zaś klasterowe dysonanse akordowe są odbierane jako błędy i przez odbiorcę kwitowane śmiechem.

■ **Ograniczona makroharmonia** (ang. *Limited macroharmony*). Makroharmonia jest tu rozumiana jako zbiór nut słyszanych w krótkim odcinku muzycznego czasu. Muzyka tonalna świata zachodniego w XX wieku używa naraz relatywnie niewielkiej liczby nut, między 5 a 8.

Takie są ograniczone zdolności percepcyjne zwykłego słuchacza. Wynika to z:

a) w jednym momencie, natychmiastowo słyszane akordy postępujące po sobie, posiadając wspólne dźwięki, odbierane są jako przynależne do siebie;

b) w pewnej dłuższej czasowo przestrzeni muzycznej ten zbiór dźwięków prezentuje się jako skala przeważnie złożona z 7 dźwięków, w której mogą wystąpić niediatoniczne dodatki.

Konsekwencją takiego muzycznego doświadczenia odbiorcy jest to, że łatwiejsze do zapamiętania melodie bazują na skalowych melodiach. Mogą to być zarówno skale pentatoniczne, diatoniczne, a nawet chromatyczne.

■ Centralność tonalna (ang. *Centricity*). W pewnym czasowym odcinku muzycznym jedna z nut słyszana jest jako ważniejsza niż inne, jako częściej występująca i będąca docelowym muzycznym miejscem (tzw. *target note*). Inne nuty wydają się przejściowe lub prowadzące do tej jednej finalnej. Te inne stwarzają wrażenie zawieszenia, braku rozwiązania i jest oczekiwanie u odbiorcy, że rozwiązanie melodyczne nastąpi na tą jedną centralną nutę, jako finalne rozwiązanie, ta centralna nuta daje wytchnienie emocjonalne wcześniej nabudowane¹².

Zjawiska opisane powyżej dostrzeżone są w różnych kulturach muzycznych. Każdy z tych elementów występuje w różnym stopniu nasilenia w różnych kulturach geograficzno-muzycznych, a także w różnych okresach muzycznych, nie tylko XX wieku. Jednocześnie nie oznacza to, że spełnienie tych pięciu elementów automatycznie tworzy wartościową lub odnoszącą sukces muzykę. Jest to bardziej obserwacja tendencji estetycznych szerokiego grona odbiorców kultury masowej. To także podsumowanie psychologicznych zjawisk reprezentowanych przez te pięć elementów, dokonujących się u formowanego kulturą słuchacza.

5.2. Tysiąc najbardziej znanych utworów XX wieku

Dokonując analizy około tysiąca najbardziej znanych — popularnych — utworów XX wieku, przekonać się można, że to właśnie opisane wyżej elementy uczyniły je ponadczasowymi.

Ze wszystkich aspektów związanych z powstawaniem nowego utworu najważniejszym elementem jest mocna — dobra — melodia, a to w dzisiejszych czasach w muzyce popularnej jest często zaniedbywane. Nie zawsze tak było, jak obecnie, gdyż kompozytorzy muzyki popularnej w latach trzydziestych, czterdziestych i pięćdziesiątych XX wieku skupiali się przede wszystkim na efektywnej melodii, stanowiącej bazę do tworzenia akordów, a następnie słów.

Przedstawiając dzisiaj proces pisania utworów, można zauważyć, że wygląda on zupełnie inaczej. Często melodie powstają z gitarowego riffu lub na bazie pewnego rytmu, tak zwanego *groovu*, sekcji rytmicznej, zwrotka powstaje na bazie zagrywki basu lub pewnego zwrotu rytmicznego. To tworzy instrumentalną, ogólną brzmieniową strukturę utworu, dopiero potem dopasowuje się melodię, która powstaje na końcu i okazuje się, że nie jest najistotniejsza. Z obser-

¹² D. Tymoczko, *A Geometry in Music*, rozdział *Five Components of Tonality*, Oxford Univrsity Press, 2011, s. 5 i n.

wacji wielu zespołów, ich procesu pracy nad muzyką, wynika, że dodawanie melodii następuje rzeczywiście na końcu, nieco bezmyślnie, gdyż chodzi często o dopasowanie do już gotowego chwytliwego tekstu lub do koncepcji promocji za pomocą teledysku. To nie jest odpowiednie podejście, gdyż utwór bez dobrej melodii przez większość odbiorców nie będzie zapamiętany. Wystarczającym argumentem jest to, że gdy ktoś nuci utwór, to nie nuci progresji akordowej ani linii basu, ani riffu gitarowego, ale z pewnością będzie to śpiewna melodia. To właśnie ona pozostaje w pamięci odbiorcy i to ona decyduje, że słuchacz utwór polubi lub nie, mimo że może sobie tego nie uświadamiać. Jest to przecież powszechne zjawisko psychologiczne, proste do zrozumienia. Warto przyrzeć się popularnym piosenkom powstałym na przestrzeni XX wieku i ich rozłożeniu liczbowemu z uwagi na daty powstania. Tak przedstawia się w przybliżeniu diagram dat powstania tysiąca najbardziej znanych utworów:

Przed 1910	9	1930–1940	315	1960–1970	58
1910–1920	30	1940–1950	270	1970–1980	10
1920–1930	167	1950–1960	134	1980–1990	7

Z tego wynika, że 20% z nich powstało w latach 1910–1930, 58% powstało w latach 1930–1950, a 20% powstało w latach 1950–1970.

Jest zapewne wiele powodów, dla których tak się dzieje, ale jednym z głównych jest to, że struktura melodyczno-harmoniczna, o którą kompozytorzy tamtych lat bardzo dbali, jest nadal atrakcyjna dla słuchaczy oraz współczesnych wykonawców.

5.3. Hal Galper — wskazówki wybitnego pianisty jazzowego i wieloletniego pedagoga

Naucz się grać najpierw melodię, zanim będziesz grał te wszystkie bogate ozdobniki — była to krytyczna uwaga trębacza Kinga Olivera skierowana do Louisa Armstronga na początku jego kariery. W swoich wykładach na uczelniach jazzowych oraz w podręczniku *Forward Motion* Hal Galper krytykuje metodykę współczesnego akademickiego nauczania jazzu, zarzucając jej, że stała się rutynowym przemysłem nauczania na wzór i potrzeby innych kierunków uniwersyteckich¹³. Dzisiaj za dużo uwagi młodzi muzycy poświęcają technicznym ćwiczeniom skal i akordów do utworów, a za mało właściwej, osobistej interpretacji melodii. Hal Galper pisze: *Najpierw naucz się słuchać wszystkiego, graj to, co słyszysz, a następnie słuchaj wszystko i graj jak najmniej*. Podkreśla więc znaczenie znajomości melodii i ważnych jej dźwięków jako podstawy do improwizacji. Dalej w swojej

¹³ Hal Galper, *Forward Motion — From Bach to Bebop*, Sher Music, 2004.

pracy mówi o ruchu dźwięków akordowych i ich łączeniu w improwizacji na kształt budowania własnej melodii. Cytuje Dizzy Gillespiego: *Punktem wyjścia jest rytm, to kształtuje melodię, którą zamierzasz grać, w jakim rytmie, wtedy układasz do tego nuty, tak więc przede wszystkim myślę o melodii i o jej rytmie*. Przypomina też podejście wybitnego saksofonisty Lestera Younga z lat czterdziestych i pięćdziesiątych, który głosił, że muzyk improwizujący nie ma prawa zagrać frazy instrumentalnej, do której nie mógłby podłożyć frazy słownej — czyli melodii. To są nieprzemijające wzorce i wskazówki w nauczaniu muzyki na dzisiejsze czasy.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Galper Hal, *Forward Motion — From Bach to Bebop*, Sher Music, 2004.
- [2] Nettles Barrie, Graff Richard, *Chord Scale Theory and Jazz Harmony*, Advanced Music, 2003.
- [3] Rawlins Robert, Bahha Eddine, *Jazzology*, Hal Leonard Corporation, 2005.
- [4] Terefenko Dariusz, *Teoria jazzu*, PWM, Kraków 2020.
- [5] Tymoczko Dmitri, *Geometry of Music*, Oxford University Press, 2011.
- [6] www.masterclass.com/articles/simple-songwriting-guide [dostęp: 25.10.2023].
- [7] www.knowledge.insead.edu/strategy/what-makes-number-one-hit Noah Askin [dostęp: 25.10.2023].
- [8] www.iconcollective.edu/ [dostęp: 25.10.2023].
- [9] www.youtube.com/watch=FTIKzkdW9I, www.youtube.com/watch=CPf0m1PjZV8 [dostęp: 25.10.2023].



MAT

THE MONEY CARD

Before long, the average American will be able to complete almost all business transactions with a plastic card into a machine that is a supermarket checkout counter that nothing more than a little plastic card. The

many [unintelligible] products...
... [unintelligible] ...
... [unintelligible] ...
... [unintelligible] ...
... [unintelligible] ...

How Do People in Japan Celebrate

... [unintelligible] ...
... [unintelligible] ...
... [unintelligible] ...
... [unintelligible] ...
... [unintelligible] ...



Pisanie ikon jako poszerzanie warsztatu i świadomości artystycznej uczniów szkół plastycznych

W 2023 roku obchodzimy stulecie urodzin Jerzego Nowosielskiego — malarza, rysownika, scenografa, pedagoga, filozofa, teoretyka sztuki i teologa prawosławnego, uważanego za jednego z najwybitniejszych współczesnych pisarzy ikon. Jerzy Nowosielski wykonał obrazy i polichromie do licznych świątyń rzymskokatolickich, greckokatolickich i prawosławnych. W roku jubileuszowym pani Joanna Nowrot, dyrektor Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Józefa Pankiewicza w Katowicach, zorganizowała warsztaty artystyczne z pisania ikon dla uczniów i nauczycieli. Trwały one trzy dni, a prowadziła je absolwentka PLSP w Katowicach oraz malarstwa na Akademii Sztuk Pięknych w Katowicach — pani Agnieszka Jasińska.

Słowo „pisanie” odnoszące się do procesu tworzenia ikon ma swoje korzenie w tradycji i nazewnictwie ikonopisarzy w chrześcijaństwie wschodnim. Sztuka pisania ikon wymaga specyficznych umiejętności i precyzji. Z punktu widzenia dydaktyki artystycznej nauka tworzenia ikon poszerza warsztat artystyczny i umiejętności twórcze uczniów, a przede wszystkim uświadamia kontekst religijny ikony.

Prowadząca zaprezentowała w auli szkolnej technologiczny proces powstawania ikony: podstawy złączenia i technologię malowania temperą jajeczną przy użyciu naturalnych materiałów. Następnie uczniowie rozchodzili się do klas i pod okiem nauczycieli szkoły realizowali krok po kroku prezentowane wcześniej działania. Wszyscy podjęli ten sam temat — wizerunek Michała Archanioła. Pani Agnieszka Jasińska celowo zastosowała taki zabieg, gdyż przyświecał jej cel, aby uczniowie zwrócili uwagę na bogactwo ideowe ikony, której powstanie wyznacza ścisły kanon ikonograficzny.

Deski, które stanowiły podobrazia ikon, zostały przygotowane wcześniej. Uczniowie dowiedzieli się, że nieprzypadkowo ikony pisano na deskach, ponieważ drzewo uważano za symbol życia.



Deski wypolerowano i pokryto gruntem klejowo-kredowym, aby uzyskać odpowiednio gruby podkład pod złocenia i warstwę malarską. Pracę nad ikonami uczniowie rozpoczęli od szkicu wizerunku Michała Archanioła o proporcjach wyznaczonych geometrycznie. Postać została przedstawiona w uproszczeniu, zarysie symbolicznym, za pomocą rysunków konturowych, przeniesionych na zasadzie kalkowania. Cała kompozycja podporządkowana była głowie Archanioła. W taki sposób zarysowana została zarówno twarz, jak i draperia szat.

Kolejnym etapem malowania było nałożenie tak zwanego sankiru, czyli podkładu pod wizerunek. Używa się do tego w większości naturalnych pigmentów, które są wyrabiane „z prochu ziemi”. Pomimo konieczności trzymania się kanonu, uczniowie wykazali się inwencją i różnorodnością interpretacji nawet przy utrzymaniu podobieństwa do pierwowzoru. Już na etapie szkicu uwzględniali różne elementy, między innymi: wypukłe i wysokie czoło, wyrażające moc Ducha i mądrość; wydłużony i cienki nos, podkreślający szlachetność; oczy — niewspółmierne duże i otwarte na to, co ponadmaterialne; bardzo wąskie i geometrycznie zarysowane usta, wykluczające wszelką zmysłowość.

Kolejnym etapem pracy było złocenie. Uczniowie dowiedzieli się o tradycji złocen i ich transcendentnym wymiarze, podkreślającym duchowy wymiar ikony i jej symbolikę — kolor złoty jest odbiciem światła i świętości. Symbolicznym przedstawieniem świętości był w tym przypadku złoty nimb okalający

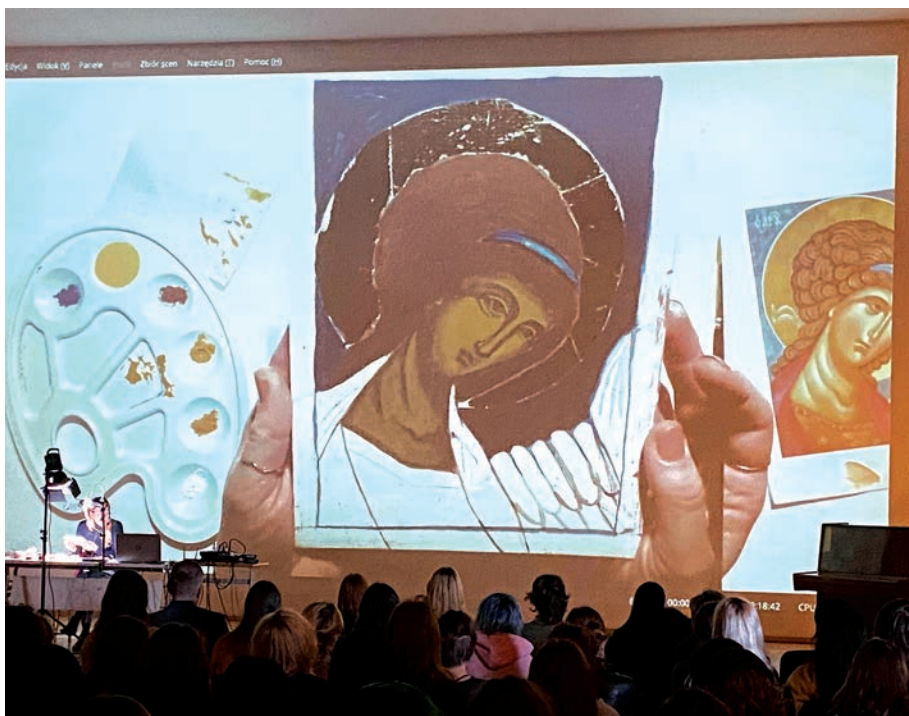


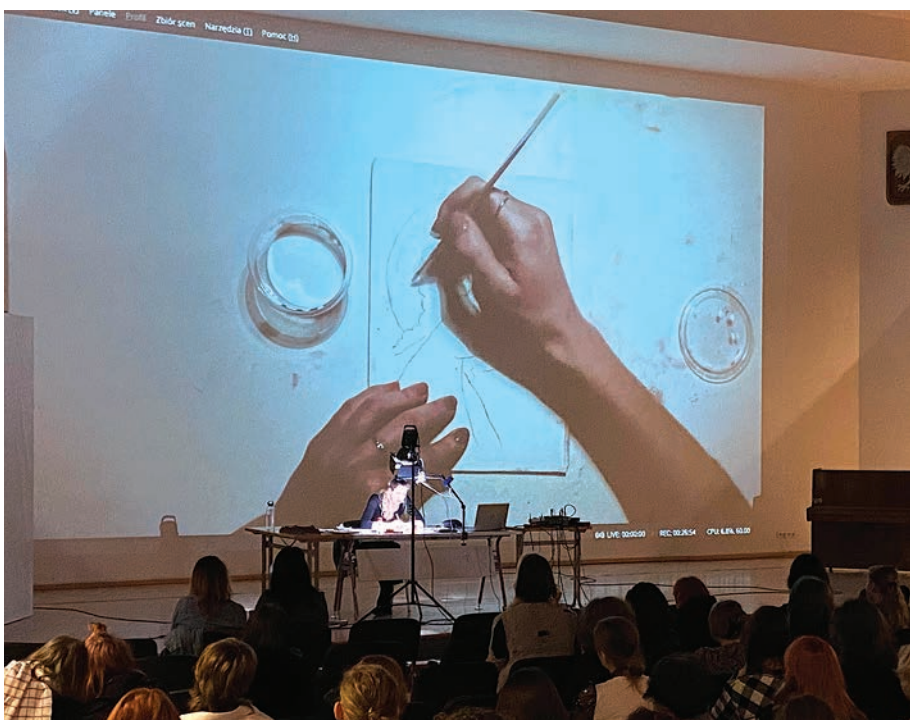
głową — nieodzowny atrybut ikonograficzny świętych. Złoty nimb symbolizuje spływanie światła Bożego na człowieka, który żyje w bliskości z Bogiem.

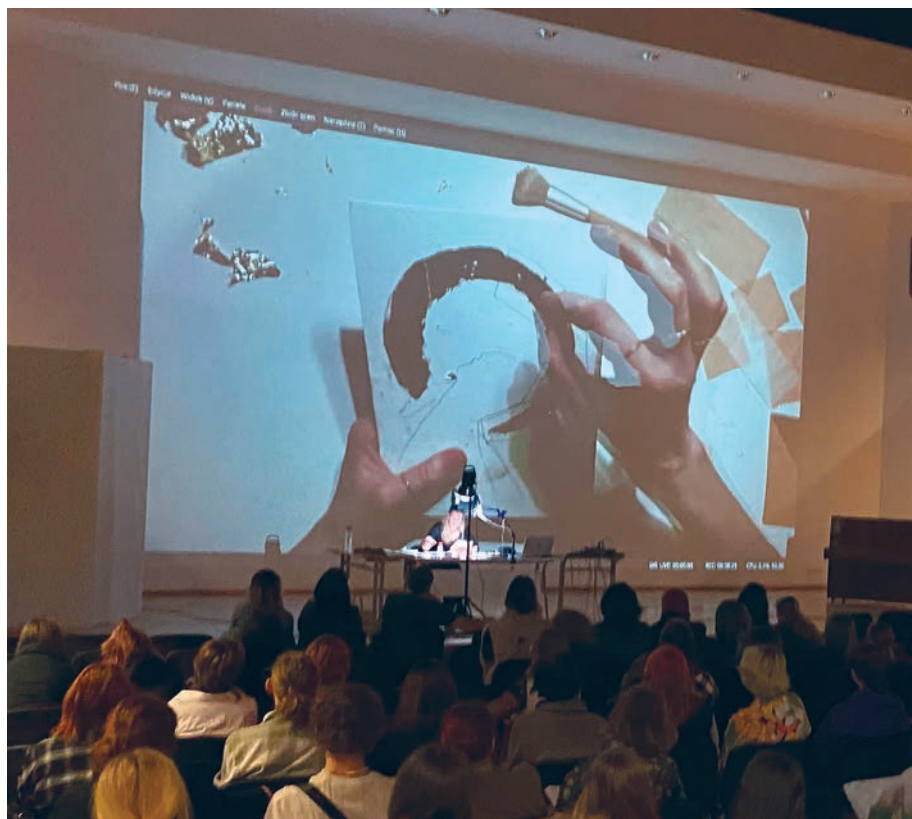
Zgodnie z tradycją powstawania ikon na warsztatach zastosowano technikę tak zwaną temperę chudej. Polegało to na nakładaniu cienkich warstw pigmentu ze spoiwem żółtkowym. Sam sposób malowania od partii ciemnych do jasnych także ma wyraz symboliczny — postać wyłania się z ciemności ku światłu. W trakcie modelowania uwydatniono źrenice oczu, a twarz pokryto blikami światła. Wykończeniem obrazów było obrysowanie nimbu linią konturową.

Ważnym elementem powstania ikony był podpis. Zgodnie z teologią i antropologią Biblii to, co nie ma imienia — nie istnieje. Dlatego również ikonie nadaje się nazwę — nosi imię tego, kogo przedstawia, jest zarazem oknem prowadzącym do bezpośredniego spotkania ze świętym.

Podczas warsztatów zachowano wierność tradycji i szacunek dla duchowości ikony. Uczniowie mieli możliwość poznania procesu jej powstawania. W szkolnej Galerii Absolwenta prowadząca zaprezentowała różne przykłady napisanych przez siebie ikon. Po warsztatach powstała również wystawa towarzysząca wydarzeniu, prezentująca dokonania wszystkich uczniów. Zarówno warsztaty, jak i obie wystawy cieszyły się wielkim zainteresowaniem. To utwierdza w przekonaniu, że warsztaty, na które składały się: prezentacja, wykład, realizacja praktyczna i udział w wystawach, miały ciekawy aspekt dydaktyczny i pozwoliły zagłębić się wszystkim uczestnikom w proces powstania ikony.











Anna Olędzka
Ewelina Bochnak-Wojtanowicz

Mistrz Matejko wiecznie żywy w naszej szkole...

Rok Matejkowski w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Jana Matejki w Nowym Wiśniczu

*...śmiem się zgłaszać o przyjęcie do Wiśnicza, gdyż to miejsce,
które zawsze po Krakowie pierwszym będę kładł i zwał¹.*

Jan Matejko

Jan Matejko — patron roku 2023

W 2023 roku przypada 185. rocznica urodzin i 130. rocznica śmierci wielkiego malarza Jana Matejki. Z tej okazji Senat Rzeczypospolitej Polskiej, 16 listopada 2022 roku, przyjął uchwałę ustanawiającą rok 2023 Rokiem Jana Matejki. W dokumencie tym napisano: *Jan Matejko konsekwentnie realizował misję artysty i prezentował postawę obywatelskiej służby narodowi. Jego celem było ukazanie w dziełach sztuki przyczyn upadku Rzeczypospolitej oraz przypomnienie jej chlubnej przeszłości i dawnej potęgi. W ten sposób przekonywał Polaków żyjących pod zabarami o wartości ich kulturowego dziedzictwa i podtrzymywał dążenia do odzyskania niepodległości².*

Jan Matejko — patron Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Nowym Wiśniczu

Szkoła plastyczna w Nowym Wiśniczu została założona po II wojnie światowej — w 1947 roku (początkowo pod nazwą Publiczne Liceum Technik Plastycz-

¹ S. Serafińska, *Jan Matejko — wspomnienia rodzinne*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1955, s. 68.

² *Uchwała Senatu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 16 listopada 2022 r. o ustanowieniu roku 2023 Rokiem Jana Matejki*, Monitor Polski z 2022, poz. 1123.

nych). Po trzydziestu latach istnienia, z okazji jubileuszu, szkole uroczycie nadano imię Jana Matejki. Patronem został zatem artysta, który mówił o sobie, w kontekście Nowego Wiśnicza: *Mnie się zdaje, że tu był zawsze*³. Wybór ten nie jest przypadkowy, bowiem to niezwykle urokliwe miasteczko w drugiej połowie XIX wieku często gościło mistrza Jana.

Latem 1853 roku Matejko jako kilkunastoletni młodzieniec przyjechał po raz pierwszy do Nowego Wiśnicza — do domu „państwa Leonardów”, czyli Joanny i Leonarda Serafińskich. Początkowo mieszkali oni w piętrowej kamienicy przy wiśnickim rynku. Jak pisała Stanisława Serafińska: *... w rok po ślubie Joani bracia obydwaj, Stanisław i Stefan, pojechali do Wiśnicza zaproszeni przez szwagra, Leonarda. Babka Paulina dotuszyła, ażeby zaprosić także Jasia Matejkę; chłopak miżerny, zdrowo mu będzie, a może wymaluje kiedy portret Joani*⁴. Rodzina Matejki z rodziną Giebułtowskich znała się dobrze. Antoni de Koziegłowy Giebułtowski herbu Bzura pracował w sądach krakowskich, a Paulina z Kopaszyna Sikorskich prowadziła stancję dla uczniów. W latach szkolnych Jan Matejko zaprzyjaźnił się serdecznie ze Stefanem Giebułtowskim oraz jego starszym bratem — Stanisławem. Ojciec Matejki udzielał lekcji gry na fortepianie dzieciom Giebułtowskich, w tym najmłodszej córce Teodorze. Jan był częstym gościem w ich domu zarówno w Krakowie, jak i w Wiśniczu, gdzie mieszkała starsza siostra Teodory — Joanna z mężem. Jej małżonek — Leonard Serafiński — był burgrabią na zamku i zarządcą dóbr wiśnickich⁵.

W 1860 roku rodzina Serafińskich przeprowadziła się do Bochni, gdzie Leonard otrzymał posesję notariusza, a w Wiśniczu dokonała zakupu niewielkiego folwarku położonego pod zamkiem. Wzniesli oni tutaj „letniskowy dom” o cechach architektonicznych szlacheckiego dworku, który przeszedł do historii pod nazwą „Koryznówka”, od nazwiska poprzedniego właściciela terenu, dworzanina Lubomirskich — Koryzny. Matejko często odwiedzał Nowy Wiśnicz i „Koryznówkę”, gdzie życie płynęło mu idyllicznie, pogodnie i dostatnio. Bywali tutaj jego przyjaciele ze szkolnych czasów — Stefan i Stanisław. W miasteczku tym przeżywał Matejko pierwsze lata narzeczeństwa z panną Giebułtowską⁶.

Dwudziestego pierwszego listopada 1864 roku miał miejsce ślub Jana Matejki z Teodorą. Suknia panny młodej została wykonana według projektu Matejki i uszyta przez bocheńskiego krawca. Od roku 1865 odbywały się regularne wakacyjne wyjazdy rodziny Matejków do Nowego Wiśnicza. Dzieci Jana czuły się tutaj bardzo dobrze. Właśnie w Nowym Wiśniczu powstały liczne szkice i rysun-

³ Cytat ten umieszczony jest na cokole pomnika Jana Matejki, który znajduje się na wiśnickim rynku. Statua ta, autorstwa Czesława Dźwigaja, została odsłonięta 16 października 1993 roku.

⁴ M. Szypowska, *Jan Matejko wszystkim znany*, PIW, Warszawa 1976, s. 59.

⁵ Tamże, s. 59.

⁶ S. Serafińska, dz. cyt., s. 205.



Czerwony Stańczyk 2023 i Biały Stańczyk 2022

Fot. Oliwia Knapik

ki ówczesnej drewnianej architektury miasta, zamku Kmitów i Lubomirskich, otoczenia „Koryznówki” oraz portrety przyjaciół i karykatury⁷.

Jan Matejko przez cały okres swojego dojrzałego życia artystycznego regularnie przyjeżdżał do Nowego Wiśnicza. Dwudziestego drugiego października 1893 roku po raz ostatni przebywał w Bochni i Nowym Wiśniczu. Mistrz przy-

⁷ C. Anioł, *Matejko na Ziemi Bocheńskiej*, <https://www.czasbochenski.pl/porta1/przewodnik-krajoznawczy/matejko-na-ziemi-bochenskiej-ii/17108> [dostęp: 5.11.2023].



Czerwony Stańczyk 2023 Biały Stańczyk 2022

Fot. Oliwia Knapik

jechał popołudniowym pociągiem, pomimo słabego zdrowia, i spędził dzień na rozmowie z architektem Stryjeńskim oraz księdzem Lipińskim na temat restauracji kaplicy św. Kingi. Pierwszego listopada tegoż roku malarz zmarł⁸.

Obchody Roku Matejkowskiego w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych w Nowym Wiśniczu

Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Nowym Wiśniczu w szczególny sposób zaangażowało się w obchody Roku Matejkowskiego, chcąc uczcić swojego wielkiego patrona. Osoba malarza i jego prace były tematem często podejmowanym przez uczniów Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Nowym Wiśniczu na zajęciach artystycznych. Warto w tym miejscu wymienić na przykład gobelin według *Autoportretu Jana Matejki*, do dziś wiszący w reprezentacyjnym miejscu szkoły, wizerunki królów Polski według *Pocztu królów i książąt*, popiersie Mistrza, stojące w ogrodzie Muzeum Pamiątek po Janie Matejce „Koryznówka”, pomnik ceramiczny przed salą gimnastyczną i siedzącego Stańczyka w holu głównym szkoły.

⁸ S. Serafińska, dz. cyt., s. 495.



Wizyta w Koryźnówce

Fot. Ewelina Bochnak-Wojtanowicz

Odwołując się do wydarzeń roku jubileuszowego, warto wspomnieć, że w dniu 19 stycznia odbył się w szkole kolejny, XXII z rzędu, tak zwany Bal Matejkowski. Kulminacyjnym momentem każdego balu jest wybór szkolnego Stańczyka. To wydarzenie stało się tradycją szkoły, a dla pełniących tę rolę uczniów — wy-

różnieniem i zaszczytem. Postać Stańczyka pojawiła się w dziełach Mistrza kilkakrotnie (*Stańczyk w czasie balu na dworze królowej Bony wobec straconego Smoleńska*, w *Hołdzie Pruskim* i w obrazie *Gamrat i Stańczyk*). Był on błaznem nadwornym królów Jana Olbrachta, Aleksandra Jagiellończyka, Zygmunta I Starego i Zygmunta II Augusta, znanym z ostrego dowcipu. Stańczyk uważany był za wielkiego patriotę, człowieka wykształconego i zorientowanego na arenie politycznej. Postać ta jest ważna dla naszej szkoły, ponieważ reprezentuje cechy, na których opiera się cała sztuka Jana Matejki.

Tegoroczny XXII Bal Matejkowski odbył się pod hasłem „Wiśnicki Statek Widmo”. Na pirackim statku widmo do wiśnickiego plastyka przybył ponadczasowy Jan Matejko w towarzystwie Dziadka Pirata Kopernika, aby wypełnić coroczny testament i wybrać nowego Stańczyka. Jak przystało na „Wiśnicki Statek Widmo” uczniowie zmierzli się z prawdziwą burzą i sztormem — pokonali brak prądu, nagłośnienia, a potem nastąpiło słońce i społeczność liceum wybrała nowego Stańczyka. W trakcie imprezy kandydaci na ten zaszczytny urząd brali udział w przygotowanych konkurencjach, takich jak szermierka, walka na ślepo, uwolnienie księżniczki, szukanie skarbów. Ich perfekcyjne wykonanie wyłoniło tegorocznego zwycięzcę — uczennicę klasy trzeciej. Tę wyjątkową uroczystość uświetniły także występy taneczne i wokalne w wykonaniu uczniów klasy drugiej.

Po części artystycznej w internacie miała miejsce zabawa karnawałowa. Uczestnicy doskonale się bawili i humory wszystkim dopisywały. Od tego dnia nowo wybrany Stańczyk uświetnia swoją obecnością każdy wyjątkowy dzień w życiu szkoły, aż do kolejnych wyborów za rok.

Dwudziestego ósmego kwietnia odbyło się pożegnanie klasy IVG, tradycyjnie przygotowane przez ówczesne klasy pierwsze. Oprócz części oficjalnej, rozdania świadectw i wzajemnych podziękowań, zaprezentowana została część artystyczna. Jej scenariusz, zatytułowany *Kiedy artyści się spotykają...*, przywoływał sylwetki wielkich malarzy, wśród których nie mogło zabraknąć Mistrza Matejki. Na scenie pojawiła się również jego małżonka Teodora, a sam artysta wspominał o wakacjach spędzonych w Nowym Wiśniczu, wykonanych szkicach drewnianej zabudowy miasta, która później niemal doszczętnie spłonęła. Przywołane znane osobowości, „ikony malarstwa”, miały niejako wprowadzić absolwentów w świat wielkiej sztuki i zachęcić do kontynuowania własnego rozwoju na drodze artystycznej.

O sylwetce patrona szkoły przypominali również wychowawcy klasowi. Szczególnie ważny był to temat w klasach pierwszych, kiedy nowi uczniowie poznawali historię szkoły, dzieła Mistrza Matejki oraz jego związki z Nowym Wiśniczem.

Tradycją szkoły są również wizyty w Muzeum Pamiątek po Janie Matejce. Osiemnastego maja uczniowie klas pierwszych udali się do „Koryznówki”, by niejako „przenieść się w czasie” do XIX-wiecznego Nowego Wiśnicza i zobaczyć autentyczne wnętrza drewnianego dworku, który gościł w swoich progach samego Mistrza Jana, pogłębić znajomość życiorysu malarza i podziwiać cenne pamiątki, które po nim pozostały.



Czerwony Stańczyk 2023 Biały Stańczyk 2022

Fot. Oliwia Knapik

W obecnym roku szkolnym odbył się również konkurs *Cudze chwalcie, swoje nie znacie*, poszerzający wiedzę o zabytkach i artystach związanych z Nowym Wiśniczem. Skierowany został on do uczniów klas młodszych — pierwszych i drugich. Konkurs podzielony był na dwa etapy. Po pierwszej części, o charakterze testu sprawdzającego wiedzę, wyłonione zostały trzy najlepsze zespoły. Druga część miała formę turnieju wiedzy, gdzie wybrani wcześniej uczniowie odpowiadali na przygotowane przez jury pytania. Odbywało się to w obecności widowni, składającej się z nauczycieli oraz koleżanek i kolegów. Konkurs miał za zadanie zapoznać uczniów z twórczością Jana Matejki, ale też i innych artystów, których losy splotyły się z Nowym Wiśniczem. Głównym celem konkursu było przekazanie wiedzy w ciekawy, nieco inny niż tradycyjny sposób, z pobudzeniem emocji towarzyszących zmaganiom pomiędzy poszczególnymi klasami. Jego celem było również zwrócenie uwagi na bogactwo barokowej architektury miasteczka i jej wyjątkowe piękno.

W obchody Roku Matejkowskiego czynnie zaangażował się także Samorząd Uczniowski. Dwudziestego trzeciego czerwca, w dniu zakończenia roku szkolnego 2022/2023, a w przeddzień 185. rocznicy urodzin Jana Matejki, społeczność szkolna uczciła swojego patrona. Przygotowana została pamiątkowa paleta z wygrawerowanym napisem, która wraz z kwiatami została złożona pod pomnikiem Jana Matejki na wiśnickim rynku. Cała społeczność szkolna — dyrekcja,



Na wystawie *Matejko. Malarz i historia*

Fot. E. Bochnak-Wojtanowicz

nauczyciele, poczet sztandarowy, szkolny Stańczyk oraz uczniowie — zebrała się pod pomnikiem Mistrza. Uroczystości szkolnej towarzyszyli zaproszeni goście — Burmistrz Miasta i Gminy Nowy Wiśnicz oraz Dyrektor Muzeum Pamiątek po Janie Matejce „Koryznówka” w Nowym Wiśniczu.

Społeczność szkolna Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych czynnie uczestniczy w aktualnym życiu artystycznym w regionie i poza nim. Okazją do bliższego, bezpośredniego poznania dzieł Mistrza Jana była wystawa w Muzeum Narodowym w Krakowie, zatytułowana *Matejko. Malarz i historia*. Prezentowała ona nie tylko znane wielkoformatowe obrazy olejne, ale także liczne dzieła artysty o tematyce historycznej mniejszych rozmiarów, dokumenty, szkice i rekwizyty. Dziewiętnastego października uczniowie klasy IIA i IIB wzięli udział w lekcji muzealnej, towarzyszącej wystawie, zatytułowanej *Magia Matejki. Mistrz, aktywista, celebryta*. Zajęcia w przestrzeni galeryjnej pozwoliły uczniom poszerzyć wiedzę na temat twórczości patrona szkoły. Podczas zajęć edukator muzealny przybliżył grupie historiozoficzną myśl obrazów Matejki, pokazał te wielkie, ale i mniej znane dzieła. Uczniowie rozwiązywali karty pracy oraz mieli możliwość zrobienia sobie pamiątkowego zdjęcia w stroju Stańczyka. Wystawa — dobór dzieł, a także jej aranżacja, wzbudziły wiele pozytywnych emocji, czego wyrazem były długie rozmowy i dyskusje w drodze powrotnej.

Wspomnianej wystawie towarzyszyła również organizacja Dni Otwartych dla Nauczycielek i Nauczycieli w Muzeum Narodowym w Krakowie. Wzięły w nich udział nauczycielki historii sztuki liceum plastycznego w Nowym Wiśniczu. Dwudziestego szóstego września uczestniczyły one w szkoleniu, które miało formę gry muzealnej *Gambit Matejki*. Nauczycielki, rozwiązując zadania, przygotowane przez pracowników Działu Edukacji, dowiedziały się, jak w ciekawy sposób zorganizować aktywne zwiedzanie muzealnej ekspozycji, tworzyły *memy* do obrazów Matejki, pisały list z grunwaldzkiego pola, zastanawiały się, jakie wartości są ważne dla współczesnej młodzieży.

Z kolei 30 września miał miejsce wernisaż wystawy *Dwie twarze patriotyzmu — Matejko i Pilecki* w Muzeum Pamiątek po Janie Matejce „Koryznówka” w Nowym Wiśniczu, w którym uczestniczyła delegacja uczniów liceum plastycznego wraz z poczem sztandarowym.

Na temat twórczości Mistrza Matejki społeczność szkolna wciąż żywo dyskutuje. Siódmego listopada uczniowie mieli okazję wysłuchać wykładu pani Agnieszki Opióły — pracownika Muzeum w „Koryznówce” — o związkach Matejki z Bochnią i Wiśniczem. Data spotkania nie była przypadkowa. W tym dniu, w 1893 roku, odbył się uroczysty pogrzeb wielkiego malarza. Pożegnanie Matejki było doniosłym wydarzeniem. Orszak żałobników otwierał zespół straży pożarnej, za nim orkiestra, delegacje instytucji kulturalnych i towarzystw oraz duchowni. Tuż przed trumną Juliusz Kossak niósł odznaki honorowe artysty. Dalej rodzina, przedstawiciele Szkoły Sztuk Pięknych, artyści, delegaci i tłumy krakowian, którzy odprowadzali na Rakowice swojego Mistrza. Po opowieści o finale ziemskiego życia artysty pani Agnieszka powróciła do jego początków, barwnie opowiadając o przyjeździe 14-letniego Jasia po raz pierwszy do Wiśnicza i oczarowaniu tym miasteczkiem. Wizualnym dopełnieniem tej opowieści były wyświetlane widoki dawnego Wiśnicza, utrwalone przez Matejkę przed pożarem miasta, i karykatury rodzinne. Na zakończenie pani Agnieszka

nawiązała do wiśnickiej „Koryznowki”, w której czas się zatrzymał i możemy zobaczyć jej wnętrze takim, jakie znał je Jan Matejko⁹.

W głównym budynku szkoły Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych wyjątkowe miejsce zajmuje obszerna, reprezentacyjna sala lekcyjna, mieszcząca się na pierwszym piętrze. W świadomości uczniów i nauczycieli utrwaliła się ona pod nazwą „Sali Matejkowskiej”. Uroczyste otwarcie tej sali, pod obecnie brzmiącą nazwą, odbyło się 17 czerwca 1959 roku. Wtedy udekorowano ją reprodukcjami wiśnickich rysunków Mistrza Matejki i kilku innych jego prac. Odczyt o malarzu i jego związkach z Wiśniczem wygłosił wówczas Stanisław Fischer. Z okazji obecnego roku jubileuszowego zostało opracowane kalendarium związków Jana Matejki z miasteczkiem, na potrzeby ekspozycji właśnie w tej sali. Planowane jest również przywrócenie dawnego wystroju, z reprodukcjami rysunków Matejki.

Z okazji Roku Matejkowskiego w szkole zawisły trzy gazetki ścienne. W bibliotece szkolnej znajduje się ekspozycja poświęcona Patronom roku 2023, z kolei w internacie liceum plastycznego prezentowane są informacje biograficzne dotyczące Jana Matejki. Przedstawiciele Samorządu Uczniowskiego przygotowali gazetkę ścienną w budynku liceum, która przybliży historię nadania szkole imienia Matejki oraz tradycję obchodzenia Dnia Patrona, a następnie Balu Matejkowskiego. Ekspozycja prezentuje również genezę wyborów szkolnego Stańczyka oraz zdjęcia archiwalne z imprez na przestrzeni lat.

Postać Mistrza Jana Matejki jest ciągle żywa i ważna dla całej naszej społeczności szkolnej. Wiele prac wykonywanych na zajęciach ze specjalności artystycznej koresponduje z dziełami malarza. Temat Jana Matejki pojawia się nie tylko na lekcjach historii i historii sztuki. Jego wspomnienie towarzyszy wszystkim ważnym wydarzeniom szkolnym, a w 2023 roku jest to szczególnie akcentowane. Nauczyciele oraz wychowawcy liceum plastycznego, dbając o rozwój wrażliwości estetycznej uczniów oraz ich świadomości historycznej, prezentują dorobek artystyczny Jana Matejki w kontekście czasów, w których tworzył. Istotne jest, aby odejść od przekonania, że obrazy Mistrza są trudne do odczytania i zrozumienia dla osób, które nie posiadają tak dużej wiedzy historycznej. Matejko dla uczniów liceum plastycznego w Nowym Wiśniczu jest nie tylko patronem i mentorem, lecz także wzorem postaw obywatelskich, pracowitości oraz konsekwencji w działaniu i realizacji swoich ideałów w sztuce. Dla społeczności plastyka Jan Matejko pozostanie „mistrzem, aktywistą i celebrytą” zarazem, a pamięć o nim wciąż będzie żywa wśród nauczycieli, uczniów i absolwentów.

⁹ Relacja z wykładu autorstwa wicedyrektora ds. artystycznych PLSP w Nowym Wiśniczu — Barbary Szoty-Rekieć: <https://www.gov.pl/web/plastykwisnicz> [dostęp: 15.11.2023].



NOWE i S



Zapraszamy na wystawę prac uczniów
Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych
im. Katarzyny Kobro w Zduńskiej Woli

Wernisaż: 16. 11. 2023 r. o godz. 14.00

„Galeria na rogu” PLSP
ul. Sieradzka 29, Zduńska Wola

Wystawa trwać będzie do 4. 12. 2023 r.

ILE
K
E

Nowe i sielskie klimaty **w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych** **im. Katarzyny Kobro w Zduńskiej Woli** **— działania artystyczne podjęte** **w ramach Roku Jerzego Nowosielskiego**

Nie można bać się namalować złego obrazu. Jak malarz przez całe życie boi się namalować zły obraz, to nigdy nie namaluje tego najlepszego! Trzeba podjąć jakieś ryzyko, bo ono czasem może przynieść nowe elementy świadomości, inspiracji.¹

Jerzy Nowosielski

Idea prowadzonego projektu *Nowe i sielskie klimaty* wywodzi się z fascynacji wielowątkową twórczością Jerzego Nowosielskiego. Setna rocznica urodzin artysty stworzyła potrzebę aktywności artystycznej w naszej szkole, skierowanej w stronę mistrza i obejmującej korelację kilku pracowni plastycznych. Naczelną myślą projektu było przybliżenie uczniom dorobku mistrza i wskazanie młodemu adeptom sztuki możliwości odkrywania nowych dróg własnego rozwoju.

Bodźcem do opracowania cyklu malarskiego przez uczniów obecnych klas III i IV *Autoportret inspirowany twórczością Jerzego Nowosielskiego*, powstałego pod moim kierunkiem w zakresie przedmiotu: rysunek i malarstwo, był zamiar prowadzenia zajęć tradycyjną metodą, polegającą na doskonaleniu warsztatowym ucznia w połączeniu z próbą eksperymentu. Innowacyjność w działaniu pozwoliła uczniowi na zaprojektowanie obrazu w taki sposób, by autoportret został wzbogacony o język wypowiedzi bliski Nowosielskiemu. Przy czym uczeń mógł zainspirować się tylko kolorem i formą bądź wprowadzić do własnej kompozycji „cytaty” fragmentów obrazów mistrza. Ważne, by uczeń mógł podjąć ryzyko i by nie obawiał się „namalować złego obrazu”. Realizacja malarska poprzedzona była wnikliwym przeglądem prac Nowosielskiego, pochodzących z różnych okresów jego twórczości. Podczas indywidualnych rozmów z uczniem

¹ K. Czerni, *Nietoperz w świątyni. Biografia Jerzego Nowosielskiego*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2011, s. 341.

służyłam mu podpowiedzią, jakie mogą być dobre rozwiązania techniczne i tematyczne. Brałam pod uwagę intuicję ucznia, jego temperament i predyspozycje malarskie. Istotna tu była świadomość, jak uczeń odnajduje się w konwencji malarskiej Nowosielskiego i co powoduje, że dane dzieło mistrza silniej oddziałuje na jego wrażliwość, a inne jest mu obojętne. Z notatek wstępnych i rysunkowych szkiców, na bazie pierwszych skojarzeń, rodził się zamysł kompozycji. W opracowaniu projektu obrazu pomocne okazało się utrwalenie fotograficzne wybranej pozy ucznia. Każdy z autorów mógł dobierać odpowiedni zestaw rekwizytów, stroju i otoczenia. Ważnym czynnikiem w procesie tworzenia było światło, gdyż pomogło skierować ucznia na właściwy trop w doborze środków wyrazu. Dojście do końcowego efektu przebiegało na różnych poziomach percepcji.

Autoportrety inspirowane twórczością Jerzego Nowosielskiego w przeważającej części mają cechy portretu realistycznego z uwzględnieniem bryły, skrótów postaci, światłocienia. Niekiedy majestatyczne ujęcie głównego motywu w centrum kompozycji stwarza dystans pomiędzy odbiorcą i spoglądającym na wprost autorem. Postacie w obrazach uczniów przyjmują ikoniczny wyraz i gesty, są niemal odrealnione. Towarzyszą im motywy zaczerpnięte bezpośrednio z dzieł Nowosielskiego — martwe natury, pejzaże, postacie lub formy abstrakcyjne. Realistyczne rozwiązania autoportretów, staranność w uchwyceniu podobieństwa twarzy, zaprzeczają jakby wyobrażeniom figur ludzkich, jakie znajdujemy w obrazach mistrza. Tam twarze nie są zindywidualizowane, a postacie są raczej wyimaginowane. Jerzy Nowosielski wspominał, że stara się pracować nad obrazem, by przestrzeń konstruowana przez niego na płaszczyźnie była niezależna od praw trójwymiarowej optyki. Skłaniał się do rozwiązań wypracowanych przez twórców kubizmu, które pozwalały mu na taką analizę struktur przestrzennych, by mógł odchodzić od tradycyjnie rozumianej perspektywy wprowadzonej przez artystów renesansu. W uczniowskiej kolekcji autoportretów kilka z nich wyróżnia się zastosowaniem płaskich plam, obwiedzionych malarskim konturem, z pobieżną analizą anatomicznych cech.

Wspólnym mianownikiem serii autoportretów jest format — płaszczyzna kwadratu. Zestawienie wszystkich autoportretów w jednej przestrzeni wystawiennej daje mozaikową różnorodność wielu koncepcji. Każda z prac jest na swój sposób nowa, odkrywczą i niesie własny ładunek emocji. Zaprezentowane obok siebie uzupełniają się, wprowadzając nastrój dobrego, spokojnego klimatu.

Nieco inne podejście do nadrzędnego tematu projektu odnajdujemy w pracach uczniów klasy IV zrealizowanych w ubiegłym roku szkolnym w pracowni rysunku i malarstwa pod kierunkiem nauczycielki Angeliki Brzostowskiej-Pociechy, która ideę kilkunastu powstałych obrazów przybliżyła w słowach: *Zadanie malarskie inspirowane twórczością J. Nowosielskiego polegające na skopiowaniu dokładnie połowy dzieła mistrza (podział obrazu w pionie lub poziomie, lub po przekątnej w dowolnym kierunku), druga połowa pracy jest inwencją własną ucznia. Owa inwencja polegała na znalezieniu odpowiedniej formy, która będzie autorską,*

Zdjęcia z cyklu „Autoportret inspirowany twórczością Jerzego Nowosielskiego”

nauczyciel prowadzący — Marzena Sroczyńska-Gudajczyk
rok szkolny 2022/2023 i 2023/2024

SA 4(24)/2023



Tytuł: *Autoportret inspirowany twórczością Jerzego Nowosielskiego*; technika: akryl na płycie pilśniowej; format: 70 x 70 cm

Autorzy: Joanna Pantak — kl. III, Julia Wojtas — kl. III

Zuzanna Niciejewska — kl. III, Michalina Kotlarek — kl. III

własną kompozycją ucznia, niejako „pasującą” do skopiowanej wcześniej części, na zasadzie symbiozy lub kontrastu².

Wyjątkową kolekcję prac wykreowały uczennice klasy IV pod kierunkiem nauczycielki projektowania ubioru — Agnieszki Świsstek, która działania na zajęciach opisuje: *Uczennice stworzyły kilka unikatowych form ubioru. Każda interpretując twórczość Nowosielskiego na swój własny, autorski sposób. Powstało więc siedem sylwetek o zróżnicowanej strukturze artystycznej, linii i konstrukcji odnoszących się w sposób bardziej lub mniej bezpośredni do twórczości malarza. Niektóre z form w oczywisty sposób nawiązują do powstałych wcześniej, na zajęciach rysunku i malarstwa, autoportretów. Mamy okazję zobaczyć, jak twórczość artysty inspiruje nie tylko malarsko, ale również projektowo*³.

Działania podjęte w ramach projektu *Nowe i sielskie klimaty* mają za zadanie pełnić rolę kulturotwórczą i edukacyjną, adresowane są także do społeczności lokalnej. Prace uczniów zostaną bowiem zaprezentowane szerszej publiczności w Miejskim Domu Kultury *Ratusz* w Zduńskiej Woli oraz na wystawach w formie online.

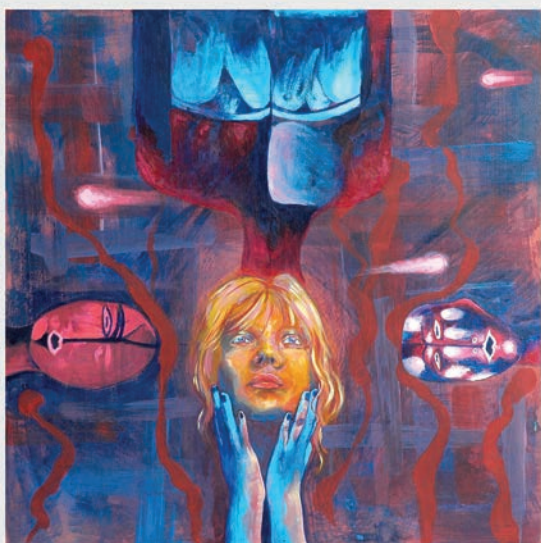
Wyrażam nadzieję, że eksponowane prace plastyczne pozwolą na refleksję, pozostawiając zarówno twórców, jak i odbiorców w ponadczasowym dialogu z Jerzym Nowosielskim.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Czerni Krystyna, *Nietoperz w świątyni. Biografia Jerzego Nowosielskiego*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2011.
- [2] Podgórzec Zbigniew, *Rozmowy z Jerzym Nowosielskim. Wokół ikony — Mój Chrystus — Mój Judasz*, oprac. Czerni Krystyna, Wydawnictwo Znak, Kraków 2014.

² Angelika Brzostowska-Pociecha, wypowiedź ustna.

³ Agnieszka Świsstek, wypowiedź ustna.



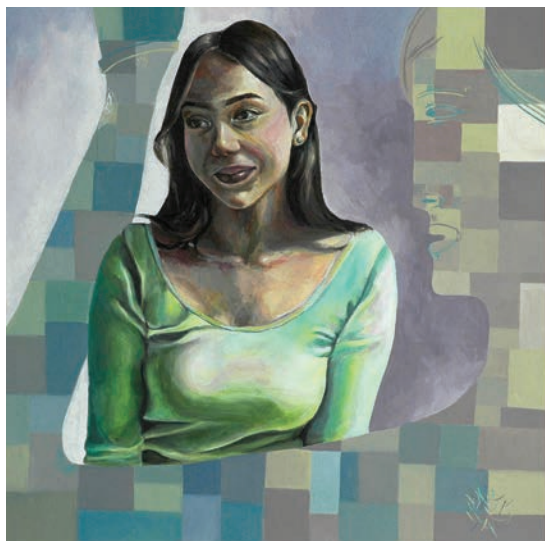
Tytuł: *Autoportret inspirowany twórczością Jerzego Nowosielskiego*; technika: akryl na płycie pilśniowej; format: 70 x 70 cm

Autorzy: Maria Rybak — kl. IV, Oleksandra Nazarenko — kl. IV
Wiktoria Markiewicz — kl. IV, Zofia Miszczak — kl. III



Tytuł: *Autoportret inspirowany twórczością Jerzego Nowosielskiego*; technika: akryl na płycie pilśniowej; format: 70 x 70 cm

Autorzy: Lidia Pankowska — kl. III, Zuzanna Wojtyła — kl. IV
Natalia Wieczorek — kl. IV, Wiktoria Filipczak — kl. III



Tytuł: *Autoportret inspirowany twórczością Jerzego Nowosielskiego*; technika: akryl na płycie pilśniowej; format: 70 x 70 cm

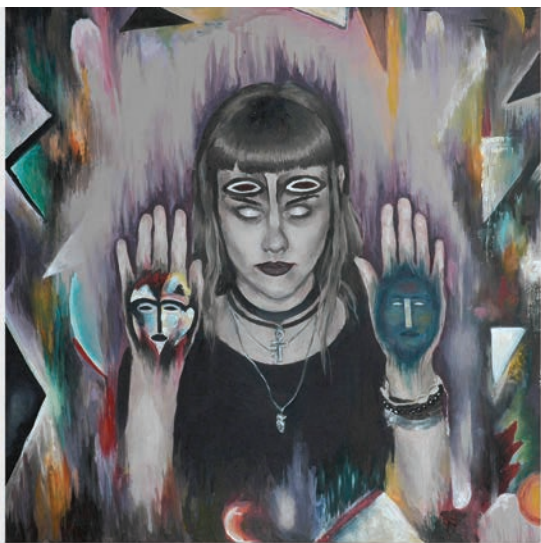
Autorzy: Aleksandra Matusiak — kl. IV, Antonina Stanisławska — kl. III
Jakub Gurazda — kl. IV, Marcelina Kolasiewicz — kl. IV



Tytuł: *Autoportret inspirowany twórczością Jerzego Nowosielskiego*; technika: akryl na płycie pilśniowej; format: 70 x 70 cm

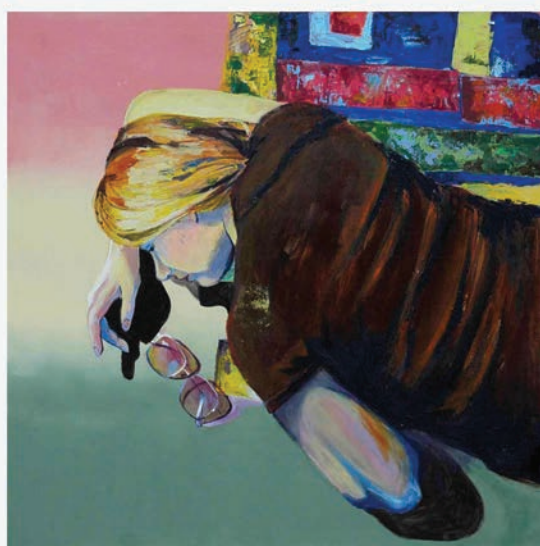
Autorzy: Martyna Maciejewska — kl. III, Olga Włodarczyk — kl. III

Laura Chaładyniak — kl. IV, Kira Gołąb — kl. III



Tytuł: *Autoportret inspirowany twórczością Jerzego Nowosielskiego*; technika: akryl na płycie pilśniowej; format: 70 x 70 cm

Autorzy: Zofia Kubiak — kl. III, Matylda Strzelczyk — kl. III
Mateusz Nowacki — kl. IV, Aleksandra Saładajczyk — kl. IV



Tytuł: *Autoportret inspirowany twórczością Jerzego Nowosielskiego*; technika: akryl na płycie piśniowej; format: 70 x 70 cm

Autorzy: Alicja Motylska — kl. IV, Gabriela Antończak — kl. IV
Lilianna Słaby — kl. III, Julia Teodorczyk — kl. IV



Tytuł: *Autoportret inspirowany twórczością Jerzego Nowosielskiego*; technika: akryl na płycie pilśniowej; format: 70 x 70 cm

Autorzy: Weronika Miller — kl. IV, Agata Olczak — kl. III

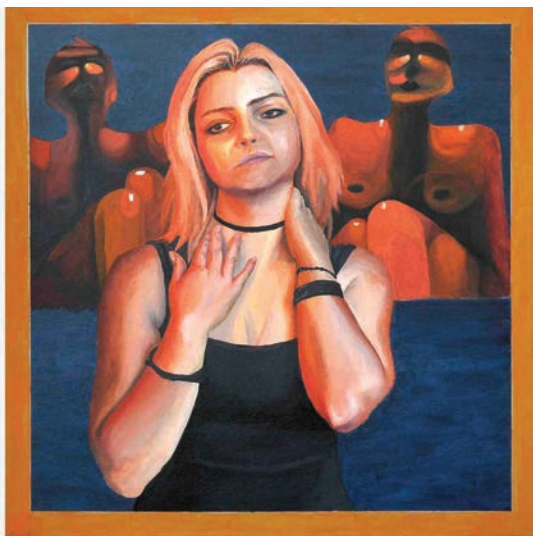
Jakub Garbaciński — kl. III, Gabriela Mikołajczyk — kl. III



Tytuł: *Autoportret inspirowany twórczością Jerzego Nowosielskiego*; technika: akryl na płycie pilśniowej; format: 70 x 70 cm

Autorzy: Natalia Włoch — kl. IV, Amelia Cichosz — kl. III

Justyna Ślęzak — kl. III, Abigail Kowalewski — kl. III



Tytuł: *Autoportret inspirowany twórczością Jerzego Nowosielskiego*; technika: akryl na płycie pilśniowej; format: 70 x 70 cm

Autorzy: Karolina Makówka — kl. IV, Aleksandra Williams — kl. III

Oliwia Stolecka — kl. IV, Joanna Owczarek — kl. III



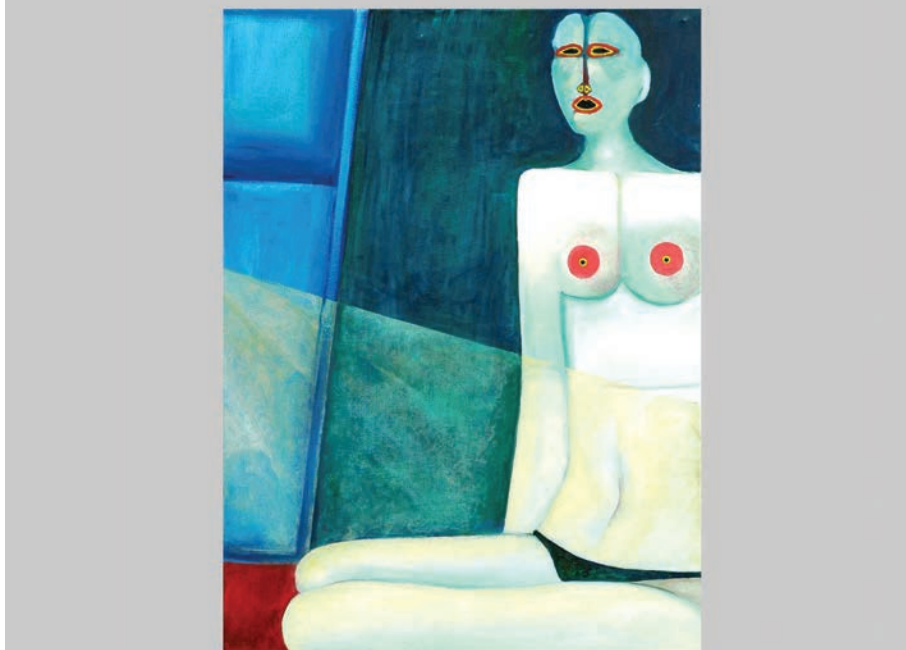
Tytuł: *Autoportret inspirowany twórczością Jerzego Nowosielskiego*; technika: akryl na płycie pilśniowej; format: 70 x 70 cm

Autorzy: Aniela Przybyłek — kl. III, Julia Jarecka kl. IV

Małgorzata Bonikowska — kl. IV, Julia Czerwińska — kl. III

Zdjęcia z cyklu „Kompozycje inspirowane twórczością Jerzego Nowosielskiego”

nauczyciel prowadzący — Angelika Brzostowska-Pociecha
rok szkolny 2022/2023



Tytuł: *Kompozycja inspirowana twórczością Jerzego Nowosielskiego*; technika: akryl na płótnie; format: 60 x 80 cm

Autorzy: Agnieszka Garbarczyk — kl. IV, Jagoda Czarnek — kl. IV



Tytuł: *Kompozycja inspirowana twórczością Jerzego Nowosielskiego*; technika: akryl i olej na płycie pilśniowej; format: 100 x 70 cm

Autorzy: Kamila Wlazło — kl. IV, Martyna Stawska — kl. IV

Tytuł: *Kompozycja inspirowana twórczością Jerzego Nowosielskiego*; technika: akryl i olej na płycie pilśniowej; format: 60 x 80 cm

Autorzy: Alan Stępień — kl. IV, Laura Kurcbuch — kl. IV

Z cyklu „Kolekcja ubioru inspirowana twórczością Jerzego Nowosielskiego”

nauczyciel prowadzący — Agnieszka Świsiek
rok szkolny 2023/2024



Kolekcja ubioru inspirowana twórczością Jerzego Nowosielskiego; technika: farby na tkaninie
Autor: Julia Owczarek — kl. IV

„Autoportret inspirowany twórczością Jerzego Nowosielskiego”

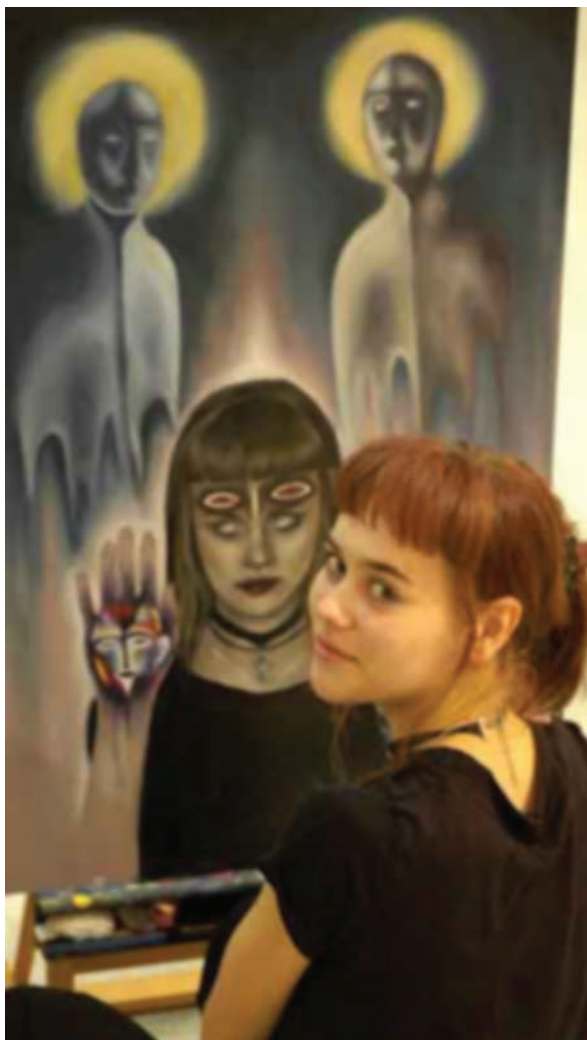
— realizacja autoportretów w pracowni i grup uczniów z pracami w plenerze



Oleksandra Nazarenko — kl. IV (fot. na górze); Maria Rybak — kl. IV (fot. na dole)



Jakub Gurazda — kl. IV (fot. na górze); Zuzanna Niciejewska — kl. IV (fot. na dole)



Na zdjęciu: Matylda Strzelczyk — kl. IV



Fragment pracy Natalii Wieczorek — kl. IV ►
 (fot. na górze); Julia Czerwińska — kl. IV
 (fot. na dole)



Zofia Miszczak, Antonina Stanisławska i Jakub Gurazda — kl. IV



Grupa Klasy III. Autorką wszystkich zdjęć w artykule jest Marzena Sroczyńska-Gudajczyk

Realizacja przyrodniczych treści dydaktycznych w odniesieniu do patronów 2023 roku

Senat Rzeczypospolitej Polskiej w 2023 roku podjął decyzję, aby uczcić 550. rocznicę urodzin Mikołaja Kopernika, ustanawiając go jednym z patronów roku. Z kolei Sejm Rzeczypospolitej Polskiej z uwagi na 150. rocznicę śmierci Pawła Edmunda Strzeleckiego postanowił uświetnić jego sylwetkę, typując go także patronem 2023 roku. Ci badacze i odkrywcy pozostawili po sobie ogromny dorobek naukowy. Jako nauczyciel nauk przyrodniczych w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Cypriana Kamila Norwida w Lublinie postanowiłem wspólnie z uczniami przyrzeć się bliżej sylwetkom i działalności obu naukowców.

Mikołaj Kopernik należy do tej grupy naszych przodków, którzy w edukacji szkolnej w omawianych treściach przedmiotowych z geografii (czasem fizyki) mają ugruntowaną pozycję. Odmiennie sprawa wygląda z Pawłem Edmundem Strzeleckim, któremu mało (lub wcale) uwagi poświęca się w podstawie programowej. Projekt realizowany przez nas od stycznia do września 2023 roku miał na celu zwiększenie zainteresowania uczniów życiem i dokonaniem Mikołaja Kopernika i Pawła Edmunda Strzeleckiego.

Realizację przedsięwzięcia rozpocząłem od przeprowadzenia lekcji geografii poświęconych obu naukowcom. Zajęcia były realizowane w klasach I–IV po jednej godzinie w semestrze (I semestr Paweł Edmund Strzelecki, II semestr Mikołaj Kopernik). Celem sprawdzenia początkowej wiedzy uczniów o Koperniku i Strzeleckim poprosiłem, aby podczas pracy w grupach równym frontem metodą burzy mózgów uczniowie wypisali skojarzenia dotyczące obu przyrodników. W odniesieniu do Mikołaja Kopernika uczniowie wygenerowali hasła: teoria heliocentryczna, Toruń, Frombork, „wstrzymał Słońce, ruszył Ziemię”. Warto tu jednak podkreślić, że podane informacje cechowało duże uogólnienie. Uczniowie nie potrafili podać szczegółowych danych dotyczących astronoma ani przytoczyć konkretnych faktów z jego życia. Nie wiedzieli także o przypadającej w 2023 roku rocznicy urodzin Mikołaja Kopernika.

W odniesieniu do Pawła Edmunda Strzeleckiego żadna z grup nie napisała ani jednego skojarzenia. Nazwisko było uczniom znane, jednak nie potrafili do

niego przyporządkować jakiegokolwiek informacji. Dopiero po otrzymaniu słów kluczowych — odkrywca i inicjator nazwy najwyższego szczytu Australii — Góry Kościuszki — wielu z nich odszukało w pamięci tę informację. Pozyskane dane ukazały mi, że puste przestrzenie w wiedzy uczniów należało czym prędzej wypełnić wiadomościami.

Lekcja poświęcona Pawłowi Edmundowi Strzeleckiemu rozpoczęła się od zaprezentowania krótkiego filmu biograficznego dotyczącego tegoż naukowca. Następnie uczniowie przystąpili do analizy tekstów źródłowych, na podstawie których mieli sporządzić mapę podróży, szlakiem przebytym przez Strzeleckiego. Jego wyprawa dookoła Ziemi rozpoczęła się w 1834 roku w Anglii. Najpierw badał tereny dzisiejszych Stanów Zjednoczonych, Kanady i Meksyku. Kolejne badania prowadził w Ameryce Południowej — w Brazylii, Urugwaju i Chile (1836 r.). Naukowo eksplorował Polinezję i Hawaje (1838 r.) oraz Australię, Nową Zelandię i Tasmanię (lata 1839–1843). Badał Wielkie Góry Wododziałowe, a najwyższy szczyt kontynentu australijskiego nazwał Górą Kościuszki. Odkrył i nazwał także najżyźniejszy rejon rolniczy Australii — Gippsland. W 1843 roku powrócił na Wyspy Brytyjskie. Śledząc losy Strzeleckiego, uczniowie mieli za zadanie zaznaczyć na konturowej mapie politycznej państwa, w których prowadził badania naukowe. Działanie to wymagało od młodzieży wykazania się wiedzą z zakresu podziału politycznego i topografii Ameryki Północnej, Ameryki Południowej, Australii i Oceanii. Na lekcji zaprezentowano także przykłady upamiętnienia Pawła Edmunda Strzeleckiego w Polsce i na świecie oraz fakty biograficzne z jego życia. Chętni uczniowie w ramach pracy dodatkowej, długoterminowej, wykonywali poświęcone temu badaczowi komiksy, które stały się częścią ekspozycji ściennej w sali przedmiotowej.

Podczas realizacji treści dotyczących Mikołaja Kopernika wykorzystano metody gier interaktywnych, kodów QR oraz analizę tekstów źródłowych i ikonograficznych. Gry interaktywne odbywały się z wykorzystaniem platformy Kahoot oraz Quizizz. Uczniów podzielono na zespoły, pomiędzy którymi odbywała się rywalizacja. Spośród czterech odpowiedzi na pytania dotyczące życia i dorobku naukowego Kopernika grupy musiały wybrać jedną poprawną. Dopelnieniem były zadania z wykorzystaniem tablicy interaktywnej, na przykład dobieranie, grupowanie elementów czy porządkowanie w odpowiedniej kolejności. Ponadto na ścianach sali lekcyjnej umieszczono zdjęcia nawiązujące do postaci astronoma (Kopernik na obrazie Matejki, zdjęcia z ponownego pochówku, fotografia pomnika Kopernika w Warszawie). Pod każdą fotografią umieszczono wygenerowany kod QR, pod którym krył się link do krótkiego filmu, tekstu lub nagrania audio. Za pomocą swoich telefonów uczniowie skanowali kody QR, które przekierowywały ich do materiałów źródłowych. Następnie nauczyciel poprosił wybranych uczniów o krótką charakterystykę motywów zaprezentowanych na fotografiach.

Klasy pierwsze z tej racji, że znajomość teorii heliocentrycznej i szczegółowej budowy Układu Słonecznego stanowią zapis treści podstawy programowej,

omawiały te zagadnienia szczegółowo na lekcjach geografii. Każdy z uczniów miał za zadanie wykonanie modelu Układu Słonecznego z zaznaczeniem cech charakterystycznych planet (symboliczne pierścienie, Wielka Biała Plama, Wielka Czerwona Plama, Wielka Ciemna Plama i inne). Modele miały w sposób schematyczny ukazywać rzeczywistość, czyli planety miały być umieszczone zgodnie z ich kolejnością. Niemożliwym było jednak zaprezentowanie na modelach proporcjonalnych odległości czy dokładnych stosunków wielkości planet względem siebie. Wystawa modeli Układów Słonecznych została otwarta we wrześniu w szkolnej Galerii A10 Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Cypriana Kamila Norwida w Lublinie pod hasłem *Kopernikański Układ Słoneczny — Słońce w centrum wieńczy*. Pod kątem dydaktycznym, działanie to integrowało wiedzę uczniów z ich talentem plastycznym. Młodzi adepci sztuki musieli dokonać selekcji informacji i w odpowiedni sposób dobrać materiał do wykonania modelu.

Otwarcie wystawy połączono z obchodami upamiętniającymi postać Mikołaja Kopernika, podczas których podsumowano dokonania naukowca i zaprezentowano efekty prac projektowych uczniów. Doktor Paulina Zarębska-Denysiuk, nauczyciel historii sztuki w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Cypriana Kamila Norwida w Lublinie, wygłosiła referat o eksponatach znajdujących się na wystawie poświęconej astronomowi w Muzeum Mikołaja Kopernika we Fromborku. Odbył się także pokaz planet na wzór pokazu mody z ukazaniem cech charakterystycznych tych ciał niebieskich. Dopelnieniem całości było przybycie samego Mikołaja Kopernika, wykonanie zdjęcia w monidle do postaci astronoma trzymającego w ręce swój atrybut — astrolabium sferyczne — oraz skosztowanie pierników toruńskich. Chętni uczniowie wykonywali komiksy ukazujące sylwetkę i dokonania Mikołaja Kopernika.

Powyższe działania poszerzyły wiedzę uczniów na temat Mikołaja Kopernika i Pawła Edmunda Strzeleckiego. Metoda projektu edukacyjnego, integrująca wiedzę i talent plastyczny uczniów, wykorzystująca narzędzia interaktywne i tradycyjne technologie, jest doskonałym sposobem zachęcającym uczniów do aktywności szkolnej.

BEATA LEWIŃSKA



DZIEŁO SZTUKI,
JEGO OPIS I ANALIZA
W KONTEKŚCIE
EGZAMINU MATURALNEGO
Z HISTORII SZTUKI



Jak i po co uczyć historii sztuki?

*Non scholae, sed vitae discimus?
Non vitae, sed scholae discimus¹.*

Lucius Annaeus Seneca,
Epistulae morales. Epistula CV

SZKOŁA ARTYSTYCZNA 4(24)/2023 — SERIA WYDAWNICZA CGA

Piszę tych parę uwag i spostrzeżeń po spotkaniu z koleżanką, która rozpoczęła przygodę z nauczaniem historii sztuki w naszej szkole. Zadała mi ona szereg istotnych pytań, które zmusiły mnie do przyjrzenia się mojemu warsztatowi nauczyciela, już z blisko czterdziestoletnim stażem. Myślę, że taka refleksja może pobudzić dyskusję wokół celów i metod kształcenia w XXI wieku, w dobie kultury obrazkowej i wszechobecnego Internetu; w dobie zmiany sposobów postrzegania, nieprzewidywalnych możliwości twórczych AI, wprowadzania nowych form pracy i uczestnictwa w kulturze. Jakie są zagrożenia, a jakie korzyści wpływają dla nas z tych zmian? W jakie umiejętności mamy starać się wyposażać uczniów, skoro — nie łudźmy się — nie jesteśmy, jako nauczyciele, w stanie przewidzieć nawet nazw zawodów przyszłości?

System edukacji, jak każdy system czy uogólnienie, z istoty rzeczy nie może być doskonały. Wspomina o tym sir Kenneth Robinson w jednym z wystąpień w ramach konferencji TED. A mianowicie porównuje obecny system szkolny do modelu industrialnego, opartego na wytwarzaniu, w którym można zaplanować i przewidzieć określone efekty/produkty. Proponuje, żeby zastosować w zamian metaforę modelu rolniczego, gdzie nie da się przewidzieć wyniku, można tylko dostarczyć — jak rolnik — warunki do wzrostu, dojrzewania. I nie chodzi mu o zmianę jednego systemu na inny system, ale o „rewolucję” wewnętrzną opartą na charyzmatycznych, odważnych nauczycielach i możliwościach, jakie dają nowe technologie, których wszyscy trochę się obawiamy, bo w tych obszarach to uczniowie mogą się okazać bardziej biegłymi. Nauczanie to proces organiczny, nie mechaniczny — konkluduje Robinson.

¹ Z łac.: *Nie szkoła, ale życie, którego się uczyliśmy? Uczymy się nie dla szkoły, ale dla życia.*

Radość odkrywania, czyli historia sztuki dla dzieci

W czasach studenckich, a było to wiele, wiele lat temu, kiedy odbywałam swoje prywatne objazdy zabytkoznawcze z bardzo małym budżetem i wyłącznie po Polsce (paszport był nieosiągalny, podobnie jak zaporowe były ceny za granicą), odwiedzałam też, oczywiście, Kraków. Nigdy dość tego miasta, ocalonego cudem z wojennej zawieruchy. Nocowałam u przyjaciół, którym urodziło się właśnie trzecie dziecko, więc te starsze — 5 i 6 lat — czekały na „ciocię” jak na potencjalne źródło rozrywki. Moje oczekiwania były nieco inne — muzeum, kościół, galeria sztuki, wystawa... Jak to pogodzić? Dzieci do muzeum? Spróbujemy. W Kamienicy Szołayskich (w tamtych czasach były tam zbiory średniowieczne przeniesione później do Pałacu Biskupa Erazma Ciołka) — puściutko. Panie pilnujące, obowiązkowo z drutami lub szydełkiem w rękę, już na wejściu miały wątpliwości: Jak to dzieci? Po co? Będą hałasować i biegać, poza tym nie ma takich małych kapci muzealnych... Ale ciocia się uparła, dzieci wykonały tańce w za dużych kapciach i zaczęło się odkrywanie tego, co niezwykle, urzekające, fascynujące dla odbiorcy w każdym wieku, dla każdego z odrobiną wrażliwości. Liczenie kolorowych aniołów, szukanie potworów w piekle, makabreski, różne wymyślne tortury, męczeństwa, atrybuty świętych — wieża, ząb, oczy na tacy, baranek, wszystko to włoczone w złote gotyckie ramy. Kiedy dzieci zakrzyknęły wesoło: *A tu święty Mikołaj, a tu Święty Jerzy ze smokiem i księżniczka, a tu Piotr z kluczami...*, pani pilnującej wypadła robótka z ręki... I jaką miałam satysfakcję, gdy po krótkim wykładzie dla moich przedszkolaków w kościele Dominikanów w Krakowie mała Kasia „zagięła” mnie: *Ciocia, coś tu nie pasuje. Mówiłaś, że w gotyku nie było kopuł, a tu jeeest* — i wskazała na boczne kaplice. A potem były lody u Michalika i rysowanie planu miasta: *Gdzie jeszcze pójdziemy? Po co te mury i bramy, i co tutaj, w tej kawiarni robi tyle obrazków, figurek, kolorowych szybek i szopek i takie wielkie kanapy?*

Nie trzeba studiować pedagogiki rozwojowej, żeby zauważyć, że dzieci mają naturalną ciekawość świata. Ona dotyczy różnych obszarów, bo dzieci są różne. Można też tą ciekawością sterować w rozmaitych kierunkach. Można ją rozwijać, ale i tłamsić. Dzieci lubią wyzwania i często potrafią dużo więcej, niż się od nich wymaga. Ostatnio przeczytałam artykuł: *Wyjazd na obóz i płacz. Pokolenie takich nieogarniętych dzieci stworzyliśmy my...* i dalsze rozważania, czy winni braku samodzielności u dzieci są nadopiekuńczy rodzice, czy nadopiekuńczy system prawny. Obecnie większość muzeów i galerii chlubi się salami wypełnionymi muzealnymi gadżetami dla dzieci małych i dużych, poduszkami czy pufami do siedzenia, zajęciami pod tytułem *Sztuka dla wnuka* itp. Dzieci ganiają po kościołach z kartami pracy i zagadkami do odszukania. Jednak coś się zmieniło. I dobrze.

Walka z materią, czyli historia sztuki w szkole podstawowej

Jeśli zaś chodzi o edukację szkolną — to już nie jest tak optymistycznie. Widzimy to, a raczej słyszymy od uczniów na rozmowach kwalifikacyjnych do naszej szkoły. Podstawa programowa, owszem ambitna. Oto niektóre z jej założeń (klasy IV–VIII):

...uczeń wymienia, rozpoznaje i charakteryzuje najważniejsze obiekty kultury wizualnej w Polsce, wskazuje ich twórców; rozpoznaje wybrane [...] dzieła z dorobku innych narodów [...] wykazuje się znajomością najważniejszych muzeów i kolekcji dzieł sztuki w Polsce i na świecie².

I jeszcze coś, co wzbudziłoby mój entuzjazm nawet w klasie maturalnej, a mianowicie:

...wykazuje się znajomością dziedzin sztuk plastycznych: malarstwa, rzeźby, grafiki, architektury (łącznie z architekturą wnętrz), rysunku, scenografii, sztuki użytkowej dawnej [...] zna współczesne formy wypowiedzi artystycznej, wymykające się tradycyjnym klasyfikacjom, jak: happening, performance, asamblaż; sztuka nowych mediów³.

Gdzie szukać absolwentów szkoły podstawowej z takimi umiejętnościami?

Co roku w klasach pierwszych liceum plastycznego przeprowadzam ankietę. Pytania banalne: o zainteresowania, kontakt ze sztuką, motywację wyboru takiej szkoły, może jedno ambitniejsze o chronologię. Połowa ankietowanych nie podejmuje próby odpowiedzi na pytanie o ulubionego artystę czy znane muzea. Już nie wspomnę o języku wypowiedzi czy to w mowie, czy w piśmie. Zdarzają się wychowankowie charyzmatycznych nauczycieli, którzy tę miłość do sztuki zasiali, zdarzają się rodzice, którzy na weekend wiozą swoje dziecko na wystawę do Wiednia. To dla nas, nauczycieli historii sztuki, połowa sukcesu.

Zasadniczo historia sztuki w ramach plastyki w szkole podstawowej przegrywa z innymi aktywnościami artystycznymi. Dlaczego? Po pierwsze, jest skandalicznie mało godzin na kształcenie artystyczne, po drugie, ze względu na słabe przygotowanie nauczycieli, może nawet nie chodzi o merytoryczne — ale raczej metodyczne: jak zachęcić uczniów na kolejnej lekcji do biernego słuchania i — o zgrozo — uczenia się czegokolwiek, jeśli alternatywnie można się pobawić plasteliną czy kredkami. Sama doświadczyłam tego, ucząc plastyki w szkole podstawowej. Po jednej godzinie w każdej klasie, bez pracowni plas-

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz. U. z 2017 roku, poz. 356.

³ Tamże.

tycznej, przechodząc z klasy do klasy, w końcu wezwana „na dywanik” musiałam się tłumaczyć, dlaczego umywalki są pobrudzone farbami. Więc od następnej lekcji już tylko kredki i pisaki. Z plasteliną też problem, bo połowa klasy zapomniała i się nudzili... Jak już w końcu udało się na lekcje w VIII klasie (to był rok 1986) znaleźć pracownię zaciemnioną, zdobyć przenośny ekran, przytargać z domu rzutnik slajdów i spróbować, w dobrej wierze, pokazać impresjonizm na tle sztuki poprzednich wieków — okazało się, że część uczniów przesiadła się za ekran. Pytam: *Dlaczego?* A oni: *Nas to nie interesuje...*

Teraz szkoły mają inne problemy. Automatycznie zsuwane ekrany, komputery, rzutniki, Internet — wszystko jest, nawet uczniowie fizycznie obecni, tylko jakoś nadal trudno zawalczyć o ich uwagę. Komórka, jeśli nawet uprzejmie schowana jest w kieszeni czy w torbie, a nie leży na ławce — to zmusza właściciela tejże do bycia cały czas w pogotowiu: kiedy zadrga i pokaże, kto co zamieścił, ile polubień się pojawiło i gdzie.

Wydawałoby się, że współczesna kultura zmierzająca w stronę „kultury obrazkowej” powinna nam sprzyjać.

Wybór (na ile świadomy?) i co z tego wynika, czyli historia sztuki w liceum

Na etapie kształcenia licealnego — jak wiadomo — młodzież ma możliwość wyboru rozszerzenia. Na ile w wieku 14–15 lat uczeń wie już, co będzie dla niego dobrym wyborem? Posłużę się własnym przykładem. Podobnie jak moi obecni uczniowie, w ósmej klasie nie wiedziałam, jaki profil wybrać, udałam się więc do poradni psychologicznej, przesłam szereg testów badających rozmaite sprawności, od trudnych operacji matematycznych i językowych po składanie budzika z części. Z budzikiem nie wyszło, pan w białym (nie wiem, dlaczego białym) kitlu przerwał moje działanie i kwaśno skomentował, że szkoda czasu, bo wygląda na to, że z tych części dwa budziki zmontuję. Diagnoza była nieostra; wszystkie testy wypadły jednakowo dobrze, więc pan poradził, żeby iść do klasy matematyczno-fizycznej. W połowie pierwszej klasy uznałam, że interesuje mnie architektura, więc jeszcze doszły lekcje rysunku, w Ognisku Plastycznym (u nieodżałowanego Krzysztofa Buckiego). Na drugi trymestr (taki był wówczas podział roku) miałam najwyższą średnią w klasie. Wszystko szło dobrze w wytyczonym kierunku. Wątpliwości pojawiły się w klasie drugiej. Zobaczyłam w telewizji reportaż z odsłonięcia jakiejś nowoczesnej konstrukcji budowlanej. Z jednej strony zaaferowani inżynierowie w kaskach, z drugiej reporter z kamerą... i nagle poczułam, że to jest moje miejsce, za kamerą, nie wśród projektantów-wizjonerów. A więc filmówka, tam będę studiować!!! Zmiana klasy w tamtych czasach nie była łatwa, różnice programowe plus łacina (tylko z matematyki już nic nie musiałam robić do matury). Zakres materiału na egzamin do filmówki trudny, obszerny, uwagę moją zwróciła notatka: *Studia wskazane jako drugi kierunek*. Więc jaki pierwszy? Polonistyka? Niech będzie. Zajęcia z litera-

tury staropolskiej prowadził dr Andrzej Litwornia, który doświadczenie naukowe zdobywał we Włoszech, więc i sztuka włoska zawitała na zajęciach, w postaci slajdów z podróży. Najbardziej urzekła mnie opowieść o ogrodach d'Este w Tivoli, która była wstępem, ilustracją literatury manierystycznej w Polsce. Zaraz potem kupiłam *Żywoty Vasariego*... i już zaczęłam rozglądać się za czymś więcej niż literatura, wróciła miłość do architektury, a więc historia sztuki. Na czwartym roku polonistyki udało mi się podjąć kolejne studia. Drugą pracą magisterską, o zamku w Mosznej, broniłam, mając 29 lat. Więc podstawową sprawą w osiągnięciu celu, jeśli już taki został zidentyfikowany, okazuje się być — jak zwykle — motywacja.

Szerzej na temat motywacji wypowiedziała się w przedostatnim numerze kwartalnika „Szkoła Artystyczna” Natalia Buchalska, przypominając i porządkując rodzaje motywacji oraz ich podstawowy motor, czyli cele. Autorka pisze: *Aby pomóc uczniowi w rozwijaniu i podtrzymywaniu jego motywacji, należy poznać rodzaje motywacji i — jeśli to możliwe — cele danego ucznia. Jeśli nie jest to możliwe, należy wyznaczać te cele jako nauczyciel prowadzący dany przedmiot/specjalizację. Cele nie zawsze muszą być ściśle doprecyzowane i rozbijane na mniejsze, aby osiągnąć cel główny. Wszystko jest kwestią indywidualną ucznia, z jakim pracujemy. Motywacje dzielimy na wewnętrzną i zewnętrzną, świadomą i nieświadomą oraz pozytywną i negatywną. Występuje też motywacja grupowa i indywidualna. [...] Normalne jest, że motywacja jest zmienna — raz jesteśmy bardziej zmotywowani, raz mniej, a innym razem nasza motywacja całkowicie zanika. Związane jest to z siłą dążenia do określonego celu (siłą motywacji) zależną zarówno od postrzeganej wartości (atrakcyjności) celu, jak i subiektywnego prawdopodobieństwa (przekonania o możliwości) jego osiągnięcia⁴.*

Autorka podaje szereg ciekawych rad dla nauczycieli przedmiotów artystycznych, sugeruje też, że: *...podstawową czynnością, która wpływa na zaangażowanie i motywację uczniów na zajęciach, jest analiza celów. Jeśli uczeń wie, co jest dla niego ważne i na czym jemu oraz nam, jako nauczycielom, zależy, łatwiej jest mu się do tego zabrać⁵.*

A jakie mogą być motywacje — praktycznie sprawdziłam w mojej klasie. Zadałam sobie trud i przeprowadziłam (we wrześniu) ankietę wśród uczniów klasy maturalnej, a była to klasa, z której wcześniej odeszło już sporo uczniów, czyli wybór został potwierdzony. Ci, którzy zostali, dużą część materiału z historii sztuki mieli za sobą i raczej już byli zmotywowani do dalszej nauki.

Oto niektóre odpowiedzi na pytanie: *Po co uczysz się historii sztuki?*
— praktycznie sprawdziłam w mojej klasie. Zadałam sobie trud i przeprowadziłam (we wrześniu) ankietę wśród uczniów klasy maturalnej, a była to klasa, z której wcześniej odeszło już sporo uczniów, czyli wybór został potwierdzony. Ci, którzy zostali, dużą część materiału z historii sztuki mieli za sobą i raczej już byli zmotywowani do dalszej nauki.

⁴ N. Buchalska, *Motywacja ucznia w szkole plastycznej*, „Szkoła Artystyczna”, nr 2(22)/2013, Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2023, s. 107.

⁵ Tamże, s. 109.

— większość standardowo (ankieta nie była anonimowa): interesuje mnie ten przedmiot.

Ale znalazły się też odpowiedzi, które cieszą każdego pedagoga:

- czuję satysfakcję, gdy patrzę na dzieła i znam ich historię;
- pogłębiając swoją wiedzę, mogę bardziej rozwinąć się artystycznie, to element mojego życia twórczego;
- dla przyjemności;
- poszerzam swoje horyzonty;
- przyda się, jak będę podróżować.

Na pytanie: *Jak się uczysz historii sztuki?*:

- ponad połowa ankietowanych napisała, że uczy się na pamięć (!!), robi też dodatkowe notatki i rysunki, woli się uczyć sama;
- cztery osoby przyznały, że uczą się tylko na lekcjach;
- większość nie lubi pracy w grupie i nie chce więcej aktywności na lekcji;
- za to zdecydowana większość twierdzi, że więcej wiedzy przyswaja w praktyce (muzea, wycieczki, spotkania).

Na pytanie: *Jakie umiejętności chcesz zdobyć na zajęciach z historii sztuki?*:

- odpowiedzi brzmiały lakonicznie, typu: wymagane, potrzebne, żeby zdać;
- parę osób wymieniło umiejętność analizy;
- jedna osoba napisała: chcę lepiej łączyć fakty (co, jak i dlaczego).

Wnioski nasuwają się same. Uświadomione cele, motywacje i wewnętrzne, i zewnętrzne. Efekt — wszyscy chętni z tej klasy zdali maturę.

Jak uczyć o sztuce, czyli obcowanie z dziełem sztuki, czy trzeba „wstrzelić się” w klucz?

Dla mnie jako nauczyciela ważnym aspektem nauczania były i są opis i analiza dzieła. To jest, można powiedzieć metaforycznie: „jądro” nauczania tego przedmiotu. Przy każdej okazji zatrzymujemy się, żeby na konkretnych przykładach zobaczyć, co wniosła do malarstwa czy architektury epoka, o której mówimy. Żeby porównać z tym, co było wcześniej, żeby zobaczyć ewolucję, zrozumieć zmiany. Wyniki matur (też wspomnianej, ankietowanej mojej klasy) wskazują, że za te zadania nasi uczniowie otrzymywali najwięcej punktów. Bo też analizy rzeczywiście można się „wycuczyć”, szczególnie jeśli korzysta się z kluczy archiwalnych arkuszy maturalnych i poznaje słownictwa „akceptowalne” (np. czasami, razem z uczniami, głęboko zastanawialiśmy się nad niektórymi sformułowaniami z klucza, które naprawdę trudno odnaleźć w obrazie). Efekt tych powtarzających się ćwiczeń z użyciem tabelki: kompozycja, kolorystyka, światło i sposób oddania przestrzeni, ekspresja, przypomina mi reakcję uczennicy (która w gimnazjum była świetna z polskiego, pisała opowiadania i zaczytywała się literaturą piękną i poezją) na praktyki nowej polonistki w licealnej klasie mate-

matyczo-informatycznej (zapewne zgodne z zaleceniami): *Nie lubię polskiego! Mamy wiersze wpisywać w tabelki, żeby zdać dobrze maturę.*

Żeby uniknąć tego przy naszych analizach, zawsze tłumaczyłam uczniom, że nasza tabelka jest tylko pomocą, że najważniejsze jest samo dzieło, co przedstawia, jakie są konteksty, znaczenia widoczne, ukryte, jak je rozszyfrować, jaka jest istota dzieła, dlaczego jest ważne, w końcu — co znaczy dla mnie. A i tak przy egzaminie dyplomowym nie wiem, czy to ze stresu, czy właśnie ze „spłaszczenia” analizy do formy tabelki — zamiast wyjaśnienia, czym jest *Tron Łaski* Masaccia, często słyszymy schematyczne określenia: kompozycja symetryczna i tym podobne... Może to moja wina, że takie ćwiczenia wprowadziłam, a może tak jest po prostu łatwiej uczniom? Może jest też prostsze w ocenie, bardziej „wymierne”, powtarzalne, przewidywalne, można się nauczyć na pamięć terminów i dobrać te, które pasują?

Częściowo odpowiedź na moje pytanie znalazłam w ostatniej publikacji dr Beaty Lewińskiej *Dzieło sztuki. Jego opis i analiza w kontekście egzaminu maturalnego z historii sztuki*. Autorka pokazuje, jak zmieniały się „minima” i podstawy programowe, a co za tym idzie — programy nauczania i wytyczne do zadań maturalnych, szczególnie od roku 2005, kiedy wprowadzono jednolitą maturę ocenianą zewnątrz, zarówno w szkołach plastycznych, jak i liceach i technikach, a potem od 2015 roku, gdy zastosowano „nową formułę”. Z bardzo bogatego i szczegółowego opracowania wynikają ciekawe wnioski, dotyczące zarówno zmieniających się relacji: wiedza *versus* umiejętności, jak i kształtu kanonu dzieł obowiązkowych. Warto z tą publikacją zapoznać się dokładnie — bo wyjaśnia między innymi, jak kształtowały się zasady formułowania zadań maturalnych, dotyczących analizy dzieł z różnych dziedzin: malarstwa (głównie figuratywnego), rzeźby czy architektury. Z obszernego, z benedyktyńską dokładnością zebranego (i ułożonego w tabelki) materiału diagnostycznego wynika też między innymi, które zadania stanowiły dla uczniów, a raczej abiturientów, największą trudność oraz jakie problemy pojawiają się w związku z analizą architektury czy rzeźby, obiektów, które są „mniej typowe”.

Szczęśliwie w nowej maturze, czyli maturze w formule 2023, nie widzę już takich tabelki, a opisy i elementy analizy są rozrzucone i wiążą się z tekstami źródłowymi i pytaniami otwartymi, co — mam nadzieję — zachęci uczniów do staranniej przyłożenia się do interpretacji tekstów źródłowych i zgłębiania wiedzy ogólnej o epokach.

Przyjmuję więc, z ostrożnym optymizmem, wyzwanie, jakim wydaje się być możliwość ograniczenia owego sformalizowanego sposobu „wyuczania” analizy, na rzecz (między innymi) szukania z uczniami charakterystycznych środków warsztatowych, podobieństw do znanych już dzieł, zauważania zmian, nowatorstwa czy cytatów z wcześniejszych dzieł, różnic w obrębie gatunku. A przede wszystkim wnikliwych obserwacji i rozmowy na temat własnych spostrzeżeń uczniów. Może w ten sposób łatwiej zapamiętają też poszczególne dzieła?

Kanon dzieł sztuki, czyli jak dużo należy zapamiętać

W uszach brzmi mi pytanie bardzo ciekawego, uzdolnionego ucznia, który mimo niezwykłego wyczucia sztuki i historii sztuki, nie mógł wyjść ponad ocenę dostateczną, bo nie był w stanie zapamiętać nazwisk, tytułów czy nazw budowli. Po kolejnej, nieudanej poprawie popatrzył na mnie błagalnie i zapytał: *Po co mam się tego uczyć???* Wspomniałam coś o wiedzy ogólnej, wykształceniu humanistycznym, zabrzmiało fałszywie i do teraz szukam odpowiedzi na jego pytanie.

We wspomnianej publikacji Beata Lewińska przytacza proces powstawania kanonu lektur — sama pamiętam dyskusje podczas Seminarium historyków sztuki na Smoczej w Warszawie (w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych), kiedy każdy ważniejszy obraz i każdy przykład architektury miał swoich „fanów” i trudno było się zdecydować, co ma zostać ostatecznie tym najważniejszym. Podstawa programowa dla liceów plastycznych daje nam wolność. W podstawie MEN-owskiej jest zakreślony obszar dzieł podstawowych, co niewątpliwie ułatwia przygotowanie się do matury. Na szczęście nowy podręcznik *ARS LONGA* (autorstwa Beaty Lewińskiej i Wojciecha Kielera) ze znakomitym materiałem ilustracyjnym, bogatymi kontekstami, terminologią, tekstami źródłowymi, z ramką pod tytułem *TO CI SIĘ PRZYDA DO ANALIZY DZIEŁ* prawie po każdym temacie, właściwie rozwiązuje problem ustalenia kanonu dzieł. Podręcznik jest bardzo obszerny, ciekawy pod względem merytorycznym, dobrze zaprojektowany i — co nie bez znaczenia — ma wersję elektroniczną!!! Myślę, że z powodzeniem może stanowić bazę nauczania historii sztuki na wyższych uczelniach. A z moich doświadczeń belferskich chcę dodać, że w ostatnim tygodniu kolejna absolwentka, studentka którejś z wyższych uczelni artystycznych, przyszła się pożalić, że się nudzi na zajęciach z historii sztuki, że nic nowego się nie dowiedziała, a jak próbuje coś od siebie dodać, to jeszcze ma kłopoty. Mam takie głosy też od studentów historii sztuki.

A więc uczniowie mają dostęp do wszystkiego, co potrzebne, by zgłębić tę piękną dziedzinę nauki: podręcznik, niezliczone strony WWW z ilustracjami, prezentacje, poradniki, filmiki, wykłady online. I trochę im tego zazdroszczę, ale tylko trochę. Podczas moich studiów albumy były tylko w czytelni i oglądało się ilustracje zbiorowo, ksero było nieosiągalne, *Historia koloru* Marii Rzepińskiej miała wydanie w wersji czarno-białej, tak też funkcjonowały slajdy na zajęciach w dusznych salach, zaciemnionych czarnym papierem, a objazdy zabytkoznawcze były możliwe tylko w Polsce (co osobiście uważam za wielką wartość). Wszystko to tylko podniecało wyobraźnię, zmuszało do aktywności, do poszukiwań, zapowiadało przygodę, jaką miało być spotkanie z prawdziwą, żywą sztuką.

Mam wrażenie, że w ilości gubimy jakość: musimy to i to omówić i jeszcze tamto, i nie pominąć tego. A przecież, jak już wielokrotnie wspomniałam, treści

programowe (wiedza) to ma być tylko podstawa do rozwijania umiejętności i kompetencji. Czasami odnoszę wrażenie, że nadal wiedza jest celem... i nie dotyczy to tylko historii sztuki. Nowa podstawa programowa⁶ pod tym względem wychodzi nam naprzeciw. Rubryka poświęcona umiejętnościom szerzej (niż ta z wiedzą) opisuje, co uczeń potrafi, a więc: porządkować, porównywać, łączyć, opisywać, analizować... Jeśli zaś chodzi o rozpoznawanie, to dotyczy ono gatunku, motywów ikonograficznych, tematu i źródła dzieła, czyli czegoś więcej niż tytuł, nazwisko autora i epoka. Wymaga wejścia głębiej w strukturę dzieła sztuki, a także poznania kontekstów, które twórczość tę kształtowały. Wymaga refleksji.

Te moje spostrzeżenia znalazły potwierdzenie w badaniach cytowanych przez Beatę Lewińską we wspomnianym opracowaniu. Otóż: *...w zadaniach, w których maturzyści nie musieli wykazywać się wiedzą na temat zamieszczonych dzieł, czyli takich, w których w rzeczywisty sposób badane były umiejętności [...] osiągnęli wynik 63%, a zatem w tym przypadku 5% wyższy niż w zadaniach z koniecznym rozpoznaniem*⁷. Może to niedużo, ale jednak coś pokazuje.

Czy słuszny jest wniosek, że uczniowie, których zadaniem była analiza, niekoniecznie znanych obrazów (obiektów), byli bardziej „wolni”, nie musieli sobie przypominać tego, co omawiano na zajęciach, ich myślenie skupiało się więc na tym, co widzą i czują, co zmuszało do własnej, a nie tylko zapamiętanej (odtwórczej) analizy?

Aby takiej analizy dokonać, potrzebny jest też odpowiedni język. Dużo uważa nowa podstawa poświęca terminologii. Faktycznie, język historyka sztuki to swoista alchemia. Przetwarzanie obrazu w słowa, opis literacki doświadczenia wizualnego, nazywanie detali, wiązanie ich stosownymi czasownikami, oszczędność w używaniu przymiotników w omawianiu architektury, malarstwa — odwrotnie. Meandry specyficznego języka stanowią trudność szczególnie w początkowych latach nauki i u „samouków”. Znajomość terminologii ma też pomóc w uporządkowaniu, „nazywaniu” ogromnego materiału plastycznego. Tu bardzo trudno zachować balans między fachową wiedzą terminologiczną a zachwytem nad wielkością dzieła. Staralam się za wszelką cenę nie dopuścić do przesylenia tą wiedzą, a i tak zdarzyło mi się, że uczennica skomentowała: *Dawniej, jak wchodziłam do świątyni, to zachwycało mnie jej piękno, monumentalizm, całość. Teraz widzę nawy, sklepienia, maswerki, witraże i inne detale i zastanawiam się, jak ją opisać*. Mimo tego komentarza nadal uważam, że nic tak nie ułatwia przyswajania języka i terminologii, jak bezpośrednie obcowanie z obiektem

⁶ Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 28 lipca 2023 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego, Dz. U. z 2023 roku, poz. 1754.

⁷ B. Lewińska, *Dzieło sztuki. Jego opis i analiza w kontekście egzaminu maturalnego z historii sztuki*, Wydawnictwo Naukowe WKSZ, Warszawa 2023, s. 59.

artystycznym, obserwacja „na żywo”, komentarze, wspólna, uzupełniająca się analiza. Czyli objazdy zabytkoznawcze lub wizyty w muzeach są nie do przecenienia!!!

Jak uczyć wszystkich wszystkiego, czyli dyplom z historii sztuki

Oprócz zmiany podstawy zmienia się też młodzież. Wspomniana książka Beaty Lewińskiej pokazuje zmagania związane z procesem powstawania zarówno kolejnych dokumentów, określających zasięg przedmiotu, jak i arkuszy maturalnych. Wiedza bezcenna. Pozwala też — po głębszej analizie wyników matur — zobaczyć, jak zmienia się poziom, nazwijmy to, „wykształcenia” w dziedzinie historii sztuki.

Z drugiej strony powinniśmy prześledzić zmiany, jakie zachodzą w zdolnościach percepcyjnych naszych uczniów. Jak byli przygotowani ogólnie do matury abiturienti z 2005 roku, a jak to wygląda dziś? Z kim pracujemy? Do naszej szkoły trafiają uczniowie, którzy zwykle mieli już do czynienia z tworzywem: malowaniem, rzeźbieniem — egzamin praktyczny jest oczywiście stresem, ale też i obszarem cokolwiek znanym. Jeśli zaś chodzi o historię sztuki — jak już wspomniałam — w większości przypadków to *terra incognita*. Młodzież, po zdaniu tak zwanych egzaminów wstępnych, czeka jeszcze na wyniki egzaminu ósmoklasisty, potem dopiero decyduje, do jakiej szkoły złożyć dokumenty. Czyli przyjmując uczniów, nie wiemy, jakie są ich oceny na koniec roku ani wyniki egzaminu. Nie wiemy też, który z uczniów (i jakie) orzeczenie przyniesie z poradni. Wiemy natomiast, że są to uczniowie (i to większość), którzy mają spowodowane pandemią deficyty nie tylko w nauczaniu, w nawiązywaniu relacji, ale też w funkcjonowaniu w grupie. Dochodzą zaburzenia w komunikacji wynikające z nadmiernego wykorzystywania multimediów, o czym już sporo napisano, czy „wy-vlog-owano”, mają też problemy, o których nasze pokolenie nawet nie słyszało. Nie chcę wchodzić w szczegóły, bo to tak zwane „treści wrażliwe”. A my, jako nauczyciele, mamy otoczyć troską wszystkich uczniów. Do tego musimy przygotować młodzież zarówno do matury (chętnych), jak i do dyplomu (wszystkich). I stajemy przed dylematem: Jak traktować? Ile wymagać? Jak sprawdzać? Który komentarz lub uwaga zmotywuje do dalszej pracy, a który zniechęci? Tu się pojawia magiczne słowo „indywidualizacja”, czyli podążanie w jednej klasie w dwóch przeciwnych kierunkach: z jednej strony IPET-y (indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne) dla tych z orzeczeniami, z drugiej zadania dodatkowe dla tych zdolnych, a w środku narastający dramat — brak odporności psychicznej (ukryty lub eksponowany) zarówno w formie „wycofania”, jak i nadaktywności. A więc oprócz zadbania o poziom nauczania musimy też zadbać o „dobrostan uczniów”. Czyli arteterapia zamiast/obok historii sztuki?

Nie możemy też zapomnieć, że orzeczenie nie zwalnia z realizacji podstawy programowej. *Zatem trzeba w taki sposób dostosować metody i techniki prowadzenia lekcji oraz oceniania ucznia, aby edukacja zakończyła się dla niego otrzymaniem oceny pozytywnej*⁸ — zauważają w programie nauczania historii sztuki autorki — Beata Lewińska i Katarzyna Kawka.

Jest truizmem stwierdzenie, że wszystkie aktywizujące metody pracy wymagają zaangażowania uczniów, ale też dobrego przygotowania ze strony nauczycieli, odpowiednich warunków i czasu. Liczba godzin się nie zmieniła. Rytyna może pomóc, ale może też utrudnić zauważenie, że w ławkach, nadal w tych samych ławkach, siedzą zupełnie inni uczniowie, nastawieni na krótkotrwałe, szybkie bodźce. Jak ich zaczarować, jak skupić ich uwagę, oderwać od komórek? Metody aktywizujące i praca w grupach zazwyczaj angażują te same osoby. Konteksty wymagają wyjaśnienia. Czasami pomaga film. Zapytałam bardzo dobrej uczennicy, jak się jej podobał wykład wprowadzający do renesansu, prowadzony na zastępstwie: *Świetny wykład, bardzo ciekawy* — odpowiedziała. — *Bardzo mi się podobał. — Co zapamiętałaś? — No... tak ogólnie, może to pani jeszcze raz opowiedzieć?*

Może warto przypomnieć, że jeszcze pod koniec XX wieku badania wykazały, że świat atakuje oczy i uszy człowieka informacją równą milionom bitów na sekundę — ludzie mogą zasymilować tylko pięćdziesiąt. Najważniejsza więc jest selekcja. *Zbiór możliwych do wyodrębnienia fragmentów rzeczywistości może być zbiorem nieskończonym, zaś zbiór pojęć, a także odpowiadających im nazw jest w umyśle konkretnego człowieka zbiorem skończonym [...] istnieje także indywidualna, zróżnicowana różnorodność odczytu tego samego świata*⁹ — pisze Andrzej Zwoliński.

Myślę że dzisiejsze badania tylko by potwierdzały te dane, a do tego doszłoby wyodrębnianie fragmentów rzeczywistości wirtualnej, czyli zupełnie nowe bodźce. Młodzi ludzie uzależnieni od social mediów, *lajków, fejków*, obcujący (choćby niechcący) z medialną przemocą, jak mają ocalić swoją wrażliwość?

Jeszcze raz przytoczę istotne zdanie Beaty Lewińskiej podsumowujące analizy przez abiturientów nieznanymi przez nich obrazów: *Najslabiej wypadło formułowanie wniosków, które wymagało od abiturientów skojarzenia ze stylem, kierunkiem lub epoką, zatem powiązania z kontekstem historycznym i artystycznym. To wszystko wskazuje, że zdający potrafią w zadowalający sposób analizować i opisywać dzieła niewymagające rozpoznania, ale mają problem z myśleniem syntetycznym*¹⁰. Obawiam się, że ten problem będzie się tylko pogłębiał, obserwuję u uczniów trudności nie tylko ze skupieniem uwagi, ale też z zanikiem myślenia

⁸ K. Kawka, B. Lewińska, *Program nauczania przedmiotu Historia sztuki dla liceum sztuk plastycznych*, CEA, Warszawa 2020, s. 38.

⁹ A. Zwoliński, *Obraz w relacjach społecznych*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2004, s. 20.

¹⁰ B. Lewińska, dz. cyt., s. 59–60.

przyczynowo-skutkowego, co może stanowić podstawę myślenia syntetycznego. Coraz częściej przyzwyczajani przez Netflix do filmów, których fabuła budowana jest od wydarzenia do wydarzenia, opartych głównie na emocjach i przeżywaniu silnych wrażeń — nie zawsze są w stanie ogarnąć nudne (ich zdaniem) historie, łączyć wydarzenia, porównywać i wyciągać wnioski. Czasami wydaje mi się, że aby do czegoś uczniów przekonać, nie wystarczy moja pasja, wiedza i spore doświadczenie obcowania ze sztuką. Że na lekcji powinnam, jak prestidigitator, co chwilę wyciągać jakiegoś kolorowego królika z kapelusza. Tej rzeczywistości, zmieniającej paradygmat myślenia części młodych ludzi, my, nauczyciele, już nie odwrócimy.

Jedynym rozwiązaniem realnym, jakie widzę, jest rzeczywiście indywidualizacja, większe zwrócenie uwagi na odmienne sposoby percepcji, na zróżnicowane możliwości intelektualne i — co najtrudniejsze — indywidualizacja też w zakresie wymagań, co oczywiście może wzbudzać wątpliwości w kwestii sprawiedliwej oceny, ale czy takie wątpliwości nie pojawiają się już w przypadku uczniów z IPET-em?

Być może podział na grupy według realnych zainteresowań? Utopia? Marzenie?

Zawsze mówię uczniom, że nauka historii sztuki jest przywilejem (nie obowiązkiem) dostępnym tylko nielicznym. Niech więc sami decydują, czy chcą czerpać z tego skarbcza. Z tymi, którzy „muszą, a nie chcą” bardziej skupić się na wskazanych wcześniej umiejętnościach, budzeniu wrażliwości. Fanom historii sztuki (choćby ich była garstka) otworzyć szeroko ten skarbiec...

I jeszcze pewne propozycje, czyli trochę optymizmu

Anne D'Alleva, historyczka sztuki z University of Connecticut, niepoprawna romantyczka, wierząca w autentyczne fascynacje swoich studentów sztuką, w wydanym w 2008 roku poradniku dla studentów historii sztuki wprowadza cele, których brakuje mi w celach naszej podstawy programowej: dobre wykształcenie pamięci wizualnej, a uważam to za szczególnie ważne w momencie przebudzowania naszej świadomości (i podświadomości) treściami obrazkowymi, przed którymi w drugiej dekadzie XXI wieku już nie ma ucieczki. Jako metodę autorka sugeruje stosowanie *lazy looking*, co w wolnym tłumaczeniu znaczy leniwe oglądanie/ogląd/postrzeganie. Nie znalazłam rozwinięcia tej myśli w angielskich zasobach internetowych. Myślę, że śmiało na nasz użytek można by ten sposób patrzenia na sztukę określić innym modnym słowem — uważność. Uważam, że dobrze tę metodę kontemplacji sztuki (natury u artystów) ilustruje anegdota związana z twórczością realisty Daumiera, przytoczona przez Simona Leysa w zbiorze esejów *Szczęście małych rybek*:

Daumier przyszedł kiedyś do sąsiada z tej samej wsi. „Potrzebuję do litografii kaczora, ale zapomniałem, jak wygląda. Możesz mi jakiegoś pokazać?” Przyjaciel

zaprowadził go nad staw w głębi ogrodu i kiedy Daumier pogrążył się w obserwacji kaczek, spytał go: „Może potrzebujesz notesu i ołówka?”. „Co ty! Nie umiem malować z natury”. Wreszcie gdy miał już obraz kaczek wyryty w głowie, pożegnał się. A w następnym tygodniu „Charivari” opublikowało kaczki podpisane Daumier, przejmująco żywe i prawdziwe¹¹.

Podsumowując — nasz nauczycielski wysiłek nie przyniesie efektu bez, tak trudnego do uzyskania przez dzisiejszych uczniów, skupienia i dokładnej obserwacji dzieła sztuki, a dalej — co uważam za klucz do samodzielnego myślenia — analizy porównawczej. Dostrzeganie konkretnych różnic, pytanie, skąd się biorą, o czym świadczą, co oznaczają, dyskusja, wyciąganie wniosków, czyli rozumienie zmian — może ta umiejętność będzie bardziej poszukiwana (przydatna) w przyszłości niż klasyczna analiza? Jedno jest pewne — zadania z porównaniem czy to w teście, czy w wypracowaniu, nie uda się skopiować z Wikipedii czy z innych źródeł (chyba że wykorzystamy AI), ponieważ kombinacje materiału wykorzystanego do porównań są nieskończone.

Na koniec zacytuję zdanie z MEN-owskiej podstawy programowej: *Zajęcia z historii sztuki mają zarówno aspekt poznawczy, jak i wychowawczy. Sztuka dociera do emocjonalnej sfery osobowości, dlatego wpływa znacząco na rozwój intelektu, wyobraźni i kreatywności*¹².

Jak sztuka powinna dotrzeć do „emocjonalnej sfery osobowości”, najpiękniej pisze Zbigniew Herbert: [przechodząc przez salę Muzeum Królewskiego w Amsterdamie] *Natknąłem się na obraz nieznanego mi malarza. Od razu pojąłem, choć trudno to byłoby racjonalnie wytłumaczyć, iż stało się coś ważnego, istotnego, coś znacznie więcej niż przypadkowe spotkanie, zmysły postawione w stan alarmu, nadzieja przygody, zgoda na olśnienie. Doznałem niemal fizycznego uczucia — jakby ktoś mnie zawołał, wezwał do siebie*¹³.

I tego doznania w obcowaniu ze sztuką życzę moim uczniom, koleżankom i kolegom (po fachu i nie tylko), i sobie samej.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Buchalska Natalia, *Motywacja ucznia w szkole plastycznej*, „Szkoła Artystyczna”, nr 2(22)/2023, Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 1923.
- [2] D’Alleva Anne, *Jak studiować historię sztuki*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2008.
- [3] Herbert Zbigniew, *Martwa natura z wędzikiem*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 1993.

¹¹ S. Leys, *Szczęście małych rybek*, Wydawnictwo Drzewo Babel, Warszawa 2008, s. 19–20.

¹² *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia*, Dz. U. z 2018 roku, poz. 467.

¹³ Z. Herbert, *Martwa natura z wędzikiem*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 1993, s. 89.

- [4] Kawka Katarzyna, Lewińska Beata, *Program nauczania przedmiotu Historia sztuki dla liceum sztuk plastycznych*, CEA, Warszawa 2020.
- [5] Kotarski Radek, *Włam się do mózgu*, Wydawnictwo Altenberg, Warszawa 2017.
- [6] Lewińska Beata, Kieler Wojciech, *Ars Longa. Podręcznik dla liceum sztuk plastycznych i policealnego studium plastycznego*, Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2021.
- [7] Lewińska Beata, *Dzieło sztuki. Jego opis i analiza w kontekście egzaminu maturalnego z historii sztuki*, Wydawnictwo Naukowe WKSZ, Warszawa 2023.
- [8] Leys Simon, *Szczęście małych rybek*, Wydawnictwo Drzewo Babel, Warszawa 2008.
- [9] Robinson Ken, *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, Wydawnictwo Element, Gliwice 2016.
- [10] Zwoliński Andrzej, *Obraz w relacjach społecznych*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2004.

OTWORZYĆ
KRYJĄCY
KRYJĄCY



Świątynia Hagia Sophia w Konstantynopolu
Wzniesiona w latach 532-537, jest to jedna z największych i najpiękniejszych budowli chrześcijańskich. Jej plan jest niezwykle ciekawy, ponieważ łączy w sobie cechy architektury bizantyjskiej i klasycystycznej. Wnętrze jest ogromne, a światło wpada przez liczne okna, tworząc niesamowitą atmosferę.

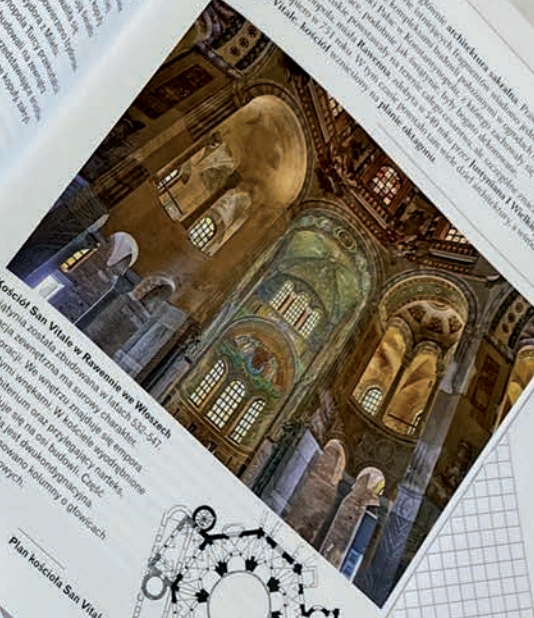


Najważniejszą budowlą wzniesioną w Konstantynopolu była świątynia Hagia Sophia (gr. „Mądrości Bieżącej”). Jej twórca, **Antemios z Tralles**, współpracował z **Isidorem z Miletu**. Budowla powstała na planie podłużnym połączonego z centralnym. Wzniesiona została w latach 532-537. Jej wnętrze jest ogromne, a światło wpada przez liczne okna, tworząc niesamowitą atmosferę. Budowla ta jest jednym z największych i najpiękniejszych dzieł sztuki bizantyjskiej.



138

Dla nasza jest ciekawa przetrwała świątynia architektura sakralna. Plan jej wnętrza jest niezwykle ciekawy, ponieważ łączy w sobie cechy architektury bizantyjskiej i klasycystycznej. Wnętrze jest ogromne, a światło wpada przez liczne okna, tworząc niesamowitą atmosferę. Budowla ta jest jednym z największych i najpiękniejszych dzieł sztuki bizantyjskiej.



Kościół San Vitale w Ravennie w Włoszech
Wzniesiony w latach 526-547, jest to jedna z największych i najpiękniejszych budowli chrześcijańskich. Jej plan jest niezwykle ciekawy, ponieważ łączy w sobie cechy architektury bizantyjskiej i klasycystycznej. Wnętrze jest ogromne, a światło wpada przez liczne okna, tworząc niesamowitą atmosferę. Budowla ta jest jednym z największych i najpiękniejszych dzieł sztuki bizantyjskiej.



Plan kościoła San Vitale

139



05

Poniedziałek

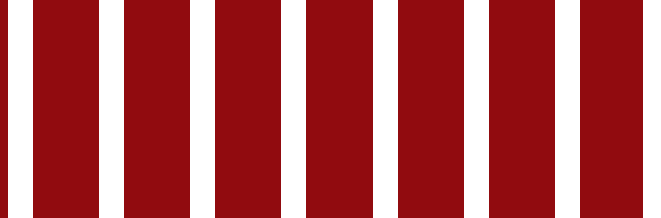
wtorek

środa

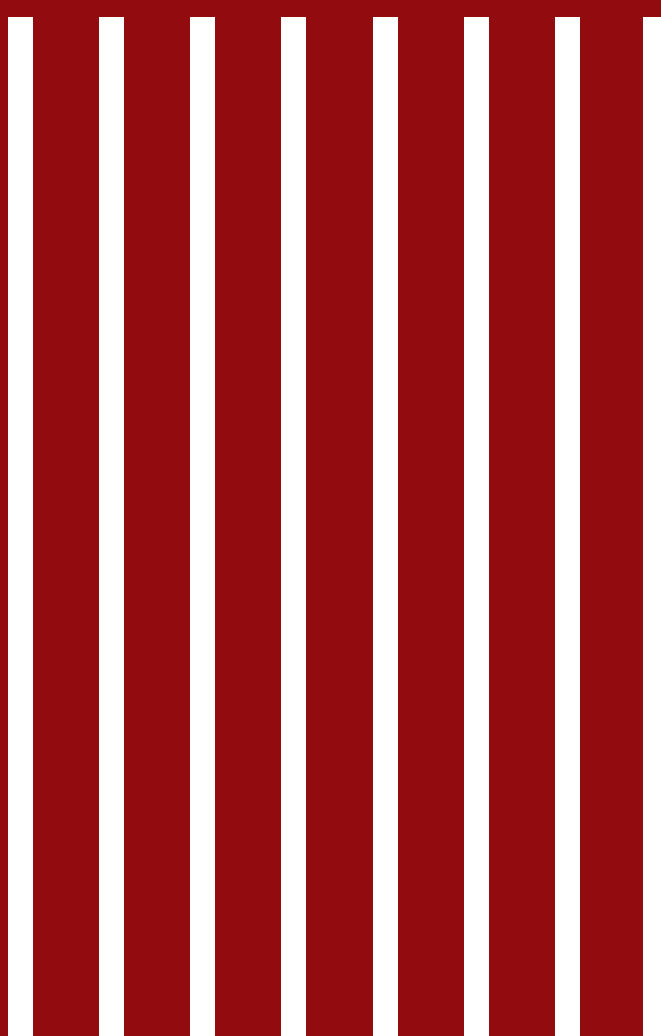
czwartek

piątek





**Psychologia
i pedagogika
a szkolnictwo
artystyczne**



Studia podyplomowe z zakresu edukacji integracyjnej i włączającej dedykowane nauczycielom szkolnictwa artystycznego

Mamy przyjemność poinformować Państwa, że Centrum Edukacji Artystycznej podjęło współpracę z Akademią Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie w celu uruchomienia studiów podyplomowych **Edukacja integracyjna i włączająca**, z uwzględnieniem specyfiki problemów szkolnictwa artystycznego.

Niniejsze studia podyplomowe wychodzą naprzeciw oczekiwaniom szkolnictwa artystycznego, które podobnie jak szkolnictwo powszechne, zobowiązane jest do respektowania rozporządzeń Ministra Edukacji i Nauki (Dz. U. 2020 r. poz. 1280) w zakresie sprawowania optymalnej opieki psychologiczno-pedagogicznej wobec uczniów¹. Aktualnie szczególnie ważnym obszarem działalności szkół w tym zakresie jest zatrudnianie i poszerzanie grona specjalistów szkolnych o pedagogów specjalnych, aby uczniom posiadającym zróżnicowane potrzeby edukacyjne (uczniom z opiniami i z orzeczeniami, w tym z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego) zapewnić możliwie najlepsze wsparcie edukacyjno-terapeutyczne w szkole.

Celem kształcenia w ramach studiów **Edukacja integracyjna i włączająca** jest przygotowanie nauczycieli do realizacji zadań z zakresu edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) w warunkach kształcenia integracyjnego i ogólnodostępnego, w tym artystycznego. Studia mają charakter studiów kwalifikacyjnych, a po ich ukończeniu nauczyciele będą mieć kwalifikacje pedagoga integracyjnego i włączającego.

¹ Podstawa prawna: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. w sprawie wykazu zajęć prowadzonych bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz przez nauczycieli poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz nauczycieli: pedagogów, pedagogów specjalnych, psychologów, logopedów, terapeutów pedagogicznych i doradców zawodowych.*

Studia zaplanowane są do realizacji na przestrzeni trzech semestrów (440 godzin dydaktycznych = 47 punktów ECTS oraz 120 godzin praktyk zawodowych = 6 punktów ECTS). W przypadku zebrania wystarczającej liczby chętnych, studia mogą rozpocząć się od semestru letniego w roku szkolnym 2023/2024. Przewidywany koszt za jeden semestr to kwota 2200 złotych.

Organizatorzy studiów podkreślają, że studia adresowane są do absolwentów studiów wyższych (studia pierwszego stopnia, studia drugiego stopnia, jednolite studia magisterskie) **posiadających przygotowanie pedagogiczne**. Studia kierowane są do **wszystkich nauczycieli, w tym także do nauczycieli przedmiotów artystycznych**. Oczekiwanymi kompetencjami, którymi powinni wyróżniać się kandydaci do niniejszych studiów podyplomowych, są: posiadanie przekonania o sensie, wartości i potrzebie podejmowania działań rehabilitacyjnych, rewalidacyjnych, resocjalizacyjnych i terapeutycznych wobec dzieci i młodzieży uczących się w szkołach artystycznych i gotowość do podejmowania wyzwań zawodowych w zakresie wspomagania rozwoju uczniów uzdolnionych artystycznie.

Sylwetka absolwenta wskazuje, że absolwent studiów podyplomowych **Edukacja integracyjna i włączająca** prezentować będzie w swoim postępowaniu postawy humanistyczne: otwartości i dialogu, szacunku dla innych, wrażliwości na potrzeby drugiego człowieka — szczególnie z niepełnosprawnością i wymagającego pomocy. Absolwent posiada umiejętności posługiwania się interdyscyplinarną wiedzą dotyczącą prawidłowości rozwojowych dzieci i młodzieży oraz odchyłeń organicznych, psychicznych i społecznych. Zdobędzie wiedzę o możliwościach edukacyjnych, metodach oddziaływania rewalidacyjnego, rehabilitacyjnego i resocjalizacyjnego. Zdobędzie umiejętności praktyczne w zakresie pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, w szczególności: rozpoznawania specjalnych potrzeb edukacyjnych, konstruowania i realizacji indywidualnych programów edukacyjnych oraz integrowania grupy. Kompetencje te będą niezbędne w pracy z uczniami doświadczającymi różnorodnych trudności edukacyjnych i/lub rozwojowych, a jednocześnie realizującymi specjalistyczne przedmioty artystyczne.

Absolwent studiów podyplomowych w zakresie edukacji integracyjnej i włączającej będzie przygotowany do współorganizacji kształcenia integracyjnego/włączającego. Zdobędzie umiejętności organizowania i koordynowania kształcenia specjalnego ucznia z niepełnosprawnością w edukacji integracyjnej i włączającej, koordynowania działań zespołu nauczycieli i specjalistów w zakresie diagnozowania i opracowywania indywidualnych programów edukacyjnych. Będzie potrafił wykorzystać tę wiedzę w kontekście realizacji przedmiotów artystycznych.

Absolwent zdobędzie wiedzę i umiejętności do pracy z uczniami: z niepełnosprawnością intelektualną, zaburzeniami wzroku, zaburzeniami słuchu, z niepełnosprawnością ruchową i chorobą przewlekłą, w tym z chorobą psychiczną, z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, z uczniem niedostosowanym społecznie oraz zagrożonym niedostosowaniem społecznym, zaburzeniami zachowania

i emocji, z uczniem ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, uczniem zdolnym, uczniem z zaburzeniami komunikacji i sprawności językowej w placówkach ogólnodostępnych i integracyjnych.

Absolwent studiów będzie organizował i koordynował proces kształcenia specjalnego ucznia z niepełnosprawnością w placówce ogólnodostępnej i integracyjnej. Podczas zajęć kluczowym będzie odwoływanie się do specyfiki funkcjonowania uczniów z poszczególnych typów szkół artystycznych.

Program studiów **Edukacja integracyjna i włączająca** obejmuje między innymi takie przedmioty, jak:

- Teorie edukacji integracyjnej i włączającej;
- Diagnoza specjalnych potrzeb edukacyjnych i opracowywanie indywidualnych programów edukacyjnych;
- Metodyka kształcenia w grupach zróżnicowanych;
- Programy wychowawcze w edukacji integracyjnej i włączającej;
- Psychologia rozwoju dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży;
- Pedagogika specjalna;
- Prawne podstawy kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- Systemy wsparcia osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- Rodzina dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- Dydaktyka specjalna;
- Diagnostyka w pedagogice specjalnej;
- Teorie wykluczenia społecznego;
- Podstawy edukacji integracyjnej i włączającej;
- Kompetencje pedagoga wspierającego;
- Diagnoza specjalnych potrzeb edukacyjnych;
- Konstruowanie indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych;
- Metodyka kształcenia w grupach zróżnicowanych;
- Szkoła jako środowisko wychowawcze;
- Zachowania ryzykowne dzieci i młodzieży;
- Warsztat wychowawczy pedagoga;
- Konstruowanie programów wychowawczych i profilaktycznych;
- Praktyka zawodowa: asystencko-pedagogiczna.

Szczegółowe informacje, zasady rekrutacji oraz zapisy znajdują się na stronie: <http://www.aps.edu.pl/studia-podyplomowe-i-kursy/studia-podyplomowe/>.

Rekrutacja jest otwarta do 31 stycznia 2024 roku. Jednocześnie uprzejmie informujemy, że istnieje możliwość dofinansowania kosztów udziału nauczycieli w studiach podyplomowych prowadzonych przez uczelnie (zgodnie z zapisem Art. 70 a pkt 3a.1 *Ustawy Karta Nauczyciela*). Nauczyciele mogą ubiegać się o dofinansowanie w organach prowadzących szkoły/placówki. Nadmieniamy, że w przypadku nauczycieli zatrudnionych w szkołach artystycznych lub placów-

kach, dla których organem prowadzącym jest Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego, obowiązuje *Regulamin przyznawania dopłat do czesnego studium nauczycielom szkół artystycznych i placówek*, zamieszczony na stronie Centrum Edukacji Artystycznej w zakładce „Doskonalenie i doszktałanie nauczycieli”.

Mamy nadzieję, że przedstawiona oferta znajdzie w Państwa gronie zainteresowanie i niebawem będziemy mogli cieszyć się wysoko wykwalifikowanymi specjalistami w zakresie pedagogiki specjalnej, którzy będąc jednocześnie nauczycielami szkół artystycznych, w tym nauczycielami różnorodnych przedmiotów artystycznych, będą w fachowy sposób i z uwzględnieniem specyfiki kształcenia artystycznego organizować pomoc psychologiczno-pedagogiczną uzdolnionym uczniom szkół artystycznych, a doświadczającym różnego rodzaju trudności edukacyjnych i/lub rozwojowych.

Agnieszka Hejduk-Domańska
Urszula Bissinger-Ćwierz
Anna Antonina Nogaj

Podsumowanie Ogólnopolskiego Kongresu Szkolnictwa Artystycznego *Kształtujemy — (D)oceniaamy — Rozwijamy*

W dniach 26–27 października 2023 roku, z inicjatywy Departamentu Szkolnictwa Artystycznego, Centrum Edukacji Artystycznej oraz Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina w Warszawie, odbył się Ogólnopolski Kongres Szkolnictwa Artystycznego, w którym uczestniczyło niemal trzystu nauczycieli różnych typów szkół artystycznych, specjalistów szkolnych, dyrektorów szkół, wychowawców i dyrektorów burs szkolnictwa artystycznego i wizytatorów¹. Tematami przewodnimi Kongresu były idee optymalnego kształtowania sylwetek uczniów szkół artystycznych, problemy efektywnego i obiektywnego oceniania sztuki będącej wytworem uczniów oraz szeroko rozumianego psychologiczno-pedagogicznego wspomagania rozwoju uczniów szkół muzycznych, plastycznych i baletowych.

Potrzeba organizacji Kongresu wyłoniła się z kilku źródeł. Przede wszystkim z uwagi na szereg zmian cywilizacyjnych, które wpływały i wpływają na różnorodne perspektywy postrzegania szkolnictwa artystycznego w XXI wieku, niezbędne było stworzenie przestrzeni do publicznej debaty odwołującej się do kluczowych problemów, takich jak: rola kształcenia artystycznego w rozwoju młodego pokolenia, korzyści rozwojowe a wyzwania psychofizyczne doświadczane przez uczniów szkół artystycznych czy ograniczenia wynikające z oceniania osiągnięć artystycznych uczniów.

¹ Liczba uczestników Kongresu ze wskazaniem specjalizacji i/lub funkcji pełnionej w szkole: 210 uczestników ze szkół muzycznych, 45 uczestników ze szkół plastycznych, 7 uczestników ze szkół baletowych, 3 uczestników z burs szkolnictwa artystycznego, 3 uczestników z innych placówek, m.in. takich jak szkoła filmowa czy animator kultury, w tym gronie 25 osób to byli nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących, 205 osób to nauczyciele przedmiotów artystycznych, 33 osoby to specjaliści szkolni (psychologowie, pedagodzy, pedagodzy specjaliści), 5 osób to wychowawcy internatów, 105 osób to dyrektorzy.

Ponadto wiadomym jest, że kształcenie artystyczne może rozwijać się tylko dzięki kompetentnym, wrażliwym i otwartym nauczycielom wszystkich specjalności artystycznych, a także dzięki psychologom, pedagogom i wychowawcom znającym specyfikę kształcenia artystycznego i optymalnie wspierającym rozwój uczniów. To właśnie dla nich Kongres Szkolnictwa Artystycznego był przestrzenią do publicznej debaty na ważne dla środowiska szkolnictwa artystycznego tematy.

Program Kongresu nawiązywał bezpośrednio do organizowanych cyklicznie od 2011 roku konferencji o psychologiczno-pedagogicznym charakterze. Dlatego dominująca część tematów skoncentrowana była na znaczeniu jakości prawidłowych relacji interpersonalnych między uczniem a nauczycielem. Upowszechniana również była najnowsza i kluczowa wiedza z zakresu wspomagającej roli nauczycieli w procesie kształcenia i wychowania w szkole artystycznej.

Kongres stanowił przestrzeń do debat z udziałem ekspertów ze środowiska artystycznego, którzy podejmowali tematy, często poruszane powszechnie w mediach, niejednokrotnie charakteryzujące się krytycznymi komentarzami dotyczącymi założeń systemu kształcenia artystycznego. Paneliści — wśród których znajdowali się profesorowie artystycznych uczelni, nauczyciele szkół artystycznych różnych etapów edukacyjnych i specjalności, a także psychologowie wywodzący się ze środowiska artystycznego i inni specjaliści — odwoływali się do zasadności wybranych krytycznych opinii.

Uroczystego otwarcia Kongresu dokonał Rektor Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina w Warszawie prof. dr hab. Klaudiusz Baran wraz z Dyrektorem Departamentu Szkolnictwa Artystycznego Jarosławem Wartakiem i Wicedyrektorem Agnieszką Hejduk-Domańską.

Szczegółowy program Kongresu zawierał sześć wystąpień plenarnych, cztery panele dyskusyjne i pięć warsztatów psychologicznych.

Wystąpienie inauguracyjne powierzono dr Annie Nogaj — wizytator ds. poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego Centrum Edukacji Artystycznej, która w ramach tematu *O neuropsychologicznych korzyściach kształcenia artystycznego* omówiła najważniejsze obszary biologicznego, poznawczego, emocjonalnego i społecznego rozwoju dzieci i młodzieży, zwłaszcza uczniów szkół artystycznych, dzięki stymulacji muzyką, sztukami plastycznymi lub ruchem — w przypadku uczniów szkół baletowych. Obok prezentacji kluczowych zmian neuroanatomicznych², jakie zachodzą w umysłach uczniów doświadczających regularnego i intensywnego kontaktu ze sztuką muzyczną, plastyczną lub baletową, prelegentka wskazała na korzyści psychologiczne w wymiarze odporności psychicznej. W ramach podsumowania zaprezentowała sylwetki wybitnych naukowców, którzy

² Szczegółowy opis psychofizycznych korzyści wynikających z kształcenia artystycznego znajduje się w artykule Anny Nogaj pt. *Korzyści wynikające z kształcenia muzycznego*, „Szkoła Artystyczna” nr 1 (21)/2023.

nie kryli swoich — często amatorskich — umiejętności gry na różnych instrumentach muzycznych (m.in. Alexander Graham Bell, Thomas Edison, Louis Braille, Neil Armstrong czy Albert Einstein).

Po wystąpieniu inauguracyjnym zaproszono uczestników Kongresu do udziału w pierwszej **debacie na temat benefitów szkolnictwa artystycznego**. Wśród dyskutantów znaleźli się: 1) prof. dr hab. Klaudiusz Baran, który podkreślił walory polskiego systemu szkolnictwa muzycznego na tle systemów zachodnioeuropejskich czy systemu azjatyckiego; 2) dr Anna Misior — wicedyrektor Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie, która skoncentrowała się na walorach wyniesionych z edukacji artystycznej będących jednocześnie zasobami do optymalnego pełnienia funkcji zarządczych w sektorze kultury; 3) doc. Katarzyna Dudek-Kostrzewa — kierownik Uniwersyteckiego Centrum Edukacyjnego przy UMFC, która podkreśliła znaczenie budowania kompetencji pedagogicznych dla prawidłowych relacji nauczycieli z uczniami; 4) Mariusz Tokarski — dyrektor Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych nr 4 w Warszawie, który uzasadnił, dlaczego korzystnym dla szkolnictwa artystycznego jest jego funkcjonowanie jako część systemu oświaty; 5) Marek Bracha — pianista, nauczyciel klasy fortepianu i doktorant UMFC, który wyjaśnił między innymi, jakie korzyści mają uczniowie z kontaktów indywidualnych ze swoimi nauczycielami — także artystami.

Jako kolejna wystąpiła Wicedyrektor DSA Agnieszka Hejduk-Domańska, koncentrując się na jednym z kluczowych i niejednokrotnie problematycznych zagadnień szkolnictwa artystycznego, jakim jest ocenianie na przedmiotach artystycznych w szkołach muzycznych, plastycznych i baletowych. Jej wykład nosił tytuł *Ocenianie w szkole artystycznej — wymogi formalne a znaczenie wartości oceny*. Autorka z jednej strony zaznaczyła, jaka jest formalna istota oceniania szkolnego, ale nacisk położyła na wartość oceny dla ucznia w wymiarze emocjonalnym i informacyjnym. Podkreśliła jednocześnie znaczenie psychologicznych kompetencji nauczycieli w procesie przekazywania oceny uczniom, szczególnie w sytuacjach dla ucznia silnie stresujących — po publicznej prezentacji. Zaakcentowała znaczenie oceniania kształtującego i możliwość stosowania tej formy oceny przy okazji realizacji przedmiotów artystycznych.

Po wystąpieniu Wicedyrektor Agnieszki Hejduk-Domańskiej rozpoczął się **drugi panel dyskusyjny zatytułowany *Wewnątrzszkolny System (D)ocenia***. W ramach tego panelu głos w dyskusji zabrali: 1) dr Grażyna Draus — nauczyciel akademicki Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina, która postawiła tezę dotyczącą zasadności rezygnacji z tradycyjnych form oceniania w szkole artystycznej i wykazała kluczową rolę informacji zwrotnej w procesie oceniania; 2) dr Urszula Bissinger-Ćwierz — wizytator CEA ds. poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego, która podkreśliła, jakie występują psychologiczne zniekształcenia poznawcze, którym mogą ulegać nauczyciele-artysty, eksperci, a które to pułapki zmieniają nieintencjonalnie postrzeganie wykonawcy, ucznia lub samego wykonania; 3) Ewa Groblewska — wicedyrektor ds. artystycznych Ze-

społu Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie, która skupiła się na różnicach związanych z ocenianiem konkursowym związanym z oceną prezentacji „tu i teraz” a ocenianiem procesowym, w którym kluczowe znaczenie mają indywidualne postępy i rozwój ucznia w stosunku do stawianych celów określonych w podstawie programowej; 4) Julita Gumulak — nauczyciel tańca klasycznego Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej w Warszawie, która przede wszystkim skoncentrowała się na omówieniu różnych sytuacji podczas lekcji tańca klasycznego, które sprzyjają komunikacji z uczniem w celu dokonywania korekty w procesie nauki tańca; 5) Iwona Waga-Parafiniak — dyrektor Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie, która dzieliła się wiedzą na temat autonomii dyrektora szkoły w ramach wewnątrzszkolnego systemu oceniania; oraz 6) dr hab. Sławomir Zmuszko — pracownik Departamentu Szkolnictwa Artystycznego, który odwołał się do wieloletnich diagnoz systemu oceniania w szkolnictwie artystycznym, podkreślając w szczególności potrzebę ponownego pochylenia się nad funkcjonującym od ponad dwóch dekad systemem punktowym stosowanym podczas egzaminów promocyjnych w szkołach muzycznych.

Kolejne wystąpienia i panele dyskusyjne zaprezentowane podczas Kongresu koncentrowały się wokół problematyki wychowawczej, psychologiczno-pedagogicznej i kształcenia artystycznego. Doktor Urszula Bissinger-Ćwierz — wizytator CEA — przedstawiła w ramach wystąpienia *Zespół Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego CEA a wspomaganie społeczności szkół artystycznych* wiele działań realizowanych przez psychologów i pedagogów zatrudnionych w dziesięciu Specjalistycznych Poradniach Psychologiczno-Pedagogicznych w Polsce na rzecz uczniów, rodziców i nauczycieli szkół artystycznych. Wśród najważniejszych obszarów aktywności specjalistów Zespołu wskazała na działalność w wymiarze konsultacyjnym, terapeutycznym, diagnostycznym, opinio-twórczym, publikacyjnym i szkoleniowym. Wskazała także na szereg inicjatyw podejmowanych przez Zespół w wymiarze administracyjno-prawnym, do których zaliczyć należy między innymi monitorowanie sprawozdawczości szkół w wymiarze działań wychowawczo-profilaktycznych i psychologiczno-pedagogicznych.

Następnie uczestnicy Kongresu mogli wysłuchać wystąpienia dr. hab. Jacka Pyżalskiego, prof. UAM — pedagoga, kierownika Pracowni Specjalistycznych Potrzeb Edukacyjnych, na temat *Zasady radzenia sobie w sytuacjach trudnych wychowawczo*. Profesor Jacek Pyżalski, choć koncentrował się na problemach wychowawczych w wymiarze ogólnym, doskonale wpisał się w oczekiwania nauczycieli szkół artystycznych. Bowiem szkolnictwo artystyczne nie jest wolne od zmian cywilizacyjnych, w tym od sytuacji trudnych wychowawczo w wymiarze relacji interpersonalnych, które są także udziałem uczniów szkół artystycznych. Podczas wystąpienia zwrócono szczególną uwagę na sposób komunikowania się nauczyciela z tak zwanym „trudnym” uczniem, wobec którego należałoby wyciągać konsekwencje, zwracając uwagę na rolę wręcz „diplomatycznych” kompetencji nauczycieli oraz znaczenie stworzenia

optymalnych warunków do polubownego rozwiązywania sytuacji trudnych między uczniem a nauczycielem.

Podsumowaniem pierwszego dnia Kongresu był panel dyskusyjny z udziałem trojga psychologów prowadzących poszczególne Specjalistyczne Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne CEA pod tytułem *Jakość relacji interpersonalnych w szkole artystycznej*. Doktor Elżbieta Antosz — psycholog SPPP CEA w Częstochowie — wyjaśniła specyfikę funkcjonowania uczniów wysoko wrażliwych i wskazała na istotną rolę nauczyciela w procesie kształtowania prawidłowych relacji z uczniem wysoko wrażliwym w szkole artystycznej. Doktor Aleksandra Wojtaszek — psycholog SPPP CEA w Poznaniu — omówiła znaczącą rolę nauczycieli w budowaniu odporności psychicznej uczniów szkół artystycznych i obszary, w jakich należy stymulować rozwój ucznia w celu kształtowania jego optymalnej, adekwatnej samooceny. Łukasz Tartas — psycholog SPPP CEA w Gdańsku — doprecyzował, jakie psychologiczne kompetencje wśród nauczycieli są warte rozwijania, podkreślając jednocześnie, że kompetencje te mają charakter kompetencji terapeutycznych dla budowania bezpiecznej relacji nauczyciela z uczniami szkół artystycznych.

Podczas drugiego dnia Kongresu pogłębiano tematykę relacji między uczniem a nauczycielem-mistrzem. Doktor hab. Małgorzata Kuśpit, prof. UMCS w Lublinie, zaprezentowała wyniki swoich badań nad relacjami między uczniem a nauczycielem w wystąpieniu pod tytułem *Nauczyciel jako mistrz w relacji z uczniem uzdolnionym artystycznie*. Autorka skoncentrowała się na diagnozie psychofizycznych cech funkcjonowania uczniów w wymiarze temperamentalnym, osobowościowym i w zakresie strategii radzenia sobie ze stresem. Podkreśliła istotną rolę nauczycieli w rozpoznaniu swoistych cech funkcjonowania uczniów szkół artystycznych, uczniów uzdolnionych artystycznie i bardzo różniących się w wymiarze indywidualnym, a tym samym wymagających różnorodnego podejścia pedagogicznego.

Następnie przedstawicielki Instytutu Tutoringu Szkolnego w Częstochowie, panie Joanna Kwiatkowska i Ewa Mizera-Raczkowska, wygłosiły wykład na temat *Tutoring a jakość relacji mistrz-uczeń i rozwój zdolności artystycznych*. Autorki podkreśliły znaczenie umiejętności dialogu i zadawania uczniom pytań motywujących przez nauczycieli. Wskazywały także, w jakim stopniu adekwatne zadawanie pytań uczniom i umiejętne komunikowanie się z nimi wpływa korzystnie nie tylko na jakość relacji uczeń-nauczyciel, lecz także na istotny rozwój osiągnięć edukacyjnych, wynikający z uruchomienia autentycznej motywacji wewnętrznej ucznia.

Po części plenarnej przystąpiono do ostatniego już panelu dyskusyjnego pod tytułem *Prawdy XXI wieku a mity XX wieku o relacji Mistrz-Uczeń*. Uczestniczką panelu była dr hab. Anna Kalarus, profesor Akademii Muzycznej im. Krzysztofa Pendereckiego w Krakowie, która w swej wypowiedzi zreferowała badania przeprowadzone wśród studentów i uczniów szkół muzycznych odnośnie do cech nauczyciela-mistrza, podkreślając, że studenci cenią przede wszystkim

profesjonalizm i komunikatywność, a dla uczniów szkół najważniejsza jest serdeczna i życzliwa postawa pedagoga. Druga uczestniczka dyskusji, pani Katarzyna Kozina, nauczycielka Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych w Białym-Białej, dzieliła się z uczestnikami swoimi doświadczeniami w zakresie wdrażania w szkole muzycznej pracy tutorskiej, która pełni cenną formę wspomagania osobistego i artystycznego rozwoju ucznia.

Kongres Szkolnictwa Artystycznego nie miał tradycyjnego zakończenia. Po prezentacjach plenarnych i dyskusjach panelowych rozpoczęła się seria warsztatów psychologicznych, które cieszyły się ogromnym zainteresowaniem uczestników. Warsztaty prowadzili psychologowie i pedagodzy wybranych Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych CEA oraz przedstawiciele Instytutu Tutoringu Szkolnego w Częstochowie.

Zdzisław Hofman (ITS Częstochowa) przeprowadził warsztat *Tutoring w pracy nauczycieli szkół artystycznych*, podczas którego wyjaśnił uczestnikom, że tutoring jest podejściem skoncentrowanym na osobach ucznia i nauczyciela, ich szczególnej wzajemnej relacji, świadomym odkrywaniu przez ucznia zasobów i potrzeb, wyznaczaniu przez niego celów i realizacji zadań, z poszanowaniem autonomii, bezpieczeństwa i wzajemnego szacunku.

Mercedes Kuk (SPPP CEA Warszawa) przeprowadziła warsztat *Gdy uczniom się nie chce — o współpracy nauczycieli i specjalistów w zakresie motywowania uczniów do kształcenia artystycznego*, podczas którego poruszyła takie tematy jak: definicje motywacji, rozpoznawanie celów i wartości dziecka/ucznia, rozpoznawanie sytuacji ucznia i jej wpływu na motywację, dialog motywacyjny, a także umiejętność zadbania o samopoczucie nauczyciela w przypadku, kiedy uczeń pomimo starań nie wykazuje motywacji.

Barbara Woźtanowska-Janusz (SPPP CEA Lublin) przeprowadziła warsztat *Kim jestem i dokąd zmierzam, o byciu w relacji ze sobą w roli nauczyciela*. Warsztat był zaproszeniem do podjęcia pracy nad sobą, swoim rozwojem, swoimi celami zawodowymi i życiowymi. Celem warsztatów było docenienie siebie i swojego potencjału jako człowieka i nauczyciela, nawiązanie uważnej relacji ze samym sobą oraz potraktowanie swojej osoby priorytetowo w kontekście różnych życiowych sytuacji.

Małgorzata Mozerys-Ćwikła (SPPP CEA Supraśl) i Iwona Chudzikiewicz (SPPP CEA Kraków) przeprowadziły warsztat *Wszyscy jesteśmy pedagogami — rola specjalisty szkolnego w prowadzeniu superwizji koleżeńskej w szkole*. Prowadzące podczas warsztatu stworzyły przestrzeń do zastanowienia się nad tym, jakich pułapek należy unikać podczas omawiania z nauczycielami i innymi pedagogami problemów uczniów. Przepracowano schemat spotkania interwizyjnego prowadzonego w szkole, z podkreśleniem zasad zachowania bezpieczeństwa i zasad szacunku, przy jednoczesnym zwróceniu uwagi na możliwe korzyści dla uczestników spotkania.

Doktor Elżbieta Antosz (SPPP CEA Częstochowa) poprowadziła warsztat *Wpływ motywacyjnego DNA nauczyciela na psychofizyczne funkcjonowanie ucz-*

nia, podczas którego uczestnicy mogli rozpoznać własny, indywidualny i niepowtarzalny kod motywacyjny, zwracając uwagę na fakt, że jest to jednocześnie energia, dzięki której możemy w pełni korzystać z posiadanej mądrości, talentów, potencjału, czyli z tego, czym nas natura obdarzyła w życiu osobistym i zawodowym.

Podsumowując... z rozmów kularowych można było odnieść wrażenie, że Ogólnopolski Kongres Szkolnictwa Artystycznego zakończył się sukcesem, pozostawiając wśród uczestników poczucie zadowolenia ze wspólnie spędzonego czasu na merytorycznych dyskusjach oraz na spotkaniach pogłębiających wiedzę i doświadczenie. Uczestnicy deklarowali też uczucie niedosytu, wynikające z nadmiarowo szybko umykającego czasu, i chęć dalszego pogłębiania omawianych treści. Organizatorzy czują się więc w obowiązku kontynuacji tego typu spotkań, gdzie jest czas i miejsce na wymianę doświadczeń, dzielenie się wiedzą, interakcje oraz konsultacje nauczycieli różnych specjalności artystycznych i różnych szczebli kształcenia. Wierzymy, że doświadczenia wyniesione z Kongresu będą popularyzowane w lokalnych społecznościach szkół muzycznych, plastycznych, baletowych i burs szkolnictwa artystycznego. Mamy również nadzieję, że już niebawem powiadomimy Państwa o naszych kolejnych inicjatywach.



Wsparcie rodziców uczniów szkół artystycznych doświadczających Zespołu Stresu Elektronicznego

W dzisiejszych czasach większość nauczycieli przywykła już do tego, że uczniowie spędzają codziennie wiele godzin przed ekranami urządzeń elektronicznych. Podczas pandemii nauka toczyła się poprzez e-lekcje. Rodzice, którzy do tej pory ograniczali dzieciom dostęp do urządzeń ekranowych, często musieli specjalnie kupować smartfony, tablety lub komputery, by umożliwić im naukę. Jeszcze przed pandemią wyniki wielu badań wskazywały na negatywny wpływ korzystania z urządzeń elektronicznych na naukę, rozwój samooceny, umiejętności społecznych, radzenie sobie z emocjami, a nawet budowę mózgu — wybrane wyniki badań będą zaprezentowane w dalszej części artykułu. Choć uczniowie szkół artystycznych mają swoje pasje i liczne obowiązki wynikające z nauki w szkołach, którym poświęcają dużo czasu, nie zmienia to faktu, że jak wiemy od ich rodziców, przypadki spędzania przez uczniów długich godzin przed ekranami smartfonów czy komputerów nie są rzadkie. Rozmowy i zajęcia profilaktyczne w szkole przeciwdziałające cyfrowym uzależnieniom powinny stanowić normę. Niemniej jednak istotne jest przekazanie rodzicom aktualnej wiedzy o zagrożeniach i możliwych sposobach reagowania, gdy ich dzieci przestają kontrolować czas spędzany przed ekranami.

Przegląd aktualnych badań

Na początku warto przyjrzeć się wynikom badań z zakresu nadmiernego i niekontrolowanego przez rodziców korzystania z urządzeń cyfrowych.

Fundacja Dbam o Mój Z@sięg przeprowadziła w latach 2015–2016 badania dotyczące fonoholizmu¹ (definiowanego jako zaburzenie behawioralne polegające na nałogowym korzystaniu z telefonu komórkowego). Kwestionariusz wy-

¹ M. Dębski, *Nałogowe korzystanie z telefonów komórkowych. Szczegółowa charakterystyka zjawiska fonoholizmu w Polsce. Raport z badań*, Fundacja Dbam o Mój Zasięg, Gdynia 2016.

pełniło ponad 22 tysiące młodzieży w wieku 12–18 lat. Okazało się, że z telefonu korzystało codziennie ponad 85% badanych. Wiek otrzymania pierwszego telefonu się obniża. Badani uczniowie ze szkół podstawowych zaczęli korzystać z telefonu w wieku 9 lat, a gimnazjaliści w wieku ponad 10 lat. Ponad jedna trzecia z nich nie wyobrażała sobie codziennego funkcjonowania bez smartfona. Prawie 90% badanych miało konto na przynajmniej jednym portalu społecznościowym. Około 2–3% przejawiało objawy uzależnienia od urządzeń cyfrowych, podłączonych do sieci, które ujawniały się takimi zachowaniami jak brak poczucia bezpieczeństwa, syndrom FOMO (z ang. *Fear of Missing Out*; lęk przed byciem pominiętym), czyli niepokój związany z brakiem informacji o innych osobach w internecie, nierozstawianie się z własnym telefonem, ciągłe dotykanie go, korzystanie z telefonu o każdej porze dnia i nocy, przekonanie o niemożliwości życia bez smartfonu.

W kontynuacji tych badań w ramach projektu „Młodzi cyfrowi”² okazało się, że 1/3 nastolatków uważała się za uzależnionych od mediów społecznościowych, co dziesiąty uczeń korzystał z telefonu prawie cały czas, 25% uczniów czuje się przeciążonymi nadmiarem informacji docierających do nich przez internet. Dwadzieścia procent nastolatków przyznawało, że publikują fałszywe informacje o sobie w sieci, a 60% uczniów stwierdziło, że rodzice nie uczą ich odpowiedzialnego korzystania z internetu oraz smartfona. Dodatkowo 14% badanych uczniów doświadczało syndromu FOMO, a 10% było w związku z osobą, którą zna wyłącznie przez internet.

Badania Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę sprzed pandemii w 2019 roku pokazywały, że 11,9% polskich nastolatków doświadczało pełnych, a 11,4% częściowych objawów problematycznego używania internetu (w skrócie PUI), z czego 0,5% miało nasilone objawy³. Częściej dotyczyło to dziewcząt i starszej młodzieży (15–17 lat). Problematyczne używanie internetu (zjawisko to nie jest ujęte w kryteriach diagnostycznych ICD-11 i DSM V) wiąże się z ciągłym zaabsorbowaniem internetem; zwiększeniem ilości czasu spędzanego w wirtualnym świecie i brakiem kontroli nad tym. Takie osoby doświadczają uczucia przygnębienia, niepokoju lub rozdrażnienia w momencie ograniczenia dostępu do internetu. Trudno im planować czas przeznaczony na przebywanie w sieci. Zwykle doświadczają problemów społecznych i interpersonalnych w związku z silnym zaangażowaniem w świat wirtualny. Dodatkowo często okłamują bliskie osoby w celu ukrycia zaabsorbowania internetem. Można przyjąć, że internet stanowi dla nich formę ucieczki od trudności, problemów, przykrych stanów emocjonalnych. Po pandemii liczba uczniów doświadczających problematycznego używania internetu może być jeszcze większa. Ponadto w badaniu tym

² M. Bigaj, M. Dębski, *Młodzi Cyfrowi. Nowe technologie. Relacje. Dobrostan*, GWP, Gdynia 2019.

³ K. Makaruk, J. Włodarczyk, P. Skoneczna, *Problematyczne używanie internetu przez młodzież. Raport*, FDDS, Warszawa 2019.

okazało się również, że ponad połowa (54,4%) uczniów miała kontakt z niebezpiecznymi treściami w internecie (między innymi sceny przemocy, okrucieństwa, sposoby samookaleczania się, materiały pornograficzne oraz zachęcające do obrażania innych lub dyskryminujące). Osoby takie są częściej autoagresywne i spędzają mniej czasu offline. Częściej korzystają też z portali społecznościowych.

Inne badania z tego samego roku, również prowadzone przez Fundację Dajemy Dzieciom Siłę, pokazują, że zdecydowana większość młodzieży (84%) słyszała, co to są patotreści, czyli treści nadawane w sieci, w których nadawca prezentuje zachowania sprzeczne z normami społecznymi, niosące demoralizujący przekaz, na przykład różne formy przemocy, zażywanie narkotyków. Ponadto 37% młodych je oglądała⁴. Ponad połowa czerpie wiedzę w tym zakresie z ustnych relacji innych osób. Przypadkowe wyświetlenie patotreści lub otrzymanie do nich linka od znajomego sprzyja chęci ich oglądania. Najczęściej motywacją do zapoznania się z takimi materiałami jest ciekawość. Oglądanie patotreści może prowadzić do zachowań antyspołecznych, autodestrukcyjnych czy patologicznych, gdyż dzieci nie mają wystarczającej wiedzy ani doświadczenia, by krytycznie ocenić te materiały.

Tymczasem w trakcie pandemii młodzież spędzała dziennie średnio 8–9 godzin, siedząc przed urządzeniami ekranowymi⁵. Z badania wynika, że tylko 58,1% uczniów rozmawia z rodzicami o smartfonach/internecie, grach cyfrowych, komputerach. Okazuje się, że 57,8% młodzieży uznaje korzystanie z urządzeń elektronicznych za sprawę prywatną, dlatego nie rozmawia o niej z rodzicami. Nawet jeśli w domu są ustalone zasady korzystania z internetu, to często nie są egzekwowane. To oznacza, że duży odsetek młodzieży korzysta z internetu bez żadnej kontroli. Badania NASK (Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa) z kolei pokazują, że *rodzice nie doszacowują czasu, jaki ich dzieci spędzają w internecie, oraz nie kontrolują korzystania z sieci w godzinach nocnych. Z odpowiedzi dorosłych respondentów wynika, że wspólny czas spędzany z dziećmi w gospodarstwie domowym nie jest przeznaczany przez opiekunów na budowanie relacji*⁶. Blisko co dziesiąty (11,5%) nastolatek spędza w sieci ponad 8 godzin dziennie, a co piąty (21,3%) jest aktywny tyle czasu przed monitorem w weekendy. Co szósty nastolatek (16,9%) intensywnie korzysta z internetu w godzinach nocnych (po godzinie 22:00). Co trzeci nastolatek (33,6%) wykazuje się wysokim natężeniem wskaźników problematycznego użytkowania internetu, a trzech na stu — bardzo wysokim (3,2%). To pokazuje, jak bardzo wzrosła liczba mło-

⁴ S. Wójcik, Ł. Wojtasik (red.), *Patotreści w internecie, Raport*. FDDS, Warszawa 2019.

⁵ B. Białecka, *Etat w sieci 3.0, zdrowie psychiczne polskich nastolatków w nauce zdalnej. Raport*, Fundacja Edukacji Zdrowotnej i Psychoterapii, Poznań 2022.

⁶ R. Lange, A. Ładna, A. Wrońska, F. Konopczyński, M. Błażej, *NASTOLATKI 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów*, thinkstat NASK, Warszawa 2022, s. 6.

dzieży potrzebującej pomocy w ciągu zaledwie 3 lat (w porównaniu z przytoczonymi badaniami FDDS z 2019 roku).

Istnieje jeszcze jedno badanie prowadzone przez NASK w 2021 roku, o którym warto wspomnieć. Okazuje się, że większość dzieci (73,0%) i młodzieży (71,1%) zadeklarowała, że w internecie łatwo jest znaleźć treści o charakterze pornograficznym⁷. Co bardziej niepokojące, częściej niż co drugi nastolatek (53,3%) chociaż raz widział treści o charakterze seksualnym. W dodatku prawie co piąty (18,5%) z ankietowanych miał mniej niż 10 lat, kiedy po raz pierwszy zetknął się z takimi treściami.

Podobnie niepokojące wnioski płynęły z wcześniejszych badań FDDS z 2017 roku⁸. Wynikało z nich, że kontakt z materiałami pornograficznymi i seksualizującymi miało 21% dzieci w wieku 11–12 lat, 36% dzieci w wieku 13–14 lat, 55% 15–16-latków i 63% 17–18-latków. Co piąty młody człowiek w wieku 13–14 lat (20%) i niemal co czwarty w wieku 15–18 lat (23%), który miał kontakt z pornografią, widział seks w połączeniu z przemocą. Ponadto nastolatki w wieku 15–18 lat mające kontakt z pornografią trzy razy częściej otrzymują nagie lub prawie nagie zdjęcia oraz pięć razy częściej je wysyłają (seksting). Okazało się też, że rodzice co czwartego dziecka w wieku 11–14 lat (24%) i około dwóch trzecich młodzieży w wieku 15–18 lat (66%) nie wprowadzili żadnych zasad korzystania z internetu, natomiast tylko co trzecie dziecko (34%) i jedynie 9% młodzieży obowiązuje zasada, że nie może wchodzić na strony dla dorosłych.

Cyfrowa demencja

Istnieje wiele badań naukowych pokazujących negatywny wpływ urządzeń ekranowych na rozwój mózgu, zdolności koncentracji, skutecznej nauki. Te zakłócenia pamięci i uwagi połączone z deficytem emocjonalnym i objawami ogólnego otępienia podczas nadmiernego korzystania z urządzeń ekranowych nazwano „cyfrową demencją”⁹. Długotrwałe spędzanie czasu przed smartfonami i komputerami powoduje nieustanne rozproszenie związane między innymi z otrzymywaniem powiadomień oraz przebodźcowanie w wyniku przerzucania uwagi między różnymi zadaniami. Intensywne dostarczanie mózgowi nowych bodźców powoduje, że nie jest on w stanie ich efektywnie przetworzyć. Liczne badania wykazują związek między nadmiernym korzystaniem z urządzeń ekranowych a objawami ADHD, zaburzeniami poznawczymi i zaburzeniami koncentracji

⁷ R. Lange, M. Błażej, F. Konopczyński, A. Ładna, *Nastolatki wobec pornografii cyfrowej. Trajektorie użytkowania. Raport z badań ogólnopolskich*, thinkstat NASK, Warszawa 2022.

⁸ K. Makaruk, J. Włodarczyk, P. Michalski, *Kontakt dzieci i młodzieży z pornografią. Raport z badań*, FDDS, Warszawa 2017.

⁹ M. Spitzer, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, wyd. Dobra Literatura, Słupsk 2013, s. 12.

(badania Bioulac i in.¹⁰, Chan i Rabinowitz¹¹, Swing i in.¹², Tamana i in.¹³). Zaburzenia koncentracji według Victorii Dunckley wiążą się z zaburzeniami równowagi dopaminy, przerzuceniem przepływu krwi z obszaru kory mózgowej do niższych ośrodków w mózgu odpowiedzialnych za reakcję atak–ucieczka. Dodatkowo nadmierne pobudzenie mózgu jest powiązane z wydzielaniem hormonów stresu. Zaburzenia koncentracji są z kolei związane z zaburzeniami funkcji wykonawczych w mózgu. Funkcje te odpowiadają między innymi za organizację nauki, planowanie, wykonywanie złożonych zadań, pamięć, odraczenie gratyfikacji, powstrzymywanie impulsywnych reakcji, umiejętność przewidywania konsekwencji działań, zarządzanie czasem. Zaburzenia funkcji wykonawczych współwystępują z ADHD, ponadto bardzo utrudniają proces nauki.

Jak pokazują polskie badania przeprowadzone przez Fundację LOTTO im. Haliny Konopackiej na grupie kilkudziesięciu tysięcy młodzieży¹⁴, aż 87% uczniów ma konto na portalu społecznościowym, 2/3 z nich w ciągu ostatniego roku grało w jakąś grę cyfrową, 1 na 3 nastolatków gra w sposób regularny. Trzydzieści pięć procent uczniów gra w gry przez smartfon, a 23% przez komputer stacjonarny. Jeden na 5 uczniów gra w gry zawsze, gdy się nudzi. Jeden na 20 uczniów uważa, że granie w gry cyfrowe jest jego najważniejszą pasją życiową. Młodzież zauważa też pozytywny wpływ grania — ponad 3/4 dzięki graniu w gry poprawiła swoją spostrzegawczość, a 72% uczniów poprawiła swój refleks i nauczyła się języka obcego. Duże znaczenie może mieć tu rodzaj gier. Granie w gry komputerowe związane z przemocą powoduje wzrost poziomu agresji (udowadniają to przykładowo badania Jacka Hollingdale’a i Tobiasa Greitemeyer, 2014¹⁵ lub Rong Shao i Yunqiang Wanga, 2019¹⁶). Gry takie jak *Call of Duty*, *Mortal Kombat* czy *Grand Theft Auto* zawierają dużo brutalnych scen, widoku krwi, przez co bardzo pobudzają i torują drogę pojawieniu się zachowań agresywnych. Ich popularność wśród młodych ludzi może wiązać się ze zjawiskiem modelowania (uczniowie widzą, że inni grają i też tak spędzają

¹⁰ S. Bioulac, L. Arfi, M.P. Bouvard, *Attention Deficit/Hyperactivity Disorder and Video Games: A Comparative Study of Hyperactive and Control Children*, „European Psychiatry”, 2008, 23(2), 134–141.

¹¹ P.A. Chan, T. Rabinowitz, *A Cross-Sectional Analysis of Video Games and Attention Deficit Hyperactivity Disorder Symptoms in Adolescents*, „Annals of General Psychiatry”, 2006, 5, 16–27.

¹² E.L. Swing, D.A. Gentile, C.A. Anderson, D.A. Walsh, *Television and Video Game Exposure and the Development of Attention Problems*, „Pediatrics”, 2010, nr 126, s. 214–221.

¹³ S. Tamana et al., *Screen-Time is Associated with Inattention Problems in Preschoolers: Results from the CHILD Birth Cohort Study*, „PLoS One”, 2019, 17, 14(4).

¹⁴ M. Dębski, M. Bigaj, *Granie na ekranie. Młodzież w świecie gier cyfrowych*, GWP, Gdańsk 2020.

¹⁵ J. Hollingdale, T. Greitemeyer, *The Effect of Online Violent Video Games on Levels of Aggression*, „PLoS One”, 9, nr 11, 2014.

¹⁶ R. Shao, Y. Wang, *The Relation of Violent Video Games to Adolescent Aggression: An Examination of Moderated Mediation Effect*, „Frontiers in Psychology”, 2019.

czas) oraz teorią społecznego uczenia się¹⁷. Mało osób zdaje sobie sprawę z tego, że nadmierne korzystanie z gier komputerowych może nawet wywołać psychozę (*Game Transfer Phenomena*¹⁸, GTP lub *Tetris Effect*¹⁹). Sytuacja taka jest formą załamania nerwowego, zaciera się wtedy granica pomiędzy tym, co rzeczywiste, a tym, co nierealne, pojawiają się halucynacje związane z aktualną grą.

Bardziej bierna forma spędzania czasu przed ekranem, czyli oglądanie filmów i programów telewizyjnych, również ma niekorzystny wpływ na dzieci i młodzież. Zbyt częste oglądanie bajek w wieku niemowlęcym i przedszkolnym może spowalniać lub ograniczać rozwój języka i procesów myślowych, co wpływa niekorzystnie na całokształt późniejszej edukacji dziecka²⁰. Z badań podłużnych wynika, że istnieje negatywna korelacja między czasem spędzonym na oglądaniu telewizji w dzieciństwie i młodości a ich poziomem wykształcenia zawodowego w wieku 26 lat²¹.

Nie tylko oglądanie filmów, granie w gry czy przeglądanie portali społecznościowych może wywołać negatywne skutki w psychice młodych ludzi. Kompulsywne wysyłanie wiadomości tekstowych może spowodować u nastolatków pogorszenie ocen i trudności w radzeniu sobie w szkole. Ponadto może doprowadzić do choroby pleców i szyi — „text neck”, wywołanej pochylaniem się zbyt często nad telefonem²².

Badania wykonywane przed pandemią wykazywały też mniejszą skuteczność edukacji z wykorzystaniem urządzeń ekranowych w porównaniu z tradycyjną. Dowodzi tego między innymi eksperyment Toussella²³. Okazało się, że wyposażenie przez szkołę uczniów we wspomagające naukę iPhone'y obniżyło sku-

¹⁷ Więcej na ten temat można znaleźć w artykule Z. Małysz, *Gry komputerowe a agresywność i agresja/zachowania agresywne dzieci i młodzieży. Przyczynek do psychopedagogicznej analizy problemu*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 4, 2019, s. 39–51.

¹⁸ A.B. Ortiz de Gortari, M.D. Griffiths, *Altered Visual Perception in Game Transfer Phenomena: An Empirical Self-Report Study*, „International Journal of Human-Computer Interaction”, 30, nr 2, 2014, s. 95–105.

¹⁹ K. Leutwyler, *Tetris Dreams: How and When People See Pieces from the Computer Game in Their Sleep Tells of the Role Dreaming Plays in Learning*, „Scientific American”, październik 2000.

²⁰ F.J. Zimmerman, D.A. Christakis, *Children's Television Viewing and Cognitive Outcomes: A Longitudinal Analysis of National Data*, „Archives Pediatrics Adolescent Medicine”, 2005, 159, s. 619–625.

²¹ R.J. Hancox, B.J. Milne, R. Poulton, *Association of Television Viewing During Childhood With Poor Educational Achievement*, „Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine”, 159, 2005, s. 614–618.

²² K.M. Lister-Landman, *The Role of Compulsive Texting in Adolescent's Academic Functioning*, „Psychology of Popular Media Culture”, 2015.

²³ C.C. Tossell, P. Kortum, C. Shepard, A. Rahmati, L. Zhong, *Smartphone Use in Higher Education*, „British Journal of Educational Technology”, 2015, 46, s. 713–724.

teczność ich nauki. W krajach skandynawskich (Szwecja, Finlandia, Dania), gdzie w ostatnich latach postawiono na cyfryzację szkół, pogorszyły się wyniki w nauce, co jest widoczne na analizach porównawczych w ramach badań PISA (Programme for International Student Assessment). Manfred Spitzer komentuje to następująco: *Zależność między wydatkami na komputery w szkołach a osiągnięciami matematycznymi dzieci jest ujemna, czyli im więcej pieniędzy zainwestowano w dany kraj na komputery (w przeliczeniu na ucznia), tym szybciej pogarszały się osiągnięcia uczniów*²⁴. Pokazuje to, że warto inwestować w tradycyjne metody nauczania w szkołach. Jak pisze dr Nicolas Kardaras *rozwój i edukacyjna korzyść są możliwe jedynie za pośrednictwem bogactwa rzeczywistego i pełnego doświadczenia — nie za pośrednictwem bardziej hipnotycznego cyfrowego skrótu*²⁵.

Przy okazji warto wspomnieć, że Bill Gates był harcerzem, a do 13. roku życia nie korzystał z komputera. Z kolei Steve Jobs był majsterkowiczem i do 12. roku życia nie korzystał z komputera. Mimo tego można ich nazwać ludźmi sukcesu i geniuszami technologicznymi. Ponadto założyciele Google Sergey Brin i Larry Page, założyciel Wikipedii Jimmy Wales oraz twórca Amazon Jeff Bezos chodzili do szkół Montessori, w których prawie nie korzysta się z nowoczesnych technologii, a nauka odbywa się poprzez kontakt z przyrodą, przez doświadczanie świata²⁶.

Zespół Stresu Elektronicznego

Zespół Stresu Elektronicznego (ZSE) jest zaburzeniem regulacji, gdy dziecku brakuje zdolności do modulacji nastroju, uwagi i poziomu pobudzenia w zdrowy sposób. Termin ten wprowadziła psychiatra Victoria Dunckley²⁷. Jej badania wykazały, że codzienne korzystanie z interaktywnych urządzeń ekranowych (komputery, konsole do gier, smartfony, tablety) może doprowadzić do przestymulowania układu nerwowego dzieci. Upośledza to funkcjonowanie w szkole, w domu lub w kontaktach z rówieśnikami. Objawy ZSE mogą naśladować lub zaostrzyć różne zaburzenia psychiczne.

Osoby doświadczające zespołu stresu elektronicznego:

- mają trudności z koncentracją;
- są chronicznie rozdrażnione lub apatyczne;
- mają problemy ze snem;
- mogą przeżywać nieadekwatne do wieku napady złości;

²⁴ M. Spitzer, *Epidemia smartfonów*, Grupa Wydawnicza Literatura Inspiruje, Słupsk/Warszawa 2021.

²⁵ N. Kardaras, *Dzieci ekranu*, CeDeWu, Warszawa 2021, s. 46.

²⁶ Tamże, s. 52.

²⁷ V. Dunckley, *odNOWA: Wymieć śmieci z mózgów dzieci*, WS Wydawnictwo, Kornica 2022.

- mają niską tolerancję frustracji;
- mają słabiej działające funkcje wykonawcze, zlokalizowane głównie w płacie czołowym mózgu (trudności w planowaniu, organizowaniu, rozumowaniu, ocenianiu, rozwiązywaniu problemów);
- osiągają coraz słabsze wyniki w nauce;
- są niedojrzałe społecznie;
- mają niską samoocenę.

Istnieją czynniki ryzyka sprzyjające pojawieniu się ZSE. *Należą do nich: płeć męska, młody wiek, wykazywane zaburzenie psychiczne, behawioralne, neuro-rozwojowe, zaburzenia uczenia się; współistniejące lub przebyte stresory psychospołeczne; skłonności do uzależnień u dziecka bądź ich występowanie w rodzinie; wczesne rozpoczęcie korzystania z urządzeń elektronicznych oraz długi czas spędzany przed ekranem w ciągu całego życia*²⁸. Doktor Dunckley dodatkowo wymienia wśród możliwych czynników ryzyka astmę, substancje chemiczne, alergie pokarmowe, zaburzenia sensoryczne. Szczególnie narażeni są ponadto chłopcy z ADHD i/lub zaburzeniami ze spektrum autyzmu.

Wśród czynników sprzyjających pojawieniu się zespołu stresu elektronicznego wymienić można: oszukiwanie układu nagrody, intensywną stymulację sensoryczną, nadmiar jasnego niebieskiego światła, promieniowanie elektromagnetyczne, wielozadaniowość i ciągłe aktywowanie odruchu walcz-uciekaj.

Detoks cyfrowy

Victoria Dunckley opracowała „Program Reset” w odpowiedzi na pojawienie się u młodego człowieka objawów zespołu stresu elektronicznego. Trwa on cztery tygodnie, w tym pierwszy to etap przygotowań, a trzy kolejne to post elektroniczny. Czas ten służy przywróceniu równowagi w układzie nerwowym, normalnego rytmu okołodobowego i polepszeniu snu. Istnieje również wiele korzyści społecznych wynikających z detoksu cyfrowego. Pozwala polepszyć relacje w rodzinie, zwiększa świadomość młodego człowieka, uczy umiejętności zdrowego korzystania ze świata wirtualnego.

Pierwszy tydzień jest kluczowy dla odniesienia sukcesu. Początkowo należy określić problematyczne obszary (na przykład wybuchy gniewu, problemy ze snem, zapominanie wykonania zadań domowych) i wyznaczyć cele (na przykład występowanie rzadziej niż codziennie wybuchów agresji, wcześniejsze chodzenie spać, zwiększenie częstotliwości wykonywania prac domowych). Następnie trzeba uzyskać wsparcie małżonka lub innych opiekunów biorących udział w detoksie. Inaczej dziecko zacznie manipulować rodzicem, który nie jest przekonany do programu. Brak zgodności może też doprowadzić do kłótni i utrudnić przebieg Resetu. Kolejny krok to wyznaczenie daty rozpoczęcia oraz sporzą-

²⁸ Tamże, s. 34.

dzenie grafiku działań. Poza planowaniem wspólnego czasu z dzieckiem istotne jest też znalezienie czasu na indywidualny kontakt z każdym rodzicem osobno. Następnie trzeba poinformować o programie wszystkich dorosłych odgrywających ważną rolę w życiu dziecka. Dotyczy to najczęściej dziadków, ciocie, wujków, nauczycieli, wychowawcę w szkole, a w przypadku ucznia szkoły artystycznej także nauczycieli przedmiotów zawodowych. Kolejny krok to przygotowanie zabawek, gier i zajęcia, którymi należy zastąpić czas spędzany przed ekranem. W zależności od indywidualnych upodobań dziecka mogą to być: klocki, ciastolina, kulki, instrumenty, przybory plastyczne, kolejki, gry planszowe i karciane, kostka Rubika, układanki, przybory do szydełkowania, robienia biżuterii, książki, komiksy, rowery, deskorolki, figurki, skakanka, jo-jo, sprzęt do odtwarzania muzyki... Ważne jest też zaplanowanie przerwy lub nagrody dla opiekuna. Kolejnym krokiem jest uzyskanie wsparcia rodziców kolegów/koleżanek dziecka. Inaczej może się okazać, że dziecko będzie miało dostęp do urządzeń ekranowych podczas spotkań z rówieśnikami. Podobnie istotne jest zaangażowanie całej rodziny w program. Ważne jest również sprawdzenie, czy program obejmuje wszystkie możliwe urządzenia. Z zasięgu dziecka trzeba usunąć wszystkie gry, komputery, laptopy, konsole, smartfony, czytniki e-booków, tablety, aparaty i kamery cyfrowe. Doktor Dunckley dopuszcza ewentualne pozwolenie na oglądanie spokojnych filmów podczas detoksu, ale najwyżej pięć godzin na tydzień i nie w pokoju, gdzie dziecko śpi. Ostatnim krokiem jest ustalenie świadomej intencji przystąpienia do programu.

Dzień lub dwa przed rozpoczęciem Resetu należy poinformować dziecko o rozpoczęciu postu (zwykle w weekend, gdyż najłatwiej rozpocząć go w poniedziałek). W pierwszym tygodniu rodzice muszą zmierzyć się z trudnymi reakcjami dziecka — nasiloną złością, rozpaczą, groźbami. Może pojawić się zespół abstynencyjny. To czas, gdy mózg musi znów przyzwyczać się do mniejszej liczby dostarczanych mu bodźców. Poziom dopaminy (neuroprzekaznik odpowiedzialny za poczucie zadowolenia) powoli normuje się, melatonina (potrzebna do dobrego snu) powinna się zacząć wytwarzać wcześniej i w większych ilościach. W przypadku pojawienia się zachowań (auto)agresywnych konieczne jest przygotowanie planów awaryjnych, jak pomóc dziecku opanować emocje lub kogo wezwać do pomocy, gdyby pojawiły się zachowania nie do opanowania (w ekstremalnych przypadkach należy zadzwonić po policję lub pogotowie). Rodzic codziennie powinien robić zapiski i sprawdzać nasilenie obszarów problemowych i realizację celów. To czas na uzupełnianie luk w planach (na przykład odebranie ukrytych urządzeń, zrezygnowanie z opiekunów, którzy nie wspierają programu). Bardzo istotne jest atrakcyjne zagospodarowanie dzieciom czasu. Pod koniec tygodnia rodzice powinni razem omówić wnioski i zaplanować kolejny tydzień.

W drugim tygodniu fale mózgowe przybierają spójniejszą formę, obniża się też poziom hormonów stresu. Zwiększa się ilość serotoniny, rytm dobowy stabilizuje się. Zmienność rytmu serca (ang. *heart rate variability*, HRV) staje się

bardziej regularna, co wpływa na synchronizację fal mózgowych. W tym tygodniu można się spodziewać mniej kłótni o odzyskanie urządzeń ekranowych, poprawę kontroli impulsów, myślenia przyczynowo-skutkowego, lepszego snu. Rodzice dalej organizują czas dziecku i śledzą zmiany. Warto też współpracować z nauczycielami i rodzicami znajomych dziecka — jeśli poza domem ma ono dostęp do urządzeń ekranowych, sukces będzie bardzo trudny do osiągnięcia.

W trzecim tygodniu objawy są mniej nasilone i szczególnie istotne jest, by nie zrezygnować za szybko z procedury detoksu cyfrowego. Mózg potrzebuje przynajmniej trzech tygodni, by odzyskać równowagę. W tym tygodniu dziecko powinno lepiej sobie radzić z napięciem, okazywać mniej oznak lęku, być ciekawsze świata, zachowywać się przyjemniej w stosunku do innych osób, łatwiej się uczyć. Rodzic cały czas śledzi swoją listę problemów i ocenia, czy sytuacja się poprawia. Warto zapisywać również pozytywne zmiany u dziecka. Dobrze również pamiętać o własnym odpoczynku. Na koniec można zastanowić się, czy potrzebne jest przedłużenie detoksu cyfrowego o jeszcze jeden tydzień. Można też urządzić jakieś uroczyste rodzinne świętowanie zakończenia programu. Na koniec trzeba ustalić od nowa zasady korzystania z urządzeń.

Wprowadzenie działań ochronnych po odbyciu programu jest niezwykle istotne, gdyż zapobiega nawrotowi szkodliwych nawyków. Wyrabianie zdrowego podejścia można zacząć od modyfikacji środowiska domowego. Warto zastanowić się nad wyeliminowaniem łączności bezprzewodowej. To zmusza młodego człowieka do korzystania z internetu przez podpięcie kabla, czyli w określonym miejscu. Ponadto znacznie obniża natężenie sztucznych pól elektromagnetycznych. W domu można również zainstalować telefon stacjonarny do dzwonienia. Warto też ograniczyć sztuczne źródła światła. W komputerach i smartfonach można zwykle obniżyć jasność ekranu, by lepiej odpowiadała natężeniu światła w otoczeniu (co powinno pomóc obniżyć nadmierne pobudzenie, podrażnienie oczu i wyregulować poziom melatoniny). Można też zainstalować oprogramowanie filtrujące światło błękitne (ocieplenie ekranu). W sypialni lepiej sprawdzą się żarówki żarowe niż LED. Dobrze jest porozmawiać z dziećmi o tym, jak powinny siedzieć przy komputerach, w jakiej odległości i pozycji. Istotne jest też wyjaśnienie, że w sypialni dziecięcej nie ma miejsca na urządzenia ekranowe, a korzystanie z nich po zachodzie słońca powinno być ograniczone do minimum. Można zorganizować specjalne pudełko lub kosz do przechowywania telefonów, tabletów i laptopów w czasie wolnym od elektroniki, czyli przykładowo przed posiłkami i w trakcie posiłków, podczas jazdy samochodem, wspólnych zabaw, pół godziny przed pójściem spać, podczas wizyt gości, specjalnych wydarzeń. Rano dobrze zadbać o dużą ilość naturalnego światła, można wprowadzić poranną gimnastykę. Kiedy już rodzic zdecyduje się na możliwość spędzenia przez dziecko czasu przed ekranem, trzeba go zaplanować i pilnować zegarka.

Na koniec dobrze wspomnieć o pewnej różnicy w początkowej fazie detoksu cyfrowego według dr Dunckley i dr Kardarasa. Doktor Kardaras uważa, że

znacznie lepiej jest wprowadzać ograniczenia stopniowo, na przykład zamiast 5 godzin dziennie gier komputerowych zostaje 1 godzina i powoli dąży się do zupełnej abstynencji technologicznej. Jednocześnie *w tym czasie jest bardzo ważne, aby zastąpić dziecku czas kiedyś spędzany przed ekranem innymi czynnościami*²⁹. Minimalny czas abstynencji od ekranów wynosi 4 tygodnie, ale w przypadku niektórych dzieci może to potrwać kilka miesięcy.

Powrót do równowagi

W dzisiejszych czasach nie można poradzić sobie bez korzystania z nowoczesnych technologii. Doktor Hilarie Cash, która otworzyła pierwszą klinikę terapeutyczną poświęconą tylko leczeniu uzależnienia od technologii, tłumaczy, że niezwykle istotne jest nauczenie się używania urządzeń ekranowych do zdrowych celów³⁰. Ważne jest odróżnianie „cyfrowych warzyw”, czyli korzystanie z technologii w pozytywny sposób (na przykład wysyłanie maili, tworzenie muzyki, rozmawianie z przyjaciółmi przez Skype’a, poszukiwanie informacji do prezentacji na lekcje) od „cyfrowych cukierków”, czyli jedynie rekreacyjnego korzystania z technologii, by podnieść poziom dopaminy w mózgu (na przykład surfowanie po mediach społecznościowych, granie w gry wideo, oglądanie filmów pornograficznych).

Implikacje w szkołach artystycznych

Jak przekazać rodzicom omawianą w niniejszym artykule wiedzę? Najłatwiej przeprowadzić spotkanie poświęcone temu tematowi podczas dnia otwartego lub przy okazji zebrania z rodzicami. Można również przygotować plik z najważniejszymi informacjami i przesłać wszystkim rodzicom poprzez dziennik elektroniczny lub dowolny stosowany komunikator. Warto polecać odpowiednią literaturę³¹.

Czemu wiedza z tego zakresu jest niezbędna dla uczniów szkół artystycznych? Czy omawiane problemy ich dotyczą? Wprawdzie nie ma opublikowanych badań z tego tematu przeprowadzonych jedynie wśród młodzieży uczęszczającej do szkół artystycznych, ale wiele szkół artystycznych z pionem ogólnokształcącym podejmuje się diagnostyki jakości użytkowania multimediów przez uczniów i wprowadza działania naprawcze w ramach realizacji szkolnych

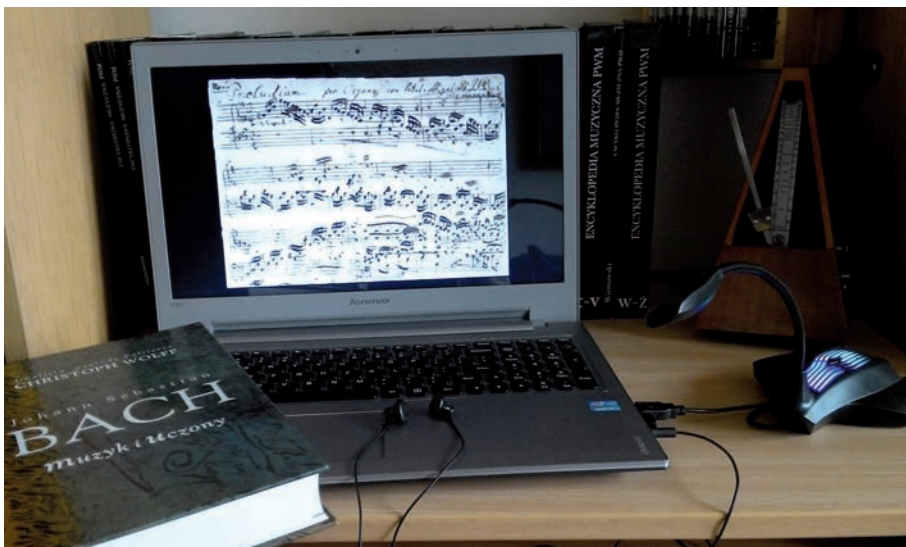
²⁹ N. Kardaras, dz. cyt., s. 167.

³⁰ Tamże, s. 308.

³¹ Poza wspomnianymi wyżej pozycjami, dobrym przykładem będzie poradnik dla rodziców Małgorzaty Majewskiej, *Dziecko na cyfrowym odwyku. Jak bez krzyku oderwać dziecko od komputera i smartfona*, czy materiały o domowych zasadach ekranowych Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę.

programów wychowawczo-profilaktycznych. Z licznych rozmów autorki z uczniami, rodzicami, nauczycielami i specjalistami z tych szkół wynika, że świadomość wiedzy o zespole stresu elektronicznego i detoksie cyfrowym może okazać się niezwykle użyteczna. Obecnie w większości szkół nie da się przejść korytarzem podczas przerwy i nie zauważyć przynajmniej jednej osoby ze wzrokiem utkwionym w ekranie. Granie na instrumencie, śpiewanie, prace artystyczne, taniec pochłaniają dużo czasu uczniom, ale to nie przeszkadza młodym ludziom w nadmiernym korzystaniu z telefonów czy komputerów. Część osób radzi sobie w ten sposób z presją, wysokimi oczekiwaniami konfrontowanymi z brakiem realnych możliwości (na przykład część uczniów nie jest w stanie robić ciągle ogromnych postępów artystycznych i wygrywać konkursów, choć są ambitni), z trudnościami w relacjach rówieśniczych, z nudą... Z drugiej strony bardzo łatwo uzależnić się od urządzeń ekranowych, a wtedy uczeń ma trudności z koncentracją, przyswajaniem wiedzy i brakuje mu czasu na rozwój artystyczny.

Istotne jest, aby profilaktyka nadmiernego korzystania z urządzeń ekranowych była częścią każdego szkolnego programu profilaktyczno-wychowawczego. Poza przeprowadzaniem rozmów i warsztatów z uczniami warto wprowadzić ograniczenie możliwości korzystania z takich urządzeń na terenie szkoły i realnie przestrzegać tych ograniczeń. Najistotniejsze jest jednak współpracowanie z rodzicami, gdyż to oni wyznaczają początkowo zasady korzystania z urządzeń ekranowych w domu. Oni też muszą je egzekwować i uczyć mądrego korzystania z telefonów czy komputerów na co dzień. Bez wsparcia rodziców pomoc uczniom jest niemożliwa.



Fot. z archiwum wydawnictwa

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Białecka B., *Etat w sieci 3.0, zdrowie psychiczne polskich nastolatków w nauce zdalnej. Raport*, Fundacja Edukacji Zdrowotnej i Psychoterapii, Poznań 2022.
- [2] Bigaj M., Dębski M., *Młodzi Cyfrowi. Nowe technologie. Relacje. Dobrostan*, GWP, Gdynia 2019.
- [3] Bioulac S., Arfi L., Bouvard M.P., *Attention Deficit/Hyperactivity Disorder and Video Games: A Comparative Study of Hyperactive and Control Children*, „European Psychiatry”, 2008, 23(2).
- [4] Chan P.A., Rabinowitz T., *A Cross-Sectional Analysis of Video Games and Attention Deficit Hyperactivity Disorder Symptoms in Adolescents*, „Annals of General Psychiatry”, 2006, 5.
- [5] Dębski M., *Nałogowe korzystanie z telefonów komórkowych. Szczegółowa charakterystyka zjawiska fonoholizmu w Polsce. Raport z badań*, Fundacja Dbam o Mój Zasięg, Gdynia 2016.
- [6] Dębski M., Bigaj M., *Granie na ekranie. Młodzież w świecie gier cyfrowych*, GWP, Gdańsk 2020.
- [7] Dunckley V., *odNOWA: Wymieć śmieci z mózgów dzieci*, WS Wydawnictwo, Kornica 2022.
- [8] Hancox R.J., Milne B.J., Poulton R., *Association of Television Viewing During Childhood With Poor Educational Achievement*, „Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine”, 159, 2005.
- [9] Hollingdale J., Greitemeyer T., *The Effect of Online Violent Video Games on Levels of Aggression*, „PLoS ONE 9”, nr 11, 2014.
- [10] Kardaras N., *Dzieci ekranu*, wyd. CeDeWu, Warszawa 2021.
- [11] Lange R., Błażej M., Konopczyński F., Ładna A., *Nastolatki wobec pornografii cyfrowej. Trajektorie użytkowania. Raport z badań ogólnopolskich*, thinkstat NASK, Warszawa 2022.
- [12] Lange R., Ładna A., Wrońska A., Konopczyński F., Błażej M., *NASTOLATKI 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów*, thinkstat NASK, Warszawa 2022.
- [13] Leutwyler K., *Tetris Dreams: How and When People See Pieces from the Computer Game in Their Sleep Tells of the Role Dreaming Plays in Learning*, „Scientific American”, październik 2000.
- [14] Lister-Landman K.M., *The Role of Compulsive Texting in Adolescent's Academic Functioning*, „Psychology of Popular Media Culture”, 2015.
- [15] Majewska M., *Dziecko na cyfrowym odwyku. Jak bez krzyku oderwać dziecko od komputera i smartfona*, wyd. Dragon, Bielsko-Biała 2022.
- [16] Małysz Z., *Gry komputerowe a agresywność i agresja/zachowania agresywne dzieci i młodzieży. Przyczynek do psychopedagogicznej analizy problemu*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 4, 2019.
- [17] Makaruk K., Włodarczyk J., Michalski P., *Kontakt dzieci i młodzieży z pornografią. Raport z badań*, FDDS, Warszawa 2017.

- [18] Makaruk K., Włodarczyk J., Skoneczna P., *Problematyczne używanie internetu przez młodzież. Raport*, FDDS, Warszawa 2019.
- [19] Ortiz de Gortari A.B., Griffiths M.D., *Altered Visual Perception in Game Transfer Phenomena: An Empirical Self-Report Study*, „International Journal of Human-Computer Interaction” 30, nr 2, 2014.
- [20] Shao R., Wang Y., *The Relation of Violent Video Games to Adolescent Aggression: An Examination of Moderated Mediation Effect*, „Frontiers in Psychology”, 2019.
- [21] Spitzer M., *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, wyd. Dobra Literatura, Słupsk 2013.
- [22] Spitzer M., *Epidemia smartfonów*, Grupa Wydawnicza Literatura Inspiruje, Słupsk/Warszawa 2021.
- [23] Swing E.L., Gentile D.A., Anderson C.A., Walsh D.A., *Television and Video Game Exposure and the Development of Attention Problems*, „Pediatrics”, 2010, nr 126.
- [24] Tamana S. et al., *Screen-time is Associated with Inattention Problems in Preschoolers: Results from the CHILD Birth Cohort Study*, „PLoS One”, 2019, 17, 14 (4).
- [25] Tossell C.C., Kortum P., Shepard C., Rahmati A. and Zhong L., *Smartphone Use in Higher Education*, „British Journal of Educational Technology”, 2015, 46.
- [26] Wójcik S., Wojtasik Ł. (red.), *Patotreści w internecie. Raport*, FDDS, Warszawa 2019.
- [27] Zimmerman F.J., Christakis D.A., *Children’s Television Viewing And Cognitive Outcomes: A Longitudinal Analysis of National Data*, „Archives Pediatrics Adolescent Medicine”, 2005, 159.

Wykorzystanie technik poznawczo-behawioralnych w emocjonalnej samokontroli uczniów szkół artystycznych

Pierwszy krzyk, pierwszy płacz, pierwszy uśmiech... emocji doświadczamy od urodzenia.

To właśnie w dzieciństwie kształtuje się podstawowa rola emocji — komunikowanie się i wyrażanie potrzeb, aby otrzymać to, co dla nas w danej chwili jest niezbędne. Wówczas tworzą się style więzi, które będą miały wpływ na relacje, jakie stworzymy w dorosłym życiu. W wieku nastoletnim dzięki emocjom uczymy się nawiązywać relacje, a także przewidywać zachowania innych ludzi¹.

Emocja nie jest pojedynczym, prostym zjawiskiem. Składa się między innymi z oceny poznawczej, doznań fizjologicznych, reakcji behawioralnych². To, w jaki sposób przeżywamy emocje, zależy zarówno od naszych genów, jak i wcześniejszych doświadczeń. Nie każda osoba reaguje na to samo wydarzenie w ten sam sposób, nie każda też doznaje tych samych uczuć. Wszyscy mamy pewne wrodzone predyspozycje do reagowania w określony sposób, zależnie od genów, ale funkcjonujemy także według wzorców zachowania, które ukształtowały się w procesie dorastania, pod wpływem środowiska. W psychologii przyjmuje się, że za to, kim jesteśmy, jak przeżywamy i jak myślimy, odpowiadają zarówno geny, jak i środowisko, czyli rodzina, warunki życiowe, grupa rówieśnicza oraz szkoła³. Wszyscy doświadczamy emocji i wszyscy próbujemy radzić sobie z nimi bardziej lub mniej skutecznie. Bez emocji naszemu życiu brakowałoby znaczenia, charakteru, intensywności i więzi z innymi. Emocje mówią nam o potrzebach, frustracjach i prawach, motywują do zmiany albo ucieczki

¹ A. Cyklińska, *Przewodnik po emocjach. Jak lepiej rozumieć własne uczucia*, Grupa Wydawnicza Foksal, Warszawa 2022, s. 12.

² R.L. Leahy, D. Tirsch, L.A. Napolitano, *Regulacja emocji w psychoterapii. Podręcznik praktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014, s. 40.

³ A. Cyklińska, dz. cyt., s. 217.

od trudnych sytuacji⁴. W taki sam sposób emocje wpływają na uczniów — zarówno tych młodszych, jak i w okresie adolescencji, o czym zdarza się nam, dorosłym, zapominać.

Na emocjonalnej karuzeli

Hustawki nastrojów, przechodzenie ze skrajności w skrajność, rozkojarzenie, podejmowanie zachowań ryzykownych czy agresywnych to powszechna charakterystyka przeciętnego nastolatka.

Jeszcze do niedawna badacze byli przekonani, że przyczyną zmienności nastrojów, krytycyzmu i impulsywności są jedynie następujące w organizmie młodego człowieka zmiany hormonalne. Obecnie naukowcy dochodzą do wniosku, że przyczyn zmian w zachowaniu i samopoczuciu młodego człowieka w okresie adolescencji należy dopatrywać się głównie w transformacjach w obszarach mózgu nastolatka⁵. Układ limbiczny ulega aktywacji wtedy, gdy nastolatek odczuwa emocje. Można wtedy zauważyć większą skłonność do płaczu lub przejścia w ułamku sekundy od stanu spokoju do wściekłości. To właśnie zmiany w tej części mózgu odpowiadają za samokrytycyzm i przynębienie oraz za zainteresowanie ryzykiem i próbowanie nowych rzeczy⁶.

Drugi obszar mózgu, który odgrywa ważną rolę w funkcjonowaniu nastolatka, to kora przedczołowa. Odpowiada ona za planowanie, podejmowanie decyzji, rozważanie zalet i wad sytuacji czy kontrolowanie impulsów. To właśnie w korze przedczołowej zachodzi proces eliminowania neuronów, które nie są używane. Z kolei neurony wykorzystywane częściej stają się silniejsze i mogą szybciej przekazywać sygnały do miejsc, do których te muszą dotrzeć. Rozwój kory przedczołowej trwa dużo dłużej niż zmiany w układzie limbicznym. Może to również wyjaśniać, dlaczego nastolatkom podejmują ryzykowne zachowania, nie myśląc za bardzo o konsekwencjach, oraz dlaczego doświadczają tak skrajnych i silnych emocji⁷.

Okres dojrzewania to czas pełni pasji i kreatywności. To również etap, w którym połączenia nerwowe są niezwykle plastyczne. Adolescencja to czas porządkowania ważnych obszarów w mózgu i zintegrowania ich ze sobą. Aby połączenia neuronalne mogły w nim ukształtować się właściwie, aby młody człowiek mógł nauczyć się kluczowych działań, potrzebuje wsparcia i bezwarunkowej akceptacji ze strony osób dorosłych. Nastolatek poszukuje zrozumienia i poczucia, że to, co się z nim dzieje, jest zjawiskiem naturalnym⁸. Młody człowiek potrzebuje oparcia i bezpieczeństwa oraz możliwości mówienia o tym, co

⁴ R.L. Leahy, D. Tirch, L.A. Napolitano, dz. cyt., s. 22.

⁵ K. Kaniecka, *Emocjonalne trzęsienie ziemi*, „Psychologia Nastolatka”, 5/2021, s. 22.

⁶ K. Bluth, *Na emocjonalnej karuzeli*, GWP, Sopot 2022, s. 23.

⁷ Tamże, s. 24–25.

⁸ K. Kaniecka, dz. cyt., s. 23.

czuje. Jeśli ma na to przestrzeń w domu, to z dużym prawdopodobieństwem jego potrzeby będą zaspokajane.

Niestety nie każdy rodzic jest w stanie zrozumieć „burzowy etap” swojego dziecka. Dlatego właśnie to my, nauczyciele i specjaliści szkolni, powinniśmy wykazywać się empatią i życzliwością, aby uczniowie wiedzieli, że są w ich szkole bezpieczni dorośli, gotowi wysłuchać oraz wspomóc w rozwijaniu umiejętności regulacji emocji.

Uczeń szkoły artystycznej to bez wątpienia uczeń niezwykle wrażliwy i obciążony wieloma sytuacjami stresogennymi. Wiele trudności emocjonalnych bierze się z niedostrzegania własnych uczuć lub stanów emocjonalnych albo z nieprzykładania do nich odpowiedniej wagi⁹. Niestety nie każdy uczeń ma łatwość dostrzegania i nazywania swoich emocji. To, że o nich nie mówi, nie oznacza, że ich nie doświadczą. Często cierpi w ukryciu, zostając z nimi sam. Samotność, poczucie bezradności, niepewności i lęku oraz brak motywacji do działania to dominujące uczucia młodych ludzi, o których słyszę podczas rozmów w gabinecie pedagoga szkolnego.

Budowanie relacji, poczucia bezpieczeństwa oraz zaufania to fundamenty mojej codzienności. W pracy nad regulacją emocji zarówno z dziećmi młodszymi, jak i nastolatkami często wykorzystuję elementy terapii poznawczo-behawioralnej (CBT — *Cognitive-Behavioral Therapy*). Ogólnym założeniem terapii poznawczo-behawioralnej jest wzmacnianie samoświadomości, ułatwienie lepszego samorozumienia i doskonalenia samokontroli. CBT pomaga rozpoznawać dysfunkcyjne myśli i przekonania, które są w przeważającej mierze negatywne, oparte na uprzedzeniach i samokrytyce. Ćwiczenie samokontroli, psychoedukacja oraz eksperymentowanie z nowymi wzorcami prowadzą do zastąpienia niekonstruktywnych myśli i przekonań bardziej pozytywnymi, wyważonymi i prawidłowymi. Rozpoznane zostają deficyty poznawcze i behawioralne (niekorzystne myśli i zachowania), a jednocześnie nowe umiejętności rozwiązywania problemów i sposoby zachowania podlegają wypróbowaniu, ocenie oraz wzmocnieniu. Lepsze zrozumienie natury oraz przyczyn trudnych emocji rozwija się wraz z zastępowaniem ich przez emocje o przeciwnym znaku. Nowe umiejętności poznawcze i behawioralne pomagają sprawniej i korzystniej radzić sobie z trudnymi sytuacjami¹⁰. Jak pisze Artur Kołakowski, warto pamiętać, że w przypadku dzieci i młodszych nastolatków głównym celem CBT jest wypracowanie odpowiednich do możliwości rozwojowych dziecka strategii radzenia sobie z otaczającą rzeczywistością¹¹.

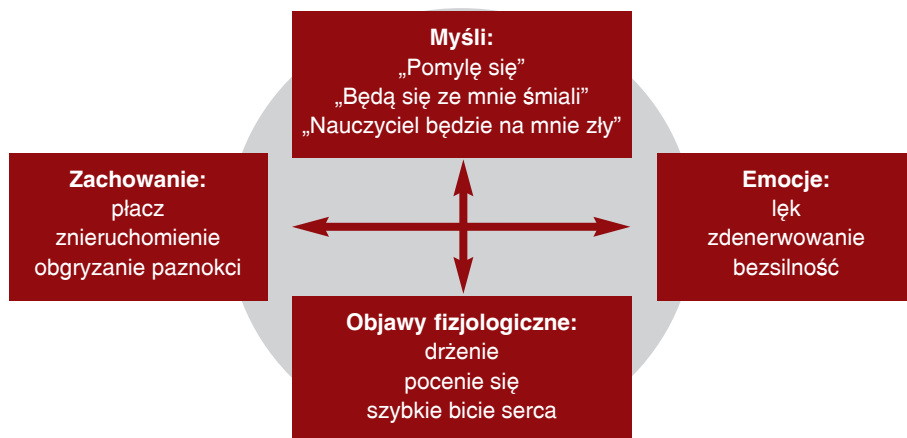
⁹ A. Cyklińska, dz. cyt., s. 181.

¹⁰ P. Stallard, *Czujesz tak, jak myślisz. Praktyczne zastosowania terapii poznawczo-behawioralnej w pracy z dziećmi i młodzieżą*, Zys i S-ka, Poznań 2021, s. 20.

¹¹ A. Kołakowski, M. Jerzak, M. Zabel, K. Ambroziak, A. Ćwiklińska, *Wybrane rodzaje i problemy psychoterapii poznawczo-behawioralnej dzieci i młodzieży*, [w:] A. Kołakowski (red.), *Psychoterapia poznawczo-behawioralna dzieci i młodzieży. Przewodnik praktyka*, GWP, s. 86.

Poniższy rysunek pozwala dostrzec zależności pomiędzy myślami, uczuciami i zachowaniem.

Sytuacja: **Piotr gra dziś koncert przed dużą publicznością**



Rysunek 1. Opracowanie własne

Wybrane ćwiczenia z technik poznawczo-behawioralnych możliwe do zastosowania w praktyce szkolnej

Z bogatego wachlarza ćwiczeń opartych na założeniach terapii poznawczo-behawioralnej może korzystać specjalista zatrudniony w szkole, ale także nauczyciel przedmiotu głównego w indywidualnym kontakcie z uczniem. Poniżej przedstawione zostały przykładowe ćwiczenia, które można modyfikować w zależności od potrzeb i sytuacji. Ich celem jest wskazywanie związku myśli z emocjami i zachowaniami, rozważanie alternatywnych sposobów wyjaśniania sytuacji i reakcji na nie, a także rozwijanie uważności (*mindfulness*). Ostatnie ćwiczenia związane są z relaksacją, czyli wprowadzaniem ucznia w stan spokoju i rozluźnienia. Mogą znaleźć zastosowanie przed stresującym wydarzeniem o charakterze publicznej ekspozycji, czyli koncertem, konkursem, egzaminem czy spektaklem.

Rozpoznawanie nastrojów

Opisz niedawną sytuację, w której odczułeś/aś silną emocję. Następnie nazwij stan emocjonalny, w jakim byłeś/aś w tej sytuacji lub zaraz po niej. Przeanalizuj w ten sposób pięć różnych sytuacji.

1. Sytuacja: _____
Emocje: _____
2. Sytuacja: _____
Emocje: _____

3. Sytuacja: _____
Emocje: _____
4. Sytuacja: _____
Emocje: _____
5. Sytuacja: _____
Emocje: _____

■ Przykład:

Sytuacja: Koleżanka z klasy zaprosiła mnie na swoje urodziny.

Emocje: lęk, przerażenie, niepokój

Jak widać, czynniki sytuacyjne nie zawsze pozwalają nam zrozumieć, dlaczego odczuwamy daną emocję. Obecność silnej emocji jest pierwszym sygnałem, że dzieje się coś ważnego¹².

Analiza argumentów

Wiele naszych myśli może wywołać niepokój lub smutek. Czasami myśli te są uzasadnione, bywa też tak, że postrzegamy wydarzenia, nie wykorzystując wszystkich dostępnych informacji. Przyjrzyjmy się myśli, która Cię niepokoi, i sprawdźmy, czy dowody lub fakty wspierają stopień, w jakim dajesz jej wiarę. Narysuj pionową linię biegnącą przez środek kartki. Po lewej stronie wypisz wszystkie argumenty świadczące o słuszności tej myśli, a po prawej zaprzeczające jej słuszności. Nie musisz w 100% wierzyć w argumenty, które wymienisz. Naszym celem jest zbadanie wszystkich potencjalnych możliwości oceny tej myśli — w ten sposób przekonamy się, czy mamy do dyspozycji jakiś inny punkt widzenia¹³.

W jaki sposób doświadczasz lęku?

Narysuj sylwetkę człowieka. Podpisz lub zaznacz części ciała, w których odczuwasz objawy niepokoju. Aby precyzyjniej wyrazić swoje uczucia, wykorzystaj różne kolory, tekstury, linie i odcienie.

- Jakie myśli i uczucia wywołuje twój sposób doświadczania lęku, kiedy przyglądasz się zarysowi własnego ciała?
- Gdzie i w jaki sposób doświadczasz lęku najintensywniej według tej ilustracji?
- W jaki sposób zauważenie objawów, kiedy tylko się pojawiają, może być dla Ciebie pomocne?¹⁴

¹² Ch.A. Padesky, D. Greenberger, *Umysł ponad nastrojem*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2017, s. 44.

¹³ R.L. Leahy, D. Tirch, L.A. Napolitano, dz. cyt., s. 233.

¹⁴ L.M. Schab, *Lęk i zamartwianie się u nastolatków. Poradnik z ćwiczeniami*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2017, s. 24–25.

Powstrzymywanie myśli

Powstrzymywanie myśli to technika, która może pomóc w pozbyciu się myśli wywołujących uczucie lęku oraz zamienić je w myśli, które sprawiają, że odczuwamy spokój.

Pięć kroków prowadzących do powstrzymywania myśli:

1. Zwróć uwagę, że w Twojej głowie pojawia się myśl, która wywołuje niepokój.
2. Wybierz sposób, w jaki bezzwłocznie i z całej siły powiesz sobie, aby zatrzymać tę myśl. Może to być głośne wypowiedzenie lub pomyślenie słowa STOP; wyobrażenie sobie intensywnie czerwonego znaku stop; szybkie potrząśnięcie głową, tak jakbyś fizycznie pozbywał/a się tej myśli.
3. Świadomie zamień niespokojną myśl na spokojną. Możesz wcześniej zaplanować, jaka to będzie myśl, tak aby od razu była gotowa.
4. Wypowiedz tę spokojną myśl na głos lub w głowie.
5. Koncentruj się na tej myśli tak długo, aż całkowicie pozbędziesz się niespokojnej myśli¹⁵.

■ Przykład:

Niespokojna myśl: *Nie poradzę sobie na egzaminie. Na pewno się zatnę i nie dam rady grać dalej.*

Myśl spokojna: *Jestem przygotowany, dużo ćwiczyłem. Poradzę sobie.*

Dziennik pozytywnych wydarzeń

Jakoś tak się dzieje, że bez trudu zauważamy rzeczy, które się nie udały, ale nie jesteśmy zbyt dobrzy w zauważaniu pozytywnych stron i dobrych wydarzeń. Każdego wieczoru pomyśl o trzech rzeczach, które się wydarzyły i które wprawiły cię w dobry humor. To może być cokolwiek, na przykład:

- przyjemne myśli na własny temat;
- krzepiąca myśl o tym, co zrobiłeś lub osiągnąłeś;
- działania, które sprawiły, że poczułeś się dobrze;
- coś, co powiedzieli inni i wprawiło Cię w dobry nastrój.

Codziennie zapisz te rzeczy w notesie albo na dużej kartce papieru powieszzonej na ścianie Twojego pokoju¹⁶.

Obrońca

Czasem, gdy czujemy się przygnębieni, trudno jest wyjść poza nasze uczucia i myśli i przyjąć inny punkt widzenia. Wyobraźmy sobie jednak, że Twoje negatywne myśli są prokuratorem w procesie sądowym — starają się uznać Ciebie

¹⁵ L.M. Schab, dz. cyt., s. 49.

¹⁶ P. Stallard, dz. cyt., s. 125.

winnym. Przyczepiają Ci najróżniejsze okropne etykiety (np. leniwy, głupi, bez ambicji). Użyjemy techniki zwanej „obrońcą”, w której grasz rolę niezwykle uzdolnionego i bardzo zmotywowanego prawnika broniącego Cię przed tymi negatywnymi myślami. Jak wszyscy dobrzy prawnicy, nie musisz wierzyć we wszystko, co Twój klient mówi lub robi — musisz go po prostu bronić. A zatem Twoim zadaniem jest obrona samego siebie. Na początek nauczyciel może odegrać rolę obrońcy, a potem może nastąpić zmiana ról¹⁷.

Ćwiczenie „Podeszwy stóp”

Poniższe polecenia należy wykonywać powoli, tak aby rzeczywiście zauważyć, co się dzieje w każdej chwili. Cała praktyka powinna zająć co najmniej pięć minut. Najlepiej wykonywać to ćwiczenie bez butów.

1. Stań prosto. Stojąc w ten sposób, zwróć uwagę na odczucia płynące ze stóp stykających się z podłożem. Zauważ, że cały spód stopy — palce, pięta, być może też śródstopie — styka się z podłogą.
2. Co odczuwasz po spodniej stronie stóp? Czy podłoga jest twarda, czy poduszkowata? W zetknięciu ze stopami wydaje się zimna czy ciepła?
3. Teraz bardzo powoli pochyl się odrobinę w przód. W jaki sposób zmieniają się odczucia płynące z podeszew stóp? Przeznacz trochę czasu na to, by obserwować wszelkie zmiany w swoich doznaniach.
4. Teraz bardzo powoli przechyl się odrobinę w tył — naprawdę odrobinę. Czy zauważasz jakieś zmiany w odczuciach płynących z podeszew stóp?
5. Powtórz powyższe działania kilka razy — powoli przechylaj się nieznacznie do przodu, a potem odrobinę do tyłu. Co się dzieje ze spodnią częścią Twoich stóp?
6. Teraz przechyl się odrobinę w prawo. Również tym razem zwróć uwagę na wszelkie zmiany w odczuciach płynących z podeszew stóp.
7. Teraz przechyl się nieco w lewo. Czy zauważasz jakieś zmiany w odczuciach płynących z podeszew stóp?
8. Powtórz powyższe działania kilka razy — powoli przechylaj się nieco w prawo, następnie odrobinę w lewo. Co się dzieje ze spodnią częścią Twoich stóp?
9. Teraz zacznij zataczać kolanami małe koła, zwracając uwagę na zmieniające się odczucia w podeszwach stóp.
10. Wróć do pozycji wyjściowej, stań prosto, cały czas skupiając się na podeszwach stóp.
11. Możesz przeznaczyć minutę na refleksję nad niezwykłością faktu, że tak mała powierzchnia stóp podtrzymuje całe Twoje ciało. To niesamowite, prawda?

¹⁷ R.L. Leahy, D. Tirsch, L.A. Napolitano, dz. cyt., s. 237.

Pytania do ćwiczenia:

- Co czujesz podczas wykonywania tego ćwiczenia?
- Czy podczas obserwowania odczuć płynących z podeszew stóp zdarzyło Ci się zauważyć, że odczuwasz jakieś nieprzyjemne emocje?
- Czy myślisz, że możesz wykonywać to ćwiczenie wtedy, kiedy i tak gdzieś stoisz?¹⁸

Ćwiczenie oddechu „Podmuch wiatru”

Usiądź wygodnie. Ręce umieść po bokach, wzdłuż ciała. Zadbaj o to, żeby dłonie pozostały otwarte. Oprzyj stopy na podłodze i dociśnij je do podłoża. Zaczynj obserwować swój oddech. Kiedy będziesz robił wdech, powiedz sobie w myślach: „Teraz robię wdech”. A kiedy będziesz robił wydech, powiedz: „Teraz robię wydech”. Właśnie tak... wdech... i wydech... A teraz spróbuj zauważyć te momenty, w których Twój oddech robi sobie przerwę. Robię wdech... przerwa... powoli wydycham powietrze... przerwa... Robię kolejny wdech... przerwa... wydech... A teraz spróbuj jak najdłużej zatrzymać się w tych przerwach. Może nawet odkryjesz, że kiedy przerwa się wypełni, to właściwie nie musisz nic robić — Twoje ciało samo zadba o to, żeby zrobić kolejny wdech i następny wydech...¹⁹

Ćwiczenie wizualizacji „Rzeka”

Wyobraź sobie, że jesteś nad brzegiem potoku. Czy widzisz, jak pięknie kropelki wody lśnią w słońcu? Słyszysz szum strumyka... Wieje delikatny, rześki wiatr... Czujesz jego podmuch na swojej twarzy. Może nawet odkrywasz, że Twoja skóra jest lekko wilgotna? Zaczynasz powoli iść wzdłuż brzegu. Słońce przyjemnie ogrzewa Twoją twarz, szyję, ręce, nogi i stopy. Z każdym kolejnym krokiem czujesz, jak zostawiasz za sobą swoje troski i zmartwienia. Z każdym kolejnym wdechem i wydechem... Twoje ciało staje się coraz lżejsze. Z każdym kolejnym krokiem czujesz coraz większy spokój. Dochodzisz do miejsca, gdzie strumyk ma swoje źródło. To wyjątkowo piękne miejsce. Rosną tu rozłożyste drzewa i pachnie lasem. Znajdujesz koszyk, który jest wypełniony różnokolorową włóczką. Są tam wszystkie kolory, jakie możesz sobie wymarzyć. Może nawet masz ochotę zanurzyć we włóczce swoje dłonie i poczuć, jak jest miękka, a przy tym mocna i wytrzymała. Pod wpływem Twojego dotyku z nici zaczyna powstawać koc. Jest coraz większy i większy, a przy tym niesamowicie leciutki. Dobierasz do niego włóczki w swoich ulubionych kolorach. Może nawet na kocu powstaje jakiś wzór? Może są na nim napisane jakieś słowa? Kiedy koc jest gotowy, okry-

¹⁸ K. Bluth, dz. cyt., s. 68-69.

¹⁹ J. Steinke-Kalembka, *Karty Kraina spokoju*.

wasz się nim. Czujesz, jak przyjemna miękkość otula Twoje ciało. Wiesz, że jesteś tu bezpieczny, że pod kocem nic ci nie grozi. Otulasz się ciałnie. Jesteś spokojny i wypełnia Cię szczęście. Powoli przeciągasz się, a wyobrażenie się oddala. Pamiętaj jednak, że zawsze możesz do niego wrócić. Możesz czerpać z niego spokój, mądrość i siłę. To wyobrażenie zapisało się w Twoim sercu²⁰.

Uważne słuchanie muzyki

Do tego ćwiczenia wybierz utwór, który bardzo Ci się podoba i którego często słuchasz. Zanim włączysz muzykę, usiądź wygodnie. Rozpocznij od kilku głębokich, uważnych oddechów. Następnie włącz muzykę i całkowicie skup się na niej. Nie rób nic więcej. Być może w którejś chwili stwierdzisz, że Twoja uwaga gdzieś odpywa. To jest w porządku i zdarza się wszystkim. Rozpoznanie, że uwaga gdzieś ucieka, jest elementem ćwiczenia. Za każdym razem, gdy się rozproszysz, po prostu znów skup się na muzyce. Po jednokrotnym odsłuchaniu piosenki możesz włączyć ją jeszcze raz lub puścić inną. Tym razem jednak poćwicz przenoszenie uwagi na różne elementy utworu. Na przykład zacznij od koncentrowania się na wokalu. Potem przenieś uwagę na gitarę, perkusję lub inny instrument. Następnie znów przenieś ją na kolejny instrument. Skupiaj się na jednym aspekcie utworu przez mniej więcej 30 sekund, potem skoncentruj się na innym. Jest to doskonały sposób na ćwiczenie obserwacji. Jeżeli Twój umysł się rozprasza, ponownie skieruj uwagę na muzykę²¹.

Podsumowanie

Artur Kołakowski, psychiatra i psychoterapeuta dzieci i młodzieży, mówi, że praktyka akceptowania emocji, dystansowania się od swoich myśli oraz koncentrowania się na chwili obecnej, prowadzi do większego spokoju psychicznego²². Takiego stanu oraz wspomnianych kompetencji życzylibyśmy wszystkim uczniom. Dlatego tak ważna jest współpraca szkoły i rodziców, która powinna opierać się na zrozumieniu i wspieraniu młodego człowieka. Co może zrobić nauczyciel? Przede wszystkim być uważny, obserwować uczniów, ich nastroje, przygotowanie do lekcji. Starać się rozmawiać nie tylko na temat związany z przeprowadzaną lekcją. Warto poświęcić pięć minut, żeby pokazać uczniom, że ich widzimy, dostrzegamy, że są dla nas ważni. Wystarczy zacząć lekcję od pytania „Jak się macie?”, „Co u was słychać?”, „Czego potrzebujecie?”. To tak niewiele, a może zaowocować i mieć znaczący wpływ na prawidłowy rozwój emocjonalny naszych młodych artystów.

²⁰ Tamże.

²¹ L. Hayes, A. Bailey, J. Ciarrochi, *W pułapce myśli — dla nastolatków*, GWP, Sopot 2021, s. 42.

²² K. Ambroziak, *Trzecia fala terapii behawioralnych*, [w:] A. Kołakowski (red.), dz. cyt., s. 31.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Bluth Karen, *Na emocjonalnej karuzeli*, GWP, Sopot 2022.
- [2] Cyklińska Anna, *Przewodnik po emocjach. Jak lepiej rozumieć własne uczucia*, Grupa Wydawnicza Foksal, Warszawa 2022.
- [3] Hayes Louise, Bailey Ann, Ciarrochi Joseph, *W pułapce myśli — dla nastolatków*, GWP, Sopot 2021.
- [4] Kaniecka Katarzyna, *Emocjonalne trzęsienie ziemi*, „Psychologia Nastolatka”, nr 5/2021.
- [5] Kołakowski Artur (red.), *Psychoterapia poznawczo-behawioralna dzieci i młodzieży. Poradnik praktyka*, GWP, Sopot 2021.
- [6] Leahy Robert L., Tirsch Dennis, Napolitano Lisa A., *Regulacja emocji w psychoterapii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.
- [7] Padesky Christine A., Greenberger Dennis, *Umysł ponad nastrojem*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2017.
- [8] Schab Lisa M., *Lęk i zamartwianie się u nastolatków. Poradnik z ćwiczeniami*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2017.
- [9] Stallard Paul, *Czujesz tak, jak myślisz*, Zysk i S-ka, Poznań 2021.
- [10] Steinke-Kalembka Joanna, *Karty Kraina spokoju*.



Uśmiech. Fot. Edyta Konopacka-Ilkiewicz



**Wokół konkursów,
przesłuchań
i przeglądów**



Г А Б Р И Е Л 7



Patrycja Radosiuk, 17 lat
Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych
im. Artura Grottgera w Supraślu

Sacrum w twórczości Jerzego Nowosielskiego

Trzeba sobie powiedzieć, że znajdujemy się na skraju wielkiej czarnej dziury metafizycznej. Wszystko się niejako wywróci na drugą stronę. I właśnie sztuka pomoże nam przenieść na tę drugą stronę naszą rzeczywistość. Sztuka nas zbawi.

Jerzy Nowosielski

Człowiek, obserwując otaczającą go rzeczywistość i doświadczając czegoś zupełnie nowego, mimowolnie kształtuje samego siebie, nieustannie się zmienia. Życie Jerzego Nowosielskiego można nazwać drogą, na której artysta napotkał wiele sprzeczności. Mimo sceptycyzmu w stosunku do rzeczywistości empirycznej, tworzył w konkretnym celu, co ugruntowało osobowość wybitnego i niebanalnego twórcy. Warto zastanowić się, czym była dla Nowosielskiego sztuka sama w sobie. Wielu artystów na to pytanie odpowiedzieć by mogło, że jest ona zwykłym hobby lub wielką pasją, może nawet całym życiem. Dla Nowosielskiego sztuka nie była jedynie fizycznym wytworem, tylko *działaniem duchowym, które usiłuje wyprowadzić nas z sytuacji istot wygnanych z raju*¹.

Bogaty życiorys artysty implikuje głęboką analizę wielu jego działań, jednak Nowosielskiego należy cenić przede wszystkim jako wybitnego polskiego ikonopisarza. Wychowanie w duchu grekokatolicyzmu stanowiło dla artysty punkt wyjścia dla fascynacji wschodnią duchowością. Konwersja na prawosławie ją przypieczętowała. Nowosielski pielgrzymował w młodości do Ławry Poczajowskiej, z którą czuł bliskość duchową. Jest to do tej pory jeden z najważniejszych ośrodków prawosławnych, a jego historia sięga XII wieku, co potwierdzają ogrom-

¹ <https://ukrpolnauka.wordpress.com/2018/11/01/jerzego-nowosielskiego-definicje-sztuki-1957-1991> [dostęp: 5.06.2023].

ne zbiory świętych obrazów. Nowosielski odwiedził wówczas również Muzeum Ukraińskie, obfitujące w ekspozycje ikon. Oglądając je, już jako młody człowiek, odnalazł inspirację towarzyszącą mu przez dalszą część życia. Inspirację, którą można by określić także jako powołanie. W jego rodzinnym domu wiele mówiło się o sztuce, dlatego nie była mu ona obca, jednak to sakralna aura, piękno wspomnianego regionu i głęboka wiara malarza z pewnością były w stanie uczynić go artystą tworzącym wielkie dzieła na chwałę Bożą. Fascynował się impresjonizmem i ekspresjonizmem, pod których to wpływem zapragnął zostać malarzem. Obserwował prężnie rozwijający się nurt modernistyczny, który również pozostawił po sobie ślad w jego twórczości. Ponadto czuł, że to cerkiew jest jego tajemniczą ojczyzną. Tadeusz Różewicz powiedział: *Malarstwo Nowosielskiego to malarstwo rozpięte na ramionach miłości niebiańskiej i miłości ziemskiej. Rozdarty przez te dwie miłości malarz przypomina czasem anioła, a czasem nietoperza wiszącego w podziemiach opuszczonej świątyni*².

Jerzemu Nowosielskiego przyszło żyć w ciekawych czasach. Należał on do pokolenia Kolumbów — lata jego studiów to lata wojny. Wiek XX to czas przemian w sztuce. Tendencje akademickie odchodziły w niepamięć, ustępując miejsca nowoczesnym i niejednorodnym nurtom. Właśnie wtedy artysta — wykształcony w dziedzinie ikonopisarstwa — malował abstrakcje geometryczne i inne obrazy, stylistycznie będące daleko od Bizancjum. Awangarda, modernizm, ekspresjonizm, art déco czy socrealizm — z tym wszystkim się stykał. Widział wiele odmiennych środków wyrazu. Czerpał z nich, co pomogło mu osiągnąć sukcesy, takie jak kilkanaście wystaw indywidualnych w różnych miastach polskich (między innymi w Krakowie, Warszawie, Łodzi, Wrocławiu), ale też za granicą, w znaczących stolicach europejskich, czy otrzymanie dwóch nagród Ministra Kultury i Sztuki za całokształt twórczości (1962 i 1973). Sam powiedział, że to wrażliwość na sztukę nowoczesną umożliwia zrozumienie tej historycznej.

Bardzo trudne było oglądanie w czasach mu współczesnych dzieł przynajmniej częściowo nawiązujących do ikon, już nie wspominając o zupełnie innych technikach niż tradycyjna tempera jajeczna. Wertykalnie wydłużone, majestatyczne w swej dostojności i powadze postacie, szrafowanie, frontalizm, hieratyizm, perspektywa odwrócona, cerkiewnośłowiańska inskrypcja, ryzy — wszystko to było obce współczesnej sztuce. Pomimo to młodzieńcze uczucie pozostało w nim niezachwiane: *Wszystko to, co później w ciągu życia realizowałem w malarstwie, było, choćby nawet pozornie stanowiło odejście, określone tym pierwszym zetknięciem się z ikonami w lwowskim muzeum*³. W dziele *Współcześni polscy malarze* sformułowano opinię, że w swojej twórczości artysta przyjmuje postawę podobną do stylu artystów bizantyjskich i staroruskich — nie opisuje

² <https://culture.pl/pl/wydarzenie/wystawa-malarstwa-jerzego-nowosielskiego> [dostęp: 5.06.2023].

³ Z. Podgórzec, *Rozmowy z Jerzym Nowosielskim*, Znak, Kraków 2014, s. 17.

obieranych przez siebie motywów, nie odtwarza osób, krajobrazów czy wnętrz, lecz starając się przeniknąć ich istotę, kreuje ich malarskie odpowiedniki⁴.

Powstanie pierwszej na świecie ikony przypisuje się Świętemu Łukaszowi, a wszelkie doświadczenia, które Jerzy Nowosielski zgromadził na przestrzeni lat, kumulując się, spowodowały pewnego rodzaju renesans świętych wizerunków w nowej, nieoczywistej odsłonie. Za czasów formowania się nowej Rzeczypospolitej Polskiej po 1918 roku miało miejsce wiele destrukcyjnych działań wobec prawosławnego dorobku kulturalnego i artystycznego, później — w okresie totalitaryzmu — komuniści również usiłowali zwalczać religię jako zbyt potężną siłę wobec władzy świeckiej. Polskiemu malarzowi udało się jednak dokonać czegoś niezwykłego — w niespotykany nigdy wcześniej sposób połączył on sacrum i profanum. W żadnej ze swych realizacji nie próbował ich rozdzielać. W jego wizerunkach świętych widoczne są odstępstwa od tradycyjnych reguł pisania ikon. Obrazy te mają zupełnie inną ekspresję, widoczny dukt pędzla, niestandardową kolorystykę, czasem zastępujący szrafowanie światłocien wykonany przy użyciu prostych wzorów geometrycznych, jak w ikonie *Bogurodzica z Dzieciątkiem*. Dzieła Nowosielskiego są innowacyjne w formie, a mimo to ich pisarzowi udało się włożyć w nie część pełnego wiary serca. Posiadał on najróżnorodniejsze sposoby tworzenia malarstwa ikonicznego, lecz w jego spuściźnie dominującą jest tematyka współczesna. To właśnie jej zderzenie ze środkami artystycznymi wypracowanymi w przeszłości i skonfrontowanie z tymi nowoczesnymi nadaje jego sztuce już nie tylko oryginalność, lecz także niepowtarzalny urok. W każdym dziele uwidacznia się jego artyzm. Malarstwo Konstantynopola cechuje powaga, wzniosłość, boskość. Przedstawienia Nowosielskiego, takie jak chociażby *Chrystus Pantokrator*, mają zupełnie nowy wydźwięk. Dynamiczny dukt pędzla, silny kontrast temperaturowy, kontur podkreślający pełne Boskiej mądrości oczy, nadają całej ikonie wyraz szczególnej powagi, potęgi, mocy.

Nowosielski przyznał, że w znacznym stopniu wpłynęła na niego twórczość Fiodora Dostojewskiego, którego uznawał za wielkiego pisarza-myśliciela, ale przede wszystkim za świeckiego teologa prawosławia. Uznawał, że świat nieznacznym jego spojrzeniem byłby czymś martwym, że mnogość i trafność wplatania przez niego wątków religijnych pozostawiły w nim swój ślad, widoczny w postrzeganiu chrześcijaństwa, ale też i każdego człowieka. Dostojewski, przeprowadzając dokładne studia psychologiczne swych bohaterów, przybliżał ich postaci odbiorcom, ujawniając najskrytsze zakamarki ludzkiej duszy. Swymi opisami fascynował malarza, inspirował go do poszerzania spojrzenia na Boga oraz zachęcał do kontemplacji, w tym także cielesności. Piękno fizyczne miało być równoznaczne ze stanem zbawienia. Należący do zbiorów Muzeum Narodowego w Krakowie *Akt z lustrem* (1981) potwierdza to założenie. Analiza odwróconego tyłem torsu sprawia wrażenie emanowania na

⁴ J. Zanoziński, *Współczesne malarstwo polskie*, Arkady, Warszawa 1974, s. 88.

widza pewnej enigmatyczności, zaciekawia swoim minimalizmem. Wydaje się on zadziwiać dumą w swojej prostocie. Prócz tego istotne — przez wzgląd na ideę — jest charakterystyczne obramowanie tego dominującego tematu mniejszymi pólaktami. Rozwiązanie tworzące bordiurę z dookreślających temat główny scen lub wizerunków zaczerpnięte zostało właśnie z malarstwa bizantyjskiego. Innowacyjność przedstawienia przejawia się tu w oryginalnej kolorystyce o dominujących barwach eozyny, karminu i szmaragdowej zieleni. Takie zestawienie powoduje kontrast dopełnieniowy, któremu towarzyszy harmonia opozycyjna. Artystę intrygowało szczególnie piękno kobiece, ten motyw jest nieodłącznym elementem jego twórczości.

Zachodni odbiorcy przyzwyczajeni są do odmiennych sposobów obrazowania sacrum niż ci ze Wschodu. W rozmowie ze Zbigniewem Podgórzcem, odbytej w 1982 roku, artysta wyraził pogląd: *Zachodnie wyobrażenia Sądu Ostatecznego idą w kierunku maksymalnego odseparowania dwóch stanów ostatecznych: stanu zbawienia i potępienia. Umieszczone są w ramach systemu nagród i kar eschatologii abstrakcyjnej*⁵. Przenosząc tę refleksję na świat ikon, można powiedzieć, że autor starał się w nich pokazać poczucie bliskości Boga i człowieka oraz przenikanie się nieba i piekła — dla zaznaczenia obecności w świecie zarówno zła, jak i dobra. Artysta akcentował różnice w podejściu do spraw estetycznych obu wyznań. Stwierdził, że to prawosławie przypisuje sztuce o wiele większe znaczenie niż inne religie, lecz niestety, traci w nim ona swoją potęgę, a staje się jedynie elementem tradycji. Smuciło go poczucie bezsensowności towarzyszące tworzeniu majestatycznych ikonostasów, gdyż wiedział, że tylko nieliczni rozumieją realną istotę sztuki sakralnej, przez co nie czują potrzeby bliskości z nią. Uznał, że nawet w gotyckim kościele może znaleźć się więcej wiernych szczerze miłujących ikony niż w cerkwi prawosławnej, gdzie ludzie obcuja z nimi na co dzień.

Nowosielskiemu niejednokrotnie przyszło mierzyć się z polichromią świątyń. Greckie *Anastasis* oznaczające *Zmartwychwstanie*, ortodoksyjni wyznawcy prawosławia przedstawiają w sztuce nie jako pełne radości zwycięskie wyjście z grobu, lecz jako przerażającą wizję. Sztuka wschodnia ukazuje uwolnienie ludzkości z potwornej krainy śmierci, której bramę przekroczył Zbawiciel, aby uwolnić potępionych od męki zniewolenia. W rzymskokatolickim kościele w Wesolej Nowosielski stworzył kompozycję poważną, pełną spokoju, o kolorystyce stonowanej i wyważonej, adekwatnej do rangi Wielkiego Postu. Freski Nowosielskiego, choć awangardowe w kolorystyce, są bardzo ascetyczne — artysta redukuje ikonografię, zachowując jednak duchową esencję każdej sceny. Malarz daje odbiorcy dużo przestrzeni do rozważania tajemnicy paschalnej.

Artysta pozostawił po sobie także inne wyjątkowe realizacje, jak stworzona przez niego od podstaw cerkiew greckokatolicka w Białym Borze pod wezwa-

⁵ Z. Podgórzec, dz. cyt., s. 174.

niem Narodzenia Przenajświętszej Bogarodzicy. Od 2019 roku stanowi ona najmłodszy polski zabytek z tego względu, że uznana została za wartościową na tyle, by mimo młodego wieku zostać wpisana do rejestru zabytków. Prawosławny twórca sam przyznawał, że działał więcej na rzecz innych obrządków niż swego własnego. Pomimo olbrzymiej popularności i osiągnięć w dziedzinie sztuki Jerzy Nowosielski nie zawsze spotykał się z aprobatą konserwatystów. Kilkakrotnie odmówiono mu możliwości realizacji zaprojektowanych polichromii cerkwi, które uznawano za zbyt nowoczesne, a przez to niezrozumiałe. Istotny jest w tej kwestii sobór Świętej Trójcy w Hajnówce. Artysta zaangażował się we współpracę nad nim z zaprzyjaźnionym architektem Aleksandrem Grygorowiczem i malarzem Leonem Tarasewiczem, jednak jego wizje okazały się zbyt śmiałe, a nawet niekonwencjonalne — dlatego je odrzucono. Sobór z założenia w całości miał powstać w duchu modernizmu. Obecna polichromia nawiązuje do późnobizantyjskiego malarstwa okresu Paleologów.

Indywidualność Jerzego Nowosielskiego uczyniła go człowiekiem o istotnej pozycji w polskiej historii sztuki. Ten artysta tworzył to, co czuł. Przedstawił wszystko na podstawie własnego gustu, czym zaskarbił sobie przychylność wielu miłośników sztuki. Oprócz charakterystycznego wyrazu ofiarował swoim dziełom wartość duchową. Dlatego nie jest on twórcą obojętnym również dla — w dużej mierze — prawosławnych teologów, potrafiących zafascynować się jego podejściem do spraw wiary i jej manifestowania na miarę współczesnego świata. Wieloletnie obcowanie z wieloma nurtami pozostawiło na artyście swoje piętno, ukształtowało go jako indywidualistę, twórcę niemożliwego do skopiowania. Nowosielski podsumował swoje działania znanymi słowami: *W ogóle nie czuję się malarzem ikon. Nie wypreparowałem jakiejś warsztatowej specyfiki malarstwa ikon. Ale malarstwo dla mnie jest ikoną. Całe malarstwo*⁶. Można więc powiedzieć, że Jerzy Nowosielski przez całe życie malował piękno, które — w jego odczuciu — ma zbawić świat, czyli piękno w służbie sacrum.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Podgórzec Zbigniew, *Rozmowy z Jerzym Nowosielskim*, Znak, Kraków 2014.
- [2] Zanoziński Jerzy, *Współczesne malarstwo polskie*, Arkady, Warszawa 1974.
- [3] <https://culture.pl/pl/wydarzenie/wystawa-malarstwa-gerzego-nowosielskiego> [dostęp: 5.06.2023].
- [4] <https://ukrpolnauka.wordpress.com/2018/11/01/gerzego-nowosielskiego-definicje-7-1991> [dostęp: 5.06.2023].
- [5] <https://www.polskieradio.pl/39/156/artykul/3098136,gerzy-nowosielski-malarstwo-zarliwej-wiary-sztuka-trudniej-nadziei> [dostęp: 13.06.2023].

⁶ <https://www.polskieradio.pl/39/156/artykul/3098136,gerzy-nowosielski-malarstwo-zarliwej-wiary-sztuka-trudniej-nadziei> [dostęp: 13.06.2023].

POYBCEHO

XBO



Sacrum w twórczości Jerzego Nowosielskiego

Skąd w ogóle wziął się pomysł na stworzenie takiego pojęcia jak *sacrum*? O dziwo, powód był bardzo prosty. Słowo „religia” według klasycznej definicji zakłada istnienie więzi pomiędzy człowiekiem a Bogiem, najczęściej zresztą rozumianym osobowo¹. Od razu można zauważyć, że definicja ta nie będzie obejmować religii, które w swym kanonie doktrynalnym nie odnoszą się do jednego osobowego Boga lub nawet wielu bogów, mających własny charakter i będących niezależnymi bytami, zdolnymi do wytworzenia z człowiekiem więzi i relacji. W związku z tym religioznawcy postawili sobie za cel znalezienie słowa, które określałoby to, co najświętsze w każdej religii. *Autorzy tego typu definicji starali się szukać istoty religii, a więc elementu łączącego wszystkie zjawiska religijne, wspólnego wszystkim systemom, który jednocześnie odróżniałby je od innych zjawisk kulturowych*².

W tym punkcie warto też wspomnieć o przywołanej przez Władysława Stróżewskiego różnicy między pojęciami *sacrum* a *sanctum/sanctus*. Słowa te występowały w łacinie już w czasach starożytnej religii rzymskiej. *Sacrum* (pochodzące od słowa *sacer*) nabrało przez lata znaczenia ambiwalentnego znaczeniowo i aksjologicznie, co oznacza, że słowem *sacrum* (jako *sacrum*) określano zarówno miejsca, rzeczy, działania itp. pozytywne i negatywne, dobrze widziane i zakazane, dobre i złe, świetliste i mroczne. Z jednej strony termin ten oznacza: *poświęcony, poświęcony bogom*, ale też: *poświęcony bogom podziemnym, przeznaczony na śmierć, przeklęty, ohydny, sromotny, haniebny, bezedny*³. *Sanctum/*

¹ E. Przybył, *Problem definicji sacrum, czyli o bezradności religioznawcy*, [w:] *Europejczyk wobec sacrum. Wczoraj i dziś*, red. J.C. Kałużny, Wydawnictwo Naukowe Polskiej Akademii Teologicznej, Kraków 2005, s. 9.

² Tamże, s. 10.

³ W. Stróżewski, *O możliwości sacrum w sztuce*, [w:] *Sacrum i sztuka*, red. N. Cieślińska, Znak, Kraków 1989, s. 24.

sanctus natomiast ma jedynie pozytywny wydźwięk i znaczy tyle co: *uświęcony, nietykalny, nienaruszalny, święty*⁴. Nic dziwnego więc, że to właśnie to drugie słowo przyjęło się w chrześcijańskiej Biblii i liturgii jako słowo oznaczające imię Boga. Pomimo faktu, że zarówno *sacrum* jak i *sanctum/sanctus* wywodzą się z tego samego rdzenia, to ...*to, co święte, świętość, stoi jak gdyby na szczycie całej hierarchii rozmaitych znaczeń dotyczących sacrum*⁵. W tym sensie, jak stwierdza Stróżewski, *sanctum/sanctus* zdaje się być bardziej pierwotne niż *sacrum*. Jest tak jednak, jeśli można tak to wyrazić, na poziomie rzeczywistości. Natomiast sam Stróżewski przyznaje, że w sensie historycznym doświadczenie *sacrum* może być bardziej pierwotne. To stwierdzenie blisko koresponduje z koncepcją *numinosum* Rudolfa Otto.

Według R. Otto kategoria „świętości” wyprzedza wszelkie religie historyczne, a co za tym idzie, także pojęcie Boga, choć niewątpliwie również się w nich przejawia⁶. *Numinosum* (łac. *numen* oznaczało moc i wolę bóstwa, przed którym odczuwano lęk)⁷ przez Ottona zostało określone jako synonim *sacrum* rozumianego jako nieznaną moc mającą wpływ na człowieka. Doświadczenie *sacrum* ma według niego formę ambiwalentnego przeżycia, które łączy w sobie: *mysterium tremendum* (poczucie lęku, bojaźni) i *mysterium fascinans* (odczucie fascynacji). Otto określa to doświadczenie jako coś nadprzyrodzonego i nazywa *odczuciem numinotycznym (sensus numinis)*. Człowiek nie może poznać *sacrum* w sposób racjonalny, nie może go też zdefiniować⁸.

Niektórzy inni myśliciele, próbując dociec, czym jest *sacrum*, zdecydowali się pójść drogą nieco bardziej okrężną. W ten właśnie sposób postąpił Mircea Eliade, stwierdzając, że aby zdefiniować *sacrum*, łatwiej będzie na początek określić, co nim nie jest. To, co można było utożsamiać z ładem, nazwał *sacrum*. Natomiast chaos określił jako *profanum*. Ów ład i chaos możemy utożsamiać z podejściami reprezentowanymi przez *homo religiosus* (człowieka religijnego) i człowieka areligijnego. *Człowiek religijny postrzega i przeżywa rzeczywistość (byt) w jej wszystkich wymiarach jako sakralną, to jest pełną znaczenia i sensu*⁹. Dla człowieka areligijnego wszystkie procesy dziejące się na świecie nie mają żadnego głębszego sensu. Dzieją się, bo tak działa świat. W najprostszy sposób ideę Eliadego można zdefiniować w taki sposób, jak robi to Elżbieta Przybył: *W porządku*

⁴ Tamże.

⁵ Tamże.

⁶ E. Przybył, dz. cyt., s. 12.

⁷ Por. tamże.

⁸ Tamże, s. 13.

⁹ T. Dekert, *Czym jest muzyka sakralna? Teorie sacrum a muzyka*, [w:] *Musica divina. Na czym polega boskość muzyki?*, red. T. Dekert, Fundacja inCanto, Kraków 2019, s. 26.

profanum (*kamień*) jest zwykłym kamieniem, natomiast w porządku sacrum (czyli dla tych, którzy postrzegają go jako sacrum) jest święty¹⁰.

A jak definiować *sacrum* w sztuce? Czy sztuka jest sakralna sama w sobie, ponieważ jest sztuką? Czy też staje się ona *sacrum* na podstawie jakiegoś doświadczenia, które przeżywa jej odbiorca? Jeżeli uznamy za prawdziwą tę drugą opcję, warto rozważyć, co rozumiemy przez to „doświadczenie”. Stróżewski tłumaczy, że podczas obcowania ze sztuką możemy doświadczyć czegoś, co nazywa „konkretyzacją numinotyczną”. Jest to proces, mający wiele następujących po sobie etapów, których podstawą jest przeżycie estetyczne, ponieważ mamy do czynienia ze sztuką, czymś, co widzimy. *W pewnej fazie przebiegu całego przeżycia, związanego z integralnym doświadczeniem dzieła, przeżycie estetyczne może zejść na plan dalszy, jednak gdyby nie wystąpiło w ogóle, to nie mielibyśmy prawa mówić o dziele jako wyjściowym przedmiocie doświadczenia numinotycznego, lecz jedynie jako o czymś okazjonalnym, co tylko przypadkiem stało się punktem wyjścia jakiegoś doświadczenia sacrum*¹¹. Co jest zatem potrzebne, aby móc powiedzieć, że *przeżycie estetyczne zeszło na dalszy plan*? Według Stróżewskiego, by „doświadczenie numinotyczne” dzieła sztuki było możliwe, musi łączyć w sobie co najmniej dwa rodzaje przeżyć: semiotyczne (element zrozumienia) oraz aksjologiczne (element wartości). W skrócie polega ono na tym, że doświadczający widzi coś więcej, coś, co otwiera jego duszę. Niekoniecznie musi być to związane z postacią osobowego Boga, wystarczy, że będzie to coś, co niejako sięga poza zwykłą rzeczywistość. Takie rozumienie sakralności sztuki dotyczy jednak poziomu pojedynczego ludzkiego umysłu, jest czymś, co na tym poziomie się wydarza.

Czy w takim razie można powiedzieć, że sztuka uczestniczy w czymś, co jest *sanctum*, w świętości metafizycznej? Gdy Stróżewski zadaje sobie to pytanie, stwierdza, że są dwie możliwości. Albo jakiś artysta musiałby posiadać umiejętność „ściągnięcia” tego *sanctum* na ziemię, co jednak robiłoby z niego nie tyle (nie tylko) artystę, ale maga. Albo też to Bóg musiałby w jakiś niezwykły sposób uświęcać niektóre dzieła, czynić je związanymi z samym Sobą.

Jeśli uznalibyśmy za Stróżewskim, że bardziej prawdziwa jest druga opcja, możemy zapytać, czy w takim razie konieczne do przeżycia „doświadczenia numinotycznego” jest to, aby autor danego dzieła sztuki był człowiekiem religijnym. Osobiście uważam, że nie, ponieważ w tym momencie wracamy do tego „pojedynczego ludzkiego umysłu”, o którym wspomniałam wcześniej. Wyjaśniając, chciałabym się ponownie odnieść do kwestii rozróżnienia na *sacrum* i *profanum*. Otóż uważam, że każdy człowiek patrząc na jakieś dzieło sztuki, może widzieć w nim albo *sacrum*, albo *profanum*. Obraz może pobudzić tego kogoś do ref-

¹⁰ E. Przybył, dz. cyt., s. 14.

¹¹ W. Stróżewski, dz. cyt., s. 36.

leksji i próby zrozumienia (aspekt semiotyczny), czy do powiązania tego, co widzi, z jego przekonaniami duchowymi, z tym, co jest dla niego najważniejsze (odczucie aksjologiczne). Natomiast ktoś zupełnie inny spojrzy na to samo dzieło i stwierdzi: mamy tu obraz olejny takiego a takiego autora, ładny pejzaż itp. I nic więcej. Wtedy mamy do czynienia ze spojrzeniem, które można określić jako profaniczne.

Obracając się cały czas dookoła możliwości niezwyklego uświęcenia jakiegos dzieła przez Boga, Stróżewski słusznie zauważa dalej, że potwierdza ją istnienie *tzw. obrazów cudownych, a ugruntowuje ją teologicznie ortodoksyjna teoria ikony*¹². Z punktu widzenia wiary chrześcijańskiej ikony uczestniczą bezpośrednio w *sanctum*. Świętość ikon wynika z Wcielenia Boga. Przedstawiają one przebóstwione człowieczeństwo Chrystusa, czy też ludzi, którzy dostąpili tego przebóstwienia w najpełniejszy sposób (Maryja i święci). Ikony stają się przez to niejako oknami na swoje pierwowzory.

Jerzy Nowosielski zgadzał się z tym, jednak jego twórczość ikonopisarska zbyt odbiegała od klasycznych kanonów, by mogła być zaakceptowana przez „lud boży”. Zanim jednak zagłębimy się w jego artystyczne działania, warto poznać początki jego drogi jako malarza, teologa lub też po prostu jako człowieka. Mam nadzieję pokazać w tej pracy jego własne rozumienie sakralności sztuki.

Pomimo że interesuję się Jerzym Nowosielskim od niedawna, to informacje, które udało mi się zebrać, dały mi dużo do myślenia. Gdybym miała go jakoś określić zgodnie z tym, jak widzę jego osobę i jego twórczość, nazwałabym go „aniołem z czarnymi skrzydłami”. Podobnie zresztą określa go jego przyjaciel, Tadeusz Różewicz, którego słów w charakterze motto używa Krystyna Czerni, autorka biografii malarza pod tytułem *Nietoperz w świątyni: Malarstwo Nowosielskiego to malarstwo na ramionach „miłości niebiańskiej” i miłości „ziemskiej”. Rozdarty przez te dwie miłości malarz przypomina anioła, a czasem nietoperza wiszącego w podziemiach opuszczonej świątyni. Nowosielski jest rozdierany, nie na powierzchni płótna, deski czy muru, ale w podświadomości, poza ramami obrazu*. Dla mnie te „czarne skrzydła” to cała jego historia, już od samego początku naznaczona licznymi bliznami i tragediami, a zatem zapewne wieloma niewyleczonymi traumami. Są to też dramaty związane z niezrozumieniem jego twórczości przez wielu nie tylko zwykłych ludzi, lecz także krytyków i innych artystów. Do tego dochodzi jego skomplikowane życie rodzinne, skropione dużą ilością alkoholu. Nie zapominajmy jednak, że są to skrzydła anielskie, a więc jego życie nie mogło być tylko pasmem tragedii i niepowodzeń. W końcu jest uznawany za jednego z najwybitniejszych twórców polskiej sztuki współczesnej. Ale może zacznijmy od samego początku:

Jerzy Cyprian Nowosielski przyszedł na świat 7 stycznia 1923 roku w Krakowie jako trzecie i dosyć późne dziecko Stefana i Hanny Nowosielskich. Po

¹² Tamże, s. 37.

stracie poprzednich dwóch synów, Włodzimierza i Jerzego (imiennika malarza), którzy zmarli na szkarlatynę kolejno w 1915 i 1918 roku, rodzice wychowywali młodego Nowosielskiego pod kloszem. Małżeństwo nigdy do końca nie pogodziło się ze stratą starszych synów, co sprawiło, że kiedy urodził się przyszły malarz, jego rodzice nie byli już tymi samymi ludźmi co przed tą tragedią. Jego ojciec był z pochodzenia Łemkiem i grekokatolikiem, natomiast matka Polką niemieckiego pochodzenia i wyznania rzymskokatolickiego. Przez to młody Jurek od samego początku był rozdarty pomiędzy tymi dwoma kręgami religijno-kulturowymi. Sam jednak wybrał religię ojca. Był czas, gdy w tajemnicy przed matką uczęszczał z nim na nabożeństwa do cerkwi i uczył się czytać i mówić po ukraińsku. Nowosielski nie lubił określać się narodowo. Twierdził, że: jest to *najbardziej sztuczna kategoria tożsamości, jaką ludzie potrafili wytworzyć*¹³. W tym przekonaniu utwierdziła go wojna. Gdy się rozpoczęła, Jurek był nastolatkiem. Widząc w Krakowie pierwsze pociągi z rannymi poprzysiągł sobie *...koniec z wszelkim patriotyzmem*¹⁴. Stwierdzał też, że nie będzie dawał robić z siebie nikogo, ponieważ tak naprawdę nie wie, co to znaczy być Polakiem czy Ukraińcem, ale za to wie, co to znaczy być człowiekiem. *Ja się staram być człowiekiem, nie zawsze mi to wychodzi, ale przynajmniej się staram*.

Pogląd ten można by określić jako kontrowersyjny. Ja sama początkowo tak myślałam, jednak zmieniłam zdanie po rozmowie z bratem Marcinem Świądrem OFMCap, ikonopisem zafascynowanym twórczością Nowosielskiego, którą przeprowadziłam specjalnie na potrzeby tej pracy. Uświadomił mi, że to przekonanie malarza mogło mieć źródło w bardzo głębokim doświadczeniu chrześcijańskim, a mianowicie takim, że jest on obywatelem nieba. Już w starych tekstach chrześcijańskich chrześcijan przedstawia się jako fenomen, ponieważ *każda ziemia jest ich ojczyzną i każda ziemia jest im obca*. [...] *Są jak dusza w ciele, przyjmują zwyczaje środowiska, w którym żyją, ale do końca w tym środowisku są obcy, bo są obywatelami nieba*¹⁵.

Co wprowadziło Nowosielskiego na artystyczną ścieżkę? Miał on w swoim życiu parę doświadczeń, z rodzaju tych, które sprawiają, że czyjś bezpieczny, znany dotychczas świat wywraca się do góry nogami. Pierwszą taką rzeczą w życiu Jurka była wycieczka z ojcem na Kresy Wschodnie i wizyta w Ławrze Poczajowskiej (jesienią 1938 roku). Malarz wspomina wizytę w tym olbrzymim kompleksie cerkiewnym w następujący sposób: *...tam się jako młody chłopiec narodziłem duchowo. Poczajów — to moja miłość [...] i wszystko, co się w moim*

¹³ K. Czerni, *Nietoperz w świątyni. Biografia Jerzego Nowosielskiego*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2011, s. 17.

¹⁴ Tamże, s. 62.

¹⁵ Rozmowa z br. Marcinem Świądrem OFMCap, Kraków-Olszanica, 4 czerwca 2023, nagranie własne.

artystycznym życiu przydarzyło, tam właśnie ma swój początek¹⁶. Sama miałam szczęście odwiedzić to miejsce parę lat temu i chociaż nie miałam wtedy pojęcia o sztuce, a tym bardziej o Nowosielskim, teraz dobrze rozumiem, jak mocny wpływ mogła mieć tamtejsza sztuka na przyszłego malarza ikon. Zdecydowanie jest to jedno z tych miejsc, w których pobytu się nie zapomina.

Drugą bardzo istotną rolę w rozpoczęciu jego artystycznej drogi odegrała przyjaźń z Władysławem Jachimowiczem, warszawskim architektem sporo starszym od Nowosielskiego. Tak malarz opowiada o tym wydarzeniu: *Jak dziś pamiętam pewne popołudnie, gdy po jednej z rozmów z Jachimowiczem przeszedłem do drugiego pokoju i wtedy nagle wszystkie moje uprzednie wrażenia wyniesione z oglądania obrazów van Gogha i Utrilla odżyły we mnie w jakiś jedyne, niepowtarzalny sposób. Było to coś, co umyka opisowi. Po prostu otworzyły mi się oczy na sztukę. To tak, jakbym nie ucząc się, zaczął nagle mówić biegle jakimś nieznanym mi językiem albo nie umiejąc, rzucony na głęboką wodę zaczął pływać. [...] Zobaczyłem obrazy i zapragnąłem zostać malarzem¹⁷.*

Tak też właśnie się stało, a doświadczenie kontaktu ze sztuką cerkiewną sprawiło, że wszystko zaczęło się od ikony. Jednak Nowosielski nie był po prostu ikonopisem i w jego twórczości ikona, abstrakcja, akt i tym podobne nie zajmowały różnych miejsc w hierarchii, lecz stanowiły wyraz tego samego aktu artystycznego. Wywoływało to krytykę. Głównymi zarzutami w stosunku do jego dzieł było to, że ikony zbyt odbiegały od kanonu, a z kolei figuracja zbyt przypominała ikonę. Poglądy takie wynikają jednak z pewnego niezrozumienia, ponieważ *jego spojrzenie na ciało ludzkie zostało ukształtowane przez myślenie ikonograficzne¹⁸*. Nie była to zatem wada, ale cecha charakterystyczna twórczości malarza, który swoimi dziełami niejako wykroczył poza swoją epokę.

Ponieważ jego sztuka zawsze tworzyła jedno, nie istniał w niej podział na sztukę sakralną i świecką. Jak ujął to brat Marcin, Nowosielski *miał głębokie przekonanie, że cała sztuka jest emanacją Boga¹⁹*. Wcześniej, gdy próbowałam zdefiniować *sacrum*, określiłam je za znawcami jako coś, czego nie można doświadczyć w racjonalny sposób i tak naprawdę nie da się go zdefiniować. Nowosielski starał się, by to właśnie jego sztuka sama stała się *sacrum*. Nigdy przy tym nie tworzył dla innych. Można powiedzieć, że był wolny od poszukiwania afirmacji siebie jako osoby, z czym boryka się wielu współczesnych artystów. Nowosielski wręcz twierdził, że *Ambicja jest grobem sztuki. Gdy się pojawia — oznacza koniec artysty²⁰*. Był nie tyle indywidualistą, co indywidual-

¹⁶ K. Czerni, dz. cyt., s. 52.

¹⁷ Tamże, s. 54.

¹⁸ Rozmowa z br. Marcinem Świądrem.

¹⁹ Tamże.

²⁰ K. Czerni, dz. cyt., s. 247.

nością. Jedyne, co chciał osiągnąć, to przekazać swoje odczytanie objawienia i pomóc drugiemu człowiekowi w pewnym doświadczeniu duchowym. A jego jedynym problemem było pytanie o to, jak to zrobić.

Przebóstwienie wylewa się z każdej ikony, pejzażu czy aktu Nowosielskiego. To ono było celem artysty, można powiedzieć, że w swojej sztuce dążył do czystego przekazania *sanctum* przez *sacrum*. Zakładał, że *sztuka jest albo sakralna, albo nie jest sztuką*, wyjaśnił mi brat Marcin. Określił również malarstwo Nowosielskiego jako egzystencjalizm eschatologiczny, to znaczy, że próbował on przez nie dotrzeć do *ostatecznego przeznaczenia świata, ludzkości i człowieka*. Czy da się w takim razie bez problemów wytłumaczyć jego zamiłowanie do aktów, pejzażu i tak dalej? Poza tym, że malarz sam siebie nazywał „erotomanem”, nie był w stanie słowami powiedzieć, jak bardzo ciało ludzkie jest dla niego niezwykle, i mówił, że abstrakcje, akty i pejzaże maluje, gdy jest znudzony ikoną. A gdy ten okres wypalenia mu minie, oczywiście znów do niej wraca. Z paru różnych źródeł słyszałam anegdotę o tym, jak Nowosielski starał się pokazać, jak rozumie sakralność malowanych przez siebie aktów. Otóż opowiadał, że gdy Adam i Ewa zostali wyrzuceni z Raju, to Adam musiał zacząć wykonywać ciężką pracę. Innymi słowy, musiał zostać malarzem. A skoro tak, to co było wtedy przedmiotem jego zainteresowania? Po pierwsze, sam Eden, który musiał się zapisać w jego pamięci jako coś nieskończenie pięknego i idealnego, a po drugie, Ewa. Oczywiście naga, to znaczy taka, która jeszcze nie była dotknięta grzechem. Nowosielski więc w swoim przekonaniu kontynuował tylko tę pierwotną tradycję.

Gdy zaczęłam się o nim więcej dowiadywać, bardzo mnie zastanawiało, jak z jego bardzo uduchowioną duszą łączą się często drastyczne sceny, w których są ukazywane kobiety na jego aktach. Sam Profesor miał dość specyficzne podejście do kobiet. Było ono oczywiście pozytywne, można powiedzieć, że wręcz je ubóstwiał. Jednocześnie jednak pokazywał je w sytuacjach cierpienia, w których widział ich piękno. Rozumiem, że dla wielu osób idea ta może wydawać się dziwna i niezrozumiała. Brat Marcin podsunął mi bardzo ciekawą analogię, która oczywiście nie musi być prawdziwa, ale w interesujący sposób ukazuje potencjalne znaczenie tych przedstawień. Mianowicie wysunął tezę, że kobieta dla Nowosielskiego mogła być niejako uosobieniem Sofii — mądrości Bożej, która cierpi jak Chrystus. Może i przypomina to gnostycką herezję, jednak jak słusznie zauważa brat Marcin, *w świetle herezji blask dogmatu jest piękniejszy, silniejszy*²¹. Myślę, że to stwierdzenie jest bardzo trafne w odniesieniu do Nowosielskiego, który przy całej swojej olbrzymiej wiedzy teologicznej, historycznej i dotyczącej historii sztuki, bardzo płynnie poruszał się pomiędzy tymi tematami i często zdarzało mu się wkiłać w sprzeczności i paradoksy, jak kiedy twierdził, że *gdyby dobrze rozmalować piekło i niebo, tobyśmy się przekonali,*

²¹ Rozmowa z br. Marcinem Świądrem.

że *to jest to samo*. Wszyscy, którzy znali Profesora, wiedzieli o jego bardzo pesymistycznym podejściu do świata. Jednak przy całej swojej niechęci do niego i głębokim przekonaniu o tym, że jest on złym miejscem, zawsze był on dobrotliwą osobą, która chciała przekazać swoją sztuką to, co było dla niego najcenniejsze i najważniejsze, chciał przekazać ją innym jako urzeczywistnienie *sacrum*.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Czerni Krystyna, *Nietoperz w świątyni. Biografia Jerzego Nowosielskiego*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2011.
- [2] Dekert Tomasz, *Czym jest muzyka sakralna? Teorie sacrum a muzyka*, [w:] *Musica divina. Na czym polega boskość muzyki?*, red. T. Dekert, Fundacja inCanto, Kraków 2019.
- [3] Przybył Elżbieta, *Problem definicji sacrum, czyli o bezradności religioznawcy*, [w:] *Europejczyk wobec sacrum. Wczoraj i dziś*, red. J.C. Kałużny, Wydawnictwo Naukowe Polskiej Akademii Teologicznej, Kraków 2005.
- [4] Rozmowa z br. Marcinem Świądrem OFMCap, Kraków–Olszanica, 4 czerwca 2023, nagranie własne.
- [5] Stróżewski Władysław, *O możliwości sacrum w sztuce*, [w:] *Sacrum i sztuka*, red. N. Cieślińska, Znak, Kraków 1989.

Natalia Głowacka, 18 lat
Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych
im. Artura Grottgera w Supraślu

Od sztuki figuratywnej do abstrakcji w twórczości Jerzego Nowosielskiego

*Z czasem przestawałem malować to, co widziałem,
zacząłem malować to, czego nie widziałem.*

Jerzy Nowosielski

Ja nigdy w życiu nie powiedziałem sobie, że mi czegoś nie wolno... Przynajmniej w sztuce wolno mi wszystko¹. W tych słowach wybrzmiewa całe bogactwo twórczości Jerzego Nowosielskiego, polskiego malarza, grafika, rzeźbiarza i teoretyka sztuki. Urodził się on w 1945 roku w Krakowie, gdzie spędził większość swojego życia i rozpoczął edukację artystyczną. Studiował na Akademii Sztuk Pięknych. Początkowo skupiał się na malarstwie, ale później rozszerzył swoje zainteresowania o grafikę i rzeźbę — jego nauczycielami byli między innymi Zbigniew Pronaszko i Karol Frycz. Już we wczesnych latach swojej kariery Nowosielski zyskał rozpoznawalność i uznanie ze względu na swoje prace, w latach 50. zdobył Nagrodę Krytyki Artystycznej i został członkiem Grupy Krakowskiej, związanej z nurtem ekspresjonizmu abstrakcyjnego. Był również jednym z inicjatorów tak zwanej krakowskiej szkoły pisania ikon. W późniejszym okresie połączył w swojej twórczości elementy tradycji ikonograficznej z nowoczesnymi środkami wyrazu artystycznego, dzięki temu jego prace cechowały się głęboką refleksją nad duchowością, religią i transcendencją. Nowosielski był znany z tworzenia ikon, które łączyły elementy tradycji bizantyjskiej z nowoczesnością, jego prace były wystawiane na wielu prestiżowych wystawach — zarówno w Polsce, jak i za granicą. Brał udział w Biennale w Wenecji, Triennale w São Paulo oraz w licznych wystawach indywidualnych i zbiorowych, a jego dzieła znajdują się w wielu znaczących kolekcjach i muzeach na całym świecie.

Nowosielski był nie tylko artystą „praktykującym”, lecz także teoretykiem sztuki — pisał eseje i artykuły na temat sztuki, religii i filozofii. Głęboka refleksja

¹ <https://abaren.pl/art/jerzy-nowosielski-cytaty.php> [dostęp: 21.06.2023].

nad rolą sztuki i jej znaczeniem w społeczeństwie przyczyniła się do ugruntowania jego pozycji jako jednego z najważniejszych polskich artystów XX wieku. Nowosielski był laureatem wielu nagród i wyróżnień, w tym Nagrody im. Jana Cybisa, Nagrody im. Jana Matejki i Orderu Orła Białego. Był członkiem Polskiej Akademii Umiejętności oraz honorowym członkiem Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie.

Twórczość Jerzego Nowosielskiego była kształtowana przez różnorodne wpływy i inspiracje — zarówno artystyczne, jak i duchowe. Jednym z czynników oddziałującym na rozwój artysty była oczywiście tradycja ikonograficzna, którą był głęboko zainteresowany, tak jak i tradycją ikon bizantyjskich. Studiował je i eksperymentował z ich formą i symboliką — elementy ikonograficzne, takie jak złote tło, hieratyczne postacie i specyficzne ułożenie rąk, można znaleźć w wielu jego pracach. To zainteresowanie ikonografią miało duży wpływ na jego sposób wyrażania myśli. Źródła inspiracji artysty to religia i duchowość — Nowosielski był głęboko religijny, a jego twórczość silnie łączyła się z wiarą, dlatego motywy religijne, postacie świętych i sceny biblijne często pojawiały się w jego pracach. Zafascynowany duchowym wymiarem sztuki starał się przekazać głębokie odczucia i przekonania poprzez obrazy. Należałoby też wspomnieć, że wczesne prace artysty nawiązywały do ekspresjonizmu abstrakcyjnego — eksperymentował bowiem z formą i kolorem, tworząc dynamiczne kompozycje o mocnym wyrazie emocjonalnym. Ta fascynacja abstrakcyjnym stylem przyczyniła się do dalszego rozwoju jego twórczości. Interesował się filozofią i teologią, które również wpływały na charakter jego prac — czytał dzieła filozoficzne i teologiczne, a ich idee często znajdowały odzwierciedlenie w obrazach. Był otwarty na różne poglądy, co przyczyniło się do stworzenia bogactwa i głębi jego prac. Jak widać, wpływy i inspiracje w twórczości Nowosielskiego odznaczały się różnorodnością i obejmowały zarówno dziedziny sztuki, jak i sferę religii, filozofii i duchowości. Prace artysty stanowią unikalne połączenie różnych tradycji i nurtów, tworząc oryginalne i znaczące dzieła sztuki. *Spotkałem na swojej drodze Jerzego Nowosielskiego. Ten żyjący święty, artysta, najprawdopodobniej nie namaluje już żadnego obrazu. To jakby dopełnienie pokory, którą nosił w sobie przez całe życie. Niezrozumiany przez nikogo: katolików i prawosławnych, intelektualistów i wiernych, artystów i krytyków — cierpliwie, pokornie i konsekwentnie malował ikony, mając świadomość, że wbrew powszechnemu mniemaniu nie ma czegoś takiego jak kanon ikony [...]. Jerzy Nowosielski to współczesny Andriej Rublow² — tak o nim mówił Leon Tarasewicz.*

We wczesnych latach twórczości artysta eksplorował sztukę figuratywną, skupiając się na przedstawianiu postaci ludzkich i rzeczywistości zewnętrznej. Choć później zwrócił się w stronę abstrakcji i pisania ikon, w tym okresie jego

² L. Tarasewicz, Malarstwo. Katalog wystawy w Akademii Supraskiej 4.08.-15.09.2017, Galeria Arsenał, Białystok 2017, s. 2.

prace cechowały się silnym ukierunkowaniem na przedstawienie postaci i otaczającego ich świata. Artysta malował portrety, akty, sceny rodzajowe i pejzaże, często korzystając z technik olejnych, a jego styl figuratywny był realistyczny, ale niekonwencjonalny. Nowosielski eksperymentował z kompozycją, perspektywą i kolorem, tworząc dzieła o unikalnym charakterze. Ważnym elementem jego wczesnej twórczości była również eksploracja ludzkiej psychiki i wewnętrznego świata postaci. Jego prace często oddawały emocje, nastroje i głębokie odczucia, które autor starał się wyrazić za pomocą formy i koloru. W tym okresie wykorzystywał także elementy ekspresjonizmu, co dodawało jego pracom intensywności i emocjonalności — poprzez wyraźne pociągnięcia pędzla, kontrastowe kolory i dynamiczną kompozycję artysta podkreślał emocjonalny aspekt swoich przedstawień. Eksploracja figuracji we wczesnych latach twórczości stanowiła dla niego sposób na zgłębianie ludzkiej natury, relacji międzyludzkich i lepszego zrozumienia otaczającego go świata. Ten okres twórczości był istotnym etapem w jego rozwoju artystycznym, który wpłynął na dalsze poszukiwania i eksperymenty w dziedzinie sztuki, a tematyka i motywy w pracach figuratywnych odzwierciedlają jego zainteresowania, przekonania i refleksje na temat człowieka, religii, przyrody i ludzkiego doświadczenia. Jego prace są pełne głębi, emocji i symboli, zachęcając widza do kontemplacji.

Warto zauważyć, że artysta wprowadzał różne techniki i style malarskie w swojej sztuce figuratywnej, dostosowując je do wyrażenia swojej wizji. W niektórych pracach można dostrzec wpływy realizmu, postacie i przedmioty są przedstawione z dokładnością i wiernością wobec rzeczywistości — artysta precyzyjnie oddawał detale i proporcje, aby stworzyć obrazy realistyczne. W innych eksperymentował z ekspresjonistycznymi technikami, które służyły do wyrażenia emocji i nastrojów — stosował energetyczne pociągnięcia pędzla, kontrastowe kolory i deformacje form, aby podkreślić emocjonalny aspekt swoich prac. Nawet w ramach sztuki figuratywnej eksperymentował z elementami abstrakcji. Często upraszczał formy i wprowadzał nierealistyczne kolory, aby wzmocnić emocjonalną i symboliczną wymowę swoich obrazów. Korzystał z tradycyjnej techniki olejnej, która pozwalała mu na precyzyjne warstwowanie kolorów i uzyskanie bogatej faktury. Stosował warstwy farb, a także delikatne przejścia tonalne, aby tworzyć obrazy trójwymiarowe. Wykorzystywał bogate, intensywne kolory, które dodawały jego dziełom żywotności i dynamiki, a także wprowadzały kontrast światła i cienia, aby wydobyć głębię i dramatyzm. Artysta łączył różne techniki i style malarskie, tworząc unikalne i oryginalne dzieła sztuki. Jego podejście do koloru było niekonwencjonalne, a techniki malarskie służyły jako narzędzia do wyrażenia wizji twórcy.

Jednak nadszedł czas ewolucji w kierunku abstrakcji. Jak to się stało? Wydaje się, że Nowosielski był artystą, który stale poszukiwał nowych dróg i eksperymentował z różnymi środkami wyrazu. Początkowe działania w sztuce figuratywnej i ikonografii otworzyły go na odkrywanie nowych technik i stylów malarskich — przejście do abstrakcji było dla niego naturalnym poszukiwaniem nowych

sposobów wyrażenia siebie. Utrzymywał kontakty z innymi artystami i był świadkiem różnych nurtów artystycznych swojej epoki. Podczas podróży zagranicznych miał okazję zapoznać się z dziełami tworzonymi w duchu abstrakcjonizmu i innymi nowymi trendami w sztuce — to spotkanie z różnorodnością inspiracji artystycznych miało zapewne wpływ na jego rozwój. Abstrakcja wprowadzała większą elastyczność kompozycji i kolorów, które oddawały duchową i symboliczną treść jego prac. Warto dodać, że artysta nigdy nie porzucił swojego zainteresowania ikonografią i religijną sztuką tradycyjną — jego twórczość abstrakcyjna była kontynuacją i rozwinięciem wcześniejszych tematów i motywów, które go fascynowały. *Obrazy abstrakcyjne są prawdziwą reakcją naszej wyobraźni, naszej wrażliwości plastycznej na pewne inspiracje powstałe pod wpływem zbliżania się i przeżywania rzeczywistości bytów subtelnych*³ — tłumaczył w jednej z rozmów.

I tak początki eksperymentów abstrakcyjnych, przede wszystkim w kontekście formy i kompozycji, w twórczości Jerzego Nowosielskiego można odnaleźć w latach 50. i 60. XX wieku. Jednym z pierwszych ich przejawów było wprowadzenie do prac uproszczonych form geometrycznych i układów kompozycyjnych. O specyfice niefiguratywnych obrazów artysty pisał Andrzej Kostołowski: *Ciekawą grupą są wykonane przez artystę w roku 1947 i następnym (a potem od czasu do czasu ponawiane do roku 1978) obrazy abstrakcyjne. Te dzieła z elementami geometrycznymi (np. kaskadami trójkątów i prostokątów) mają i radosną swobodę, i zalety konstrukcyjne. Przeżywając wówczas okres ateistyczny, połączony z pewną obsesją seksualną ciała kobiecego (patrz: akty), odebrał doświadczenie ze sztuką nieprzedstawiającą, jak sam później przyznał, w sposób szczególny. Wiązało się to z porywającą możliwością potwierdzenia wiary w istnienie budowy bardziej istotnej i niezawodnej niż ta zewnętrzna, przedmiotowa. Właśnie malowanie abstrakcji nie pozwoliło artyście „zerwać jakiegś bardzo istotnej więzi [...] tajemniczej i nierozpoznawalnej, ze światem rzeczywistości [...] bytów duchowych”. Później powie o swoich abstrakcjach, że było to odmalowywanie niebieskich wysłanników*⁴. W tym okresie artysta zaczął poszukiwać nowych sposobów ukazania formy i przestrzeni, porzucając w pewnym stopniu dosłowność przedstawienia — w swoich obrazach zaczął wykorzystywać płaskie kształty, geometryczne linie i abstrakcyjne kompozycje, tworząc rytmiczne układy. Często eksperymentował z asymetrią, tworząc interesujące efekty wizualne. Stosował swobodne pociągnięcia pędzla, impastową fakturę, a także techniki skraplania i zacierania, co nadawało jego obrazom dynamikę i teksturę. W latach 60. zaczął eksplorować zastosowanie nierealistycznych, intensywnych kolorów, które stawały się głównym nośnikiem emocji i treści w jego pracach — czerzył,

³ Z. Podgórzec, *Wokół ikony. Rozmowy z Jerzym Nowosielskim*, PAX, Warszawa 1985, s. 185.

⁴ A. Kostołowski, *Sztuka „czystego oka”*, [w:] A. Kostołowski, W. Nowaczyk, *Jerzy Nowosielski*, Muzeum Narodowe w Poznaniu, Poznań 1993, s. 73.

biel, czerwień, żółć, niebieski i zieleń były często obecne w jego paletach. Kolory stanowiły narzędzie do wyrażania nastrojów, symboli i głębszych przekonań, artysta zerwał z konwencjonalnym przedstawianiem rzeczywistości.

Trzeba zaznaczyć, że również symbolika i duchowość odgrywają istotną rolę w abstrakcyjnych kompozycjach artysty. Przez wykorzystanie symboli chciał on wyrazić emocje, stany umysłu, a także odnosić się do uniwersalnych tematów, takich jak miłość, cierpienie i nadzieja. W swoich abstrakcyjnych pracach dążył do ukazania tajemnicy, a także do budowania mostu między światem materialnym a duchowym. Kompozycje często zawierały aluzje do motywów religijnych i biblijnych, niosły w sobie duchowe przesłanie i wręcz zapraszały do refleksji. Symbolika i duchowość w jego abstrakcyjnych kompozycjach otwierały przestrzeń do refleksji i interpretacji widza, pozwalając na osobiste doświadczanie dzieła. Niezrównanie ocenił jego abstrakcje Jerzy Stajuda: *Trudna jest dla mnie do wyjaśnienia sprawa „abstrakcyjnych” obrazów Nowosielskiego, wydaje się, że jest w nich coś więcej niż konstrukcja, jakiś czynnik orficki, aluzje do harmonii, które „nie były wynalezione przez umysł ludzki, lecz z przyzwolenia boskiego objawione Pitagorasowi”. Tak czy inaczej, rozliczne doświadczenia konstrukcyjne pozwoliły na zbudowanie dzieł karkołomnie trudnych, gdzie na jednej płaszczyźnie koegzystuje kilka obrazów o różnej treści, tkance, gamach. Nie wiadomo zresztą najczęściej, czy to obrazy, lustra, czy zwykłe — albo symboliczne — okna wprowadzające wzrok z mrocznego wnętrza w rozległy, czasem słoneczny pejzaż, czasem inne wnętrze, równie ograniczone*⁵.

Oczywiście, artysta nie porzucił sztuki figuratywnej na rzecz abstrakcji — obie te sfery jego twórczości istniały równolegle i często przenikały się wzajemnie w jego pracach. Rozpoczynał zwykle od figuratywnego przedstawienia, a następnie stopniowo wprowadzał abstrakcyjne elementy. Jego obrazy powstawały w określony sposób — zaczynały się od rozpoznawalnych obiektów czy postaci, a następnie były poddawane przekształceniom, dekonstrukcji i uproszczeniom. Połączenie figuracji i abstrakcji w jednym dziele mogło służyć wzmocnieniu ekspresji artystycznej. Elementy figuratywne, takie jak postacie, twarze czy przedmioty, przekazywały konkretne emocje lub odwoływały się do znanych nam wzorców i doświadczeń. Jednocześnie abstrakcyjne formy, linie, kolory i tekstury dodawały dziełu głębi, abstrakcyjności i możliwości różnych interpretacji. Każdy widz mógł odczytywać te prace na swój sposób, tworząc własne historie, i wyrażać emocje, które wynikają z dialogu między konkretem a abstrakcją. Należy tu też wspomnieć, że rozwój abstrakcji nie oznaczał rezygnacji z ikonografii — elementy ikonograficzne stawały się jednymi z wielu narzędzi artystycznych, które służyły do tworzenia głębszych warstw znaczeniowych. Często artysta eksperymentował z kompozycją, perspektywą i stylem, ale nadal utrzymywał rozpozna-

⁵ <https://artlibra.pl/trudna-do-wyjasnienia-sprawa-abstrakcyjnych-obrazow-nowosielskiego/> [dostęp: 17.06.2023].

walne elementy ikonograficzne. Być może ikony i symbole chrześcijańskie nadal odzwierciedlały jego duchowe poszukiwania i stanowiły punkt odniesienia dla widza, nawet w abstrakcyjnych pracach.

Wybranie kilku konkretnych obrazów pozwoli przyjrzeć się bliżej tej artystycznej ewolucji. I tak jednym z najbardziej znanych dzieł Nowosielskiego jest *Matka Boska Zielna*. Na pierwszy rzut oka widać, że jest to obraz figuratywny, przedstawiający postać Maryi. Jednakże po zagłębieniu się w detale można zauważyć, że artysta wprowadza subtelne elementy abstrakcyjne. Delikatne, niemal impresjonistyczne pociągnięcia pędzlem tworzą aurę mistyczną wokół postaci, wyzwalając atmosferę transcendencji. To już pierwszy sygnał mówiący, że artysta poszukuje nowych wyrazów i form.

Kolejnym obrazem, który ilustruje przemianę w twórczości Nowosielskiego, jest *Kompozycja abstrakcyjna*. W tej pracy artysta całkowicie porzuca figuratywne przedstawienie i skupia się na formie, kolorze i teksturze. Nietrudno tu zauważyć dynamiczne linie, geometryczne kształty i intensywne kontrasty. Obraz przyciąga uwagę swoją abstrakcyjną energetyką i prowokuje widza do interpretacji.

Jeszcze inny przykład to *Prosta kompozycja*. Tutaj artysta używa minimalnej liczby elementów, skupiając się na prostych liniach, płaszczyznach i kolorach. Dzieło wyróżnia się harmonią i równowagą, a jednocześnie pobudza wyobraźnię i zachęca do refleksji nad sensami ukrytymi w abstrakcyjnych formach. *Ekstaza* natomiast to arcydzieło abstrakcji, które zdaje się w pełni oddawać zmianę w podejściu Nowosielskiego do sztuki. Obraz pełen jest dynamicznych ruchów, wirujących form i ekspresyjnych gestów. Kolorystyka i faktura intensyfikują emocje, wywołując uczucie ekstatycznego doświadczenia. Dzieło stanowi zdecydowanie odległe od sztuki figuratywnej obrazowanie, ale jednocześnie pełne jest siły i wyrazistości.

Jerzy Nowosielski doświadczył ewolucji stylu w swojej twórczości, rozpoczynając od sztuki figuratywnej i stopniowo przechodząc w kierunku abstrakcji. Jego wczesne prace były silnie zakorzenione w tradycji figuratywnej, a szczególnie w ikonografii religijnej. W późniejszych latach zaczął eksperymentować z abstrakcyjnymi formami, zachowując jednak pewne elementy figuracji i symboliki. Jego twórczość charakteryzowała się syntezą różnych stylów i technik, w efekcie czego powstały unikalne dzieła sztuki. Nowosielski uważany jest za jednego z najważniejszych artystów polskiego modernizmu. Jego osiągnięcia w sztuce figuratywnej obejmują nie tylko mistrzowskie opanowanie technik malarskich, lecz także zdolność do wyrażania głębokich treści i emocji poprzez przedstawienie postaci, ikon religijnych i pejzaży. Jego prace figuratywne wyróżniają się precyzją detali, intensywnością kolorów i wyjątkową wrażliwością na ludzkie doświadczenie. Zaś w kontekście sztuki abstrakcyjnej twórca eksperymentował z różnymi formami, liniami i kolorami, tworząc dzieła, które prowokują wyobraźnię i zapraszają do refleksji. Prace abstrakcyjne Nowosielskiego charakteryzują się często dynamicznymi kompozycjami, subtelnie wprowadzonymi abstrakcyjnymi formami i bogactwem kolorów. Artysta tworzył kompozycje, które odzwierciedlały jego duchową i intelektualną podróż oraz poszukiwanie uniwersalnych znaczeń.

Twórczość artysty miała znaczący wpływ na sztukę polską i światową. Jego eksploracja granic między figuracją a abstrakcją przyczyniła się do poszerzenia horyzontów artystycznych i otwarcia nowych możliwości ekspresji w malarstwie. Był on jednym z pionierów sztuki abstrakcyjnej w Polsce i odegrał ważną rolę w rozwoju modernizmu w kraju. Jego dzieła były doceniane zarówno na arenie krajowej, jak i międzynarodowej, zostały zaprezentowane na wielu wystawach i zdobyły uznanie krytyków oraz kolekcjonerów sztuki. Wpływ Nowosielskiego na sztukę polską polegał na przekraczaniu tradycyjnych granic i przyjmowaniu nowych wyzwań artystycznych. Artysta był również cenionym pedagogiem i wykładowcą, który przekazał swoją wiedzę i inspirację kolejnym pokoleniom. Podsumowując, można stwierdzić, że Jerzy Nowosielski zrewolucjonizował polską sztukę swoim nowatorskim podejściem do figuracji i abstrakcji. Jego twórczość pozostaje istotnym elementem dziedzictwa artystycznego, które nadal inspirowa młodych i wpływa na kolejne pokolenia.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Czerni Krystyna, *Sztuka nie boi się propagandy. Z Jerzym Nowosielskim rozmawia Krystyna Czerni*, „Res Publica”, nr 9/1988.
- [2] Czerni Krystyna, *Zagubiona bazylika: refleksje o sztuce i wierze. Jerzy Nowosielski*, Znak, Kraków 2013.
- [3] Kostołowski Andrzej, *Sztuka „czystego oka”. Ze studiów nad malarstwem Jerzego Nowosielskiego*, [w:] A. Kostołowski, W. Nowaczyk, *Jerzy Nowosielski*, Muzeum Narodowe w Poznaniu, Poznań 1993, s. 73.
- [4] Podgórzec Zbigniew, *Wokół ikony. Rozmowy z Jerzym Nowosielskim*, PAX, Warszawa 1985.
- [5] Porębski Mieczysław, *Nowosielski*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2003.
- [6] Ryszkiewicz Andrzej, *Symbolizm i abstrakcja w obrazach Jerzego Nowosielskiego*, „Sztuka i Kultura”, nr 42, 2015.
- [7] Stajuda Jerzy, *Nowosielski*, „Współczesność”, nr 8, 16–31 III 1963.
- [8] Tarasewicz Leon, *Malarstwo. Katalog wystawy w Akademii Supraskiej 4.08.–15.09.2017*, Kuratorka: Magdalena Godlewska-Siwerska, Galeria Arsenał, Białystok 2017.

Źródła internetowe:

- [1] <https://abaren.pl/art/jerzy-nowosielski-cytaty.php> [dostęp: 21.06.2023].
- [2] <https://culture.pl/pl/tworca/jerzy-nowosielski> [dostęp: 17.06.2023].
- [3] <https://cyfrowe.mnw.art.pl/pl/artykuly/384/> [dostęp: 17.06.2023].
- [4] <https://jerzynowosielski.com/> [dostęp: 17.06.2023].
- [5] <https://artlibra.pl/trudna-do-wyjasnienia-sprawa-abstrakcyjnych-obrazow-nowosielskiego/> [dostęp: 17.06.2023].

62 HCCOIVE

1216



Mirosława Znowenko, 17 lat
Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych
im. Wojciecha Gersona w Warszawie

Sacrum w twórczości Jerzego Nowosielskiego

Kiedy byłam w galerii Kordegarda na Krakowskim Przedmieściu, przez godzinę przechadzałam się i siadałam przed obrazami Nowosielskiego, próbując doszukać się w nich sacrum. Jednocześnie notowałam na żywo swoje przemyślenia w nadziei, że owocem będzie rdzeń tego eseju. Pierwsze 40 minut głowienia się podsumowałam takim zapisem:

Wszyscy piszą o Nowosielskim jako o intelektualistcie, dlatego kiedy patrzę na jego obrazy, próbuję odszukać w nich ten intelektualizm, głębokie, wielopoziomowe przesłanie, ale w końcu zaczynam mieć wrażenie, że to na siłę. Że to trochę tak, jakbym miała teorię i próbowała do niej dopasować wszystko; że próbuję widzieć to, co ta teoria ode mnie wymaga, żebym widziała. Może warto odpuścić? Jego myśli są w jego pismach, a przyjemność i potrzeba tworzenia — na obrazach? Obrazy są raczej wyrażeniem jego duchowości, osobowości, jak styl pisma. Możemy ze stylu pisma wyczytać trochę o charakterze, ale nie dowiemy się, czy autor preferuje trygonometrię nad geometrię i co uważa o ociepleniu klimatycznym. Możemy wprawdzie domyślić się, co autor myślał o rzeczach, które malował, ale jest to szyfr subtelny, który po prostu istnieje. Malarz nie maluje kodu, nad którym mamy się głowić, nie ma takiej potrzeby. Dlatego i ja spróbuję zastopować interpretacje filozoficzne.

Wyszłam z galerii z poczuciem nierozwiązania zagadki. Wniosek był taki, że sacrum u tego malarza jest raczej nienarzucającym się odczuciem niż systemem filozoficznym wyłożonym na płótnie. Przeglądając wypowiedzi malarza o sztuce, natknęłam się na taki cytat: *Najniebezpieczniejsze dla świata sztuki, dla świata rozwoju duchowego jest — moim zdaniem — przychodzenie z gotową tezą.*

Zanotowałam cytat obok innych, które pojawiają się już niebawem. Głowiąc się nad esejem, coraz bardziej utwierdzałam się w przekonaniu, że w odbiorze sztuki Nowosielskiego kluczowe jest owo niezrozumiałe odczucie, o którym mówi nawet sam autor: *Odbiorcy pozbawieni odczuwania sacrum są mało podatni na działanie sztuki, a twórca nie może bez tej specyficznej intuicji istnieć. [...]* **Nie**

SZKOŁA ARTYSTYCZNA 4(24)/2023 — SERIA WYDAWNICZA CEA

ma zaś dobrego obrazu bez jego działania niewytłumaczalnego. Z jednej strony radowało mnie odnalezienie sedna sacrum w jego *śuvre*, a z drugiej — zaczęłam się niepokoić, czy aby ja sama nie jestem pozbawiona owego „odczuwania sacrum”, skoro nie umiem o tym napisać. Dopiero po kilku godzinach nawiedziła mnie uwalniająca myśl, że skoro to MA być niewytłumaczalne, to jak ja niby miałabym podjąć się racjonalizowania tego? Poczulałam wolność — brak presji budowania jakiejś ułożonej narracji, metodycznej tezy fenomenu sacrum. Nawet gdybym próbowała, jest to zagadnienie na tyle prywatne dla twórcy, że trudno o pełną wizję, a więc łatwo o uzupełnianie luk wymysłami (wątpliwa jest wartość takiej pracy). A więc, mając na obronę słowa malarza o szkodliwości tezy, proponuję kilka bloczków rozważań dotyczących sacrum w twórczości Jerzego Nowosielskiego. Pragnę przy tym nieco skonkretyzować kierunek rozmyślań — zgadzając się z wypowiedzią wieloletniego przyjaciela artysty, księdza Henryka Paprockiego, który stwierdził, że *Świecki i sakralny wymiar sztuki były dosłownie splecione w jego pracach* [...]. Pragnę więc przyjrzeć się przejawom sakralności w całym jego *śuvre*, także w laickiej jego części.

...

Działalność Nowosielskiego sprowadza się do przekonania, wyrażonego przez samego autora w następujących słowach: *Sztuka to afirmacja świata, cielesności, fizycznego istnienia świata i wiary w to, że fizyczne istnienie świata posiada olbrzymie zaplecze, że jest przejawem rzeczywistości znacznie szerszej i większej niż sam przejaw.* Poznanie tej materii nie jest możliwe drogą logicznego rozumowania, a kontakt z nią pomaga nawiązać malarstwo. Artysta traktuje je jako coś, co ma moc uchylania rąbka tajemnicy bytu, samo będąc tajemnicą. Malarz chce za pomocą obrazu przekazać widzowi stan szczęśliwości, w jaki wprawia go tworzenie dzieła¹. Jego zdaniem dobry obraz musi mieć w sobie coś niewytłumaczalnego. W ogóle takie myślenie — afirmacja rzeczywistości bez konieczności jej zrozumienia, ta postawa wobec Tajemnicy może się wywodzić ze wschodniej tradycji (w której autor był głębiej osadzony niż w racjonalistycznych pismach zachodnich). Tym sposobem malarstwo Nowosielskiego jest właśnie tą afirmacją Tajemnicy, przejawiającą się w różnych formach, właściwych osobie malarza. Patrząc na jego obrazy:

Szczerze, nie mam wrażenia, że namalował je tak o — jak dziecko rysuje stątek albo kwiatek. Mam wrażenie, że to nie było bezsensowne hedonistyczne malowanie czegokolwiek, byleby było ładniutkie. Ale z drugiej strony zdaje mi się, że intencja i myśl, która przewodziła autorowi w trakcie tworzenia, nie była przeznaczona na pokaz, nie miała być publikacją w gazecie. Ma pozostać w szufladzie, a jej cień widzimy na ścianach galerii.

¹ Moje osobiste doświadczenie polega na tym, że w chwili, gdy uda mi się jakoś trafnie zrealizować obraz, to sam fakt tej realizacji wprowadza mnie w stan specyficznej szczęśliwości, niedającej się sprowokować w żaden inny sposób. Mnie chodzi o to, aby ten stan szczęśliwości, w jaki wprowadza mnie stworzenie obrazu, wywołać u innego człowieka.

Po przemyśleniu dochodzę do wniosku, że uchylanie rąbka tajemnicy po prostu sprawiało Nowosielskiemu przyjemność, więc robił to na swój sposób i przede wszystkim dla siebie, a przy okazji dzielił się tym z każdym, kto był chętny. Nie stronił od wystaw, mnóstwo swoich obrazów oddawał w prezencie. Myśląc w ten sposób, łatwiej mi patrzeć na akty, nie czuję już tej presji zrozumienia ich, która tak mocno przejawia się w zapiskach z wystawy: *Akty*.

Akty są tajemnicze, jakby coś skrywały. Co — nie wiadomo. Czy czuje się w nich sacrum? Nie wiem, nie jestem pewna. Kiedy patrzę na nie, nie myślę o czymś sakralnym, religijnym, o duchowym też nie. Ale za to czuję tajemnicę, tak swoistą zagadnieniom egzystencji. A że egzystencja sama w sobie jest czymś metafizycznym, to i akty stają się na swój sposób, odmienny od ikon, tematem sakralnym. Malarz mówi o podnoszeniu i przywracaniu metafizycznego sensu najbardziej nawet infernalnym elementom Erosa. Jak to rozumieć, patrząc na pocięte żyłkami ciała kobiet? Co myśleć o takiej konfrontacji wypowiedzi autora z jego dziełami? Siadam na ławeczce trochę po diagonali względem dwóch aktów — jednego ukazanego tyłem, drugiego z przodu. Zauważam zasadniczą różnicę — ciała kobiet przedstawionych z tyłu nie są pocięte! (Gdy podchodzę bliżej, czar trochę pryska, bo na niektórych plecach dostrzegam złowieszcze pociągnięcia pędzlem). Różne kolory skóry niemal jednolicie zalewają kontury sylwetki. A wiolonczelista? Patrząc na nas niczym kobieta z obrazu Modiglianiego — teraz dopiero naprawdę dostrzegam to podobieństwo — jakby sucho prezentuje na sobie linię ciągnącą się przez tors od pępka w górę — czy to element anatomii, naturalne wgłębienie w ciele? Czy jednak tajemnicza blizna? Wątpliwości blokują zrozumienie obrazu. Podobnie na zgięciu łokciowym — zmarszczka czy też zacięcie? Nadal trudno oszacować. Sunąc w dół wzdłuż ręki, na chwilę ma się odczucie wandalizmu — toż to dłoń jest obcięta! A jednak znowu nie, to jedynie opaska w kolorze łądząco zbliżonym do tła. I kiedy już człowiek zaczyna myśleć, że cały obraz zbudowany jest na takich dwuznacznościach, dostrzega na nodze dwie linie, niebudzące wątpliwości. W tym miejscu nie ma zgięć, zmarszczki tu nigdy nie powstaną. Lecz dlaczego? Dlaczego ta kobieta, pozująca wraz z wiolonczelą, ma dwa cięcia nad kolanem i kilka niepewnych śladów na ciele? Czemu to ma służyć, jak to się wpisuje w „podnoszenie, przywracanie godności erotyce”? Nie wiem, a w jej oczach nie znajdę odpowiedzi. Z drugim aktem jest łatwiej — ukazuje on plecy kobiety będące dominującym centrum kompozycji, wokół nich dużo podobnych pleców, a także pełnopostaciowych kobiet. Nad całością świeci słońce — a przynajmniej ja tak rozumiem żółte kółko otoczone pomarańczową linią. Razem wygląda to niczym apoteoza płci żeńskiej, niczym ukazanie jej całego dnia, pełnego rytuałów, których pełnoprawność i powagę uświęca swym blaskiem słońce. Nie twierdzę, że to miał autor na myśli, są to jedynie moje myśli po pierwszym zastanowieniu się. Po chwili zauważam, że to „słońce”, na którym tak się skupiałam, nie jest wcale osamotnione — ma dwóch towarzyszy, którzy swą formą jakby potwierdzają moje wrażenie cykliczności magicznej rutyny. Bowiem lekko niżej, najbardziej z lewej strony, nieśmiało unosi się żółte kółeczko, jakby czekające na

owinięcie pomarańczową wstęgą. Natomiast po prawej stronie, mniej więcej na środku wysokości płótna, dogorywa ciemna gwiazda otoczona cienką żółtą linią. Niczym ścieżka słońca w ciągu dnia. W tej chwili to, co mnie nurtuje, to czy jest to jakaś historia, czy para niebieskich torsów ma jakieś znaczenie, dlaczego niektóre kobiety są całkiem nagie, niektóre mają bieliznę, a uda jednej owinięte są rękawnikiem? Co one robią? Czy te dwie kobiety z białymi głowami skaczą do wody? Czy ta kobieta, która stoi obok nich, przymierza się do skoku? A czy tamta zdejmując graniastopowe ubranie, czy jej głowa po prostu niknie w niebieskiej abstrakcyjnej bryle? Znowu nie rozumiem. Z jednej strony przez formę nawiązującą do układu ikony, gdzie w centrum umieszcza się wyabstrahowane przedstawienie świętego, a w kwaterach dookoła — historię jego życia, mam wrażenie, że tu też jest narracja. Ale przecież wcale nie musi być. Bo jeśli jest, to przypomina trudny rebus, a jeśli nie ma jej — po prostu wizję artysty. Może to tylko kompozycyjne, nie ideowe ułożenie?

Jego akty SĄ dziwne. To są damy, których naprawdę nigdzie się nie spotka. Albo, ewentualnie, przypominają samotne kobiety około trzydziestki, suche, skostniałe, posłuszne artyście, nic nietłumaczące, nic niemówiące, jakby niczym się nieprzejmujące. Z jeszcze innej strony nie jestem pewna, czy one coś skrywają, te kobiety. Albo jednak... nie wiem, wydają się być zbyt zajęte sobą, zbyt w swoich myślach.

Obydwie przytaczane prace (*Akt z wariantami / Monografia biała* z 1971 roku oraz *Portret wiolonczelistki* z 1971 roku) powstały, kiedy malarz miał 48 lat, był już dojrzałym twórcą, po biennale w Wenecji i w São Paulo.

O ile początkowo próbowałam jakoś rozgryźć te akty, teraz już nie mam takiej potrzeby, traktuję je jako wyraz wewnętrznych zainteresowań i napięć autora, których świadkami nas uczynił. Chęć wielopoziomowych interpretacji można łatwo zburzyć pierwszym lepszym komentarzem turysty stojącego obok. *It's like instruction for body relax*² — tak został podsumowany obraz ukazujący wielość i różnorodność kobiecych pleców.

...

Kiedy piszę o owym tajemniczym, wszystko przenikającym, będącym istotą sztuki uczuciu sacrum, przychodzi mi na myśl Malewicz i jego supremacja uczucia, a słowa Nowosielskiego, że *Każde dzieło malarskie, jeśli tylko przekracza pewien poziom, jeśli jest udane — należy do domeny sacrum [...]. Jest to moim zdaniem ta strefa świadomości ludzkiej, która nie poddaje się analizie racjonalnej; dotyczy ona intuicji, duchowego wartościowania rzeczywistości — zdaję sobie sprawę, że nie wszyscy posiadają tego typu intuicję. Są umysłowości, psychiki zupełnie jej nieświadome. Tacy ludzie mają bardzo trudny kontakt ze sztuką popychają moje myśli jeszcze dalej w tym kierunku.*

² To jak instrukcja do jogi (ang.).

Znamienne jest, że odbiór dzieł tych artystów w swym założeniu nie jest intelektualny, chociaż obydwaj malarze byli erudytami formułującymi swoje poglądy na piśmie. Wydaje się, że Malewicz i Nowosielski wyraźnie rozgraniczyli role pióra i pędzla. Obydwaj posługują się pojęciem „intuicji”. Skąd taka zbieżność poglądów? Częściowy wpływ na to mogło mieć zakorzenienie w tradycji wschodniej — wiadomo, że Nowosielski czytał dzieła przedstawicieli tak zwanego rosyjskiego renesansu religijno-filozoficznego (Bierdiajew, Sołowjow, Bułgakow). Malewicz natomiast, żyjąc w Rosji, także musiał się zetknąć z nimi, gdyż byli wówczas wystarczająco znani. W twórczości tych dwóch artystów pojawia się odwołanie do ikon — jeden aktywnie je tworzy, a drugi zawiesza swoje najważniejsze dzieło — *Czarny kwadrat na białym tle* — w tym miejscu pomieszczenia, gdzie tradycyjnie umieszczano ikony. W jakim stopniu to podejście do sztuki było podobne? Oczywiście wiadomo, że Nowosielski, o pokolenie młodszy od Malewicza, jak najbardziej mógł się natknąć na jego pisma i stąd czerpać inspirację. Wydaje mi się, że głównym punktem wspólnym obydwu artystów jest przeświadczenie o sile niewytłumaczalności w sztuce — tak abstrakcyjnej, jak figuratywnej. I tu skrywa się jednocześnie punkt rozbieżny — Nowosielski, przy jednoczesnej apoteozie Uczucia, nie rezygnuje z figuracji, korzysta z niej śmiało i bez oporów, podczas gdy Malewicz odrzuca ją jako fałszywą powłokę prawdziwego Uczucia. Takie podejście ukazuje, a przynajmniej ja to tak odbieram, że nastąpiła jakby zamiana postaw malarskich — Nowosielski skorzystał z inspiracji Wschodem, a Malewicz — Zachodem. Pierwszy myślał logiką ikony — ukazywanie rzeczy niewidzialnych za pomocą widzialnych (ujął to w słowach: *Pełna synteza spraw duchowych z rzeczywistością empiryczną* [...]), podczas gdy drugi traktował swoje malarstwo jako swego rodzaju „realizm” — w tym sensie, że nie przykrywał się niczym, by ukazać owo Uczucie, chciał je osiągnąć jako takie. Są to oczywiście jedynie domysły, pewne skojarzenia z pojmowaniem sacrum przez Nowosielskiego.

...

Sakralne było także malowanie abstrakcji, bowiem artysta wierzył, że *Obrazy abstrakcyjne są prawdziwą reakcją naszej wyobraźni, naszej wrażliwości plastycznej na pewne inspiracje powstałe pod wpływem zbliżania się i przeżywania rzeczywistości bytów subtelných*. Co ciekawe, już w latach 40., *de facto* na początku swojej drogi artystycznej, malarz zaczął tworzyć kombinacje efemerycznych, niby-drucianych trójkącików, które, będąc z pozoru nieprzedstawiające, odwoływały się do konkretnych skojarzeń autora: [...] *zaczęło się od szukania na kartce papieru przedmiotu o prostej, wyrazistej konstrukcji. Możliwe, że przedmiot taki widziałem kiedyś w dzieciństwie, że wyczytałem go w splocie ostrych, prostych linii planów, lokomotyw, wagonów, którymi bawiłem się i oglądałem z zainteresowaniem*. [...] *Miałem wrażenie, że gdzieś istnieje państwo takich własnie form. Z kolei zaczęły mi się one (kiedy już malowałem takie obrazy) kojarzyć z wszystkim tym, co kiedykolwiek wywierało na mnie wrażenie. Więc prymitywny,*

sztywny obraz Archaniota, więc plan bitwy z cienkimi liniami i drobnymi kółkami znaków topograficznych, wybuchy granatów [...]. Kolor, jakim zamalowywałem powstające formy, przypominał kolor krajów, za którymi tęskniłem, będąc dzieckiem, a więc Abisynia — plan bitwy i niebieski kolor gór abisyńskich — tak powstała Bitwa o Addis Abebę.

Odwoluję się teraz głównie do cytatów, niewiele dodaję od siebie, ale w tym przypadku myślę, że nie ma takiej konieczności. Zaznaczyć może jeszcze warto, że malarz nie wypracował systemu znaczeń w abstrakcji — kasetonowy strop kościoła w Wesołej pod Warszawą pokryty jest różnymi figurami, tymi właśnie „bytami subtelnymi”, które jednak nie mają narzuconej symboliki.

...

Nieuniknioną konsekwencją pisania ikon jest dotykane tematu sacrum. Jednak potrzeba przynajmniej odrobiny werwy, by nie poprzestać na tym, by — tak jak Nowosielski — spróbować uświęcić tematy pozornie dalekie od świętych. Drobek tego malarza jest ambiwalentny — z jednej strony jest w nim coś z podnoszenia powszechności ze stanu upadku, z przywracania godności takim aspektom życia jak Eros — o którym artysta nieraz wypowiadał się w takim właśnie kontekście — a z drugiej, niezrozumiałe sadomasochistyczne akty lat 50. W pewnym zakamarku internetu spotkałam się z zaliczeniem jego obrazu do kierunku nadrealizmu, co początkowo wywołało we mnie konfuzję, która niczym mgła rozrzedziła się po próbie zaakceptowania takiego spojrzenia. Bo przecież jest coś surrealistycznego w tych nagich kobietach stojących między ubranymi w garnitury mężczyznami. Inną surrealistyczną nutą w jego dziełach jest ich charakter (zwłaszcza w przypadku abstrakcji) zapisu automatycznego przeżyć duchowych, napięć wewnętrznych oraz lepszej części siebie. Ta wartość duchowego przekazu sprawia, że twórczość Jerzego Nowosielskiego spełnia kryterium Sołowjowa, że sztuka to jest coś, co jest przedstawione z punktu widzenia wieczności³.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Czerni Krystyna, *Nietoperz w świątyni. Biografia Jerzego Nowosielskiego*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2018.
- [2] Rozmowa z Jerzym Nowosielskim na kanale TVP Kultura, przeprowadzona przez Krystynę Czerni: <https://www.cda.pl/video/12811463e> [dostęp: 20.06.2023].

³ Теперь мы можем дать общее определение действительного искусства по существу: всякое осязательное изображение какого бы то ни было предмета и явления с точки зрения его окончательного состояния, или в свете будущего мира, есть художественное произведение. Владимир Соłowжов, *Ogólny sens sztuki*.

Aniela Giecko, 17 lat
Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych
im. Cypriana Kamila Norwida w Lublinie

Studium psychologiczne wybranego bohatera utworu Fredry

Aleksander hrabia Fredro był komediopisarzem, który w swoich dziełach stwarzał postacie uobecniające wielorakie cechy osobowości, nazwane celnie przez Czesława Miłosza „komedią charakterów”. Zachowania bohaterów oraz ich charaktery budował wielowarstwowo, z humorem i dużą wyrozumiałością. Jako znawca twórczości Alfreda de Musseta i Moliera swoje utwory wypełnił plejadą postaci oryginalnych, pochodzących głównie z polskiego dworku szlacheckiego. Znajdują się wśród nich: sarmaci, lichwiarze, wojskowi, hulaszcy młodzieńcy i blagierzy, sentymentalne panienki i wyrachowane damy, a także służba obu płci i rozmaitego temperamentu. Często nazwiska dużo mówią o ich właścicielach: Milczek, Raptusiewicz, Birbancki, Jowialski i tym podobne. Dlatego więc nad analizą charakterów bohaterów Fredrowskich warto się pochylić. Na szczególną uwagę zasługuje między innymi szlachcic — Rejent Milczek, występujący w znanej komedii pisarza pod tytułem *Zemsta*.

Komedia napisana została pod wpływem inspiracji dokumentami sądowymi skłóconych ze sobą rodów Firlejów (Piotr Firlej jako Cześnik) oraz Skotnickich (Jan Skotnicki jako Rejent), wiodących spór o zamek w Odrzykoniu pod Krosnem. Historyczny zatarg rodzin zakończył się w 1630 roku dzięki małżeństwu Mikołaja Firleja z Zofią Skotnicką. Fredro, kreując postacie XIX-wiecznej komedii i przenosząc wydarzenia na bliżej nieokreśloną prowincję, odchodził od ustanowionego w XVII wieku konceptu bohaterów. Kiedy inni komediopisarze trzymali się kanonu, pozbawiając ich charakteru historyczno-narodowego, Aleksander Fredro tworzył kreacje osób uwieczniające ówczasnie żyjących. Z rozmachem odmalowywał obyczajowość szlachty wraz z jej skłonnością do zwad i pijaństwa.

Postać jednego z głównych bohaterów została nakreślona dzięki ciekawie skonstruowanej intrydze sąsiedzkiego sporu o mur graniczny, dzielącego dwie części zamku dwóch dygnitarzy szczebla powiatowego o wyjątkowo znaczących nazwiskach — Rejenta Milczka (przebiegłego obłudnika) i Cześnika Raptusiewicza (niecierpliwego gwałtownika). Julian Krzyżanowski w *Dziejach literatury*

polskiej zwrócił uwagę, że zestawienie odmiennych postaci, które w bajkach symbolizował lew i lis, tutaj doszło do głosu w kontraście dwu osobowości: porywczego magnata z wojskową przeszłością i „szlachciury” dorobkiewicza, obłudnego paless-tranta¹. Dzięki temu zestawieniu zarysowana została ostro różnica w rozwarstwieniu stanu szlacheckiego. Jeden z bohaterów każe mur budować, drugi burzyć. Pierwszy ma syna, drugi bratanicę, którzy dodatkowo komplikują akcję, zachuchując się w sobie wbrew nakreślonej waśni rodowej. Wzajemne animozje tych dwóch antagonistów mocno obnażają wady charakterów szlacheckich, co nie przeszkodziło autorowi zakończyć utwór w konwencji apoteozy szlacheckiego obyczaju i zgody narodowej.

Rejent reprezentuje typ człowieka nie lubianego w dawnej Polsce. Osobiste bogactwo, którego dorobił się dzięki swojemu stanowisku szlachcica prawnika, przeznaczył na zakup ziemi, co skutkowało sporem o przynależność zamku z jego wybuchowym sąsiadem. Co więcej, ten krętacz i pieniacz nie chciał zadowolnić się swoją połową zamku, zdradzając się słowami: *Czapkę przedam, pas zastawię, a Cześnika stąd wykurzę*².

Ten drobnej budowy wdowiec, pomimo dyrektywnego nazwiska, ma dwa oblicza. Z pozoru jest cichym oraz spokojnym szlachcicem, wiodącym pobożne życie. Jako wyrachowany flegmatyk jest niezwykle inteligentnym człowiekiem, przewyższającym umysłem otaczających go ludzi. W rzeczywistości przy bliższym poznaniu można doświadczyć jego głęboko skrywanej natury. Milczek z charakteru jest nieprzyjemnie oschłym indywiduum, krętaczem, pieniaczem, a przede wszystkim dorobkiewiczem. Zależy mu głównie na własnym szczęściu i gotów jest poświęcić dobro bliskich mu osób tylko po to, aby zaspokoić swoje egoistyczne potrzeby. Traktuje syna przedmiotowo, nie zważając na jego uczucia do Klary. Dla Rejenta Wacław jest jedynie osobą, którą można wykorzystać na drodze do uzyskania przewagi nad Cześnikiem, zemsty na nim i zdobycia bogactwa:

WACŁAW

*Lecz i Cześnik jeszcze żyje,
On nas spali w pierwszym pędzie.*

REJENT

*Ha! — to Cześnik wisieć będzie*³.

¹ J. Krzyżanowski, *Dzieje literatury polskiej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1979, s. 330.

² A. Fredro, *Zemsta*, Greg, Kraków 2003, s. 72.

³ Tamże, s. 77.

Chce ożenić syna z Podstoliną, ponieważ błędnie zakłada, że jest majątna, ponadto cieszy go fakt wykradzenia sąsiadowi narzeczonej sprzed nosa:

*Ale Cześnik, gdy postrzeże,
Iż na dudka wystrychnięty,
Może... może... strach mnie bierze,
Apopleksją będzie tknięty...⁴*

Pozostali ludzie przebywający w jego otoczeniu nie mają dla niego żadnego znaczenia. Podporządkowuje sobie wszystkich po kolei, stosując na nich szantaż oraz manipulację. Bezwzględnie rozprawia się z Papkinem, który przychodzi go wyzwąć na pojedynek w imieniu Cześnika. Początkowo przymilny i pokorny, szybko zmienia oblicze:

*Ależ, bo ja mam i ludzi.
Każę oknem cię wyrzucić,
A tam dobry kawał z góry⁵.*

Jest przebiegłym intrygantem, który nakierowuje innych na działanie zgodne ze swoją wolą, czego adekwatnym przykładem jest sytuacja z murarzami, których podstępnie zmusił do złożenia fałszywych zeznań. W momencie przepędzania przez ludzi Cześnika murarzy z dziedzica przywołał ich do siebie w celu spisania skargi z wyszanymi z palca oskarżeniami:

*Komu kije
Porachują kości w grzbiecie,
Ten jest bity — wszak to wiecie?
A kto bity, ten jest zbity?
Co?⁶*

Milczek nie płaci robotnikom za wykonaną pracę, ponieważ według niego Cześnik powinien pokryć całe koszty przedsięwzięcia. Do samego sąsiada pała szczerą nienawiścią, choć zwraca się do niego w przesadnie przymilny sposób:

*Mój Cześniku,
Mój sąsiedzie, luby, miły,
Przestań też być rozbójnikiem⁷.*

⁴ Tamże, s. 79.

⁵ Tamże, s. 83.

⁶ Tamże, s. 68.

⁷ Tamże, s. 31.

Za chwilę jednak żądny zemsty woła do murarzy:

*Ja Cześnika za to skryję,
Gdzie nie widać ziemi, nieba*⁸.

Oznacza to ni mniej, ni więcej, że ze swoimi uczuciami do sąsiada nie potrafi się w pełni kryć, tak bardzo jest zaciętrzewiony i nieugięty w dążeniu do własnych priorytetów.

Bohater jest niezwykle zakłamaną postacią, przejawiającą skrajną hipokryzję. Stwarza pozory, tai swoje prawdziwe zamiary i kreuje się przed ludźmi na całkowicie inną osobę. Na każdym kroku jednak widać jego pazerność i to, że pieniądze stanowią dla niego jedną z najważniejszych wartości. Dla ich zdobycia jest w stanie wykorzystać każdą nadarzającą się okazję, nawet pozorną krzywdę murarzy:

*Boskim darem takie basy.
Każdy kułak spieniężymy*⁹.

Synowi tłumaczy z nieprzejednanym uporem:

*Bo ja tylko; moje dziecię,
Do fortunnej twojej doli
Aspiruję jeszcze w świecie*¹⁰.

W Zemście widzę Rejenta jak jezuitę, a przecież zawsze on gotów przypasać szablę — pisze Aleksander Fredro o Milczku, który honorowo stawia się na wyzwanie Cześnika na pojedynek. Komizm tej postaci jest nierozzerwalnie związany z komizmem jego zażartego wroga Cześnika. Fredro pokazuje obu przez pryzmat działań, ale w pewnym momencie odwrócił układ ich ról i sprawił, że to Cześnik zajął się knuciem, a Rejent stanął do walki, wyzwany na pojedynek, gdyż honor szlachecki kazał mu postępować zgodnie z tradycją. Na koniec sam wpadł w pułapkę przygotowanej przez siebie umowy, w myśl której jako jedna ze stron miał zapłacić Podstolinie sto tysięcy za zerwanie umowy małżeńskiej przez Wacława. Ten trzeźwo kalkulujący kunktator nieomal stał się na końcu ofiarą własnej zachłanności.

Pobożność męzczyzny także nie wygląda ostatecznie tak, jak przedstawiona zostaje przez samego bohatera. Jego wiara jest fałszywa i pomimo deklarowa-

⁸ Tamże, s. 31.

⁹ Tamże, s. 67.

¹⁰ Tamże, s. 73.

nej pokory traktuje Boga tak samo jak ludzi. Bóg jako istota o mocach nadprzyrodzonych ma pomagać mu osiągnąć sukces i wysłuchiwać wszystkich jego prośb. Używa imienia Stwórcy do dokonania zemsty na sąsiedzie, sugerując sytuacje, które mogłyby się wydarzyć za sprawą bóstwa — śmierć sąsiada pod wpływem ataku apopleksji. Po czym bez poczucia wstydu dodaje:

*Niech się dzieje wola Nieba,
Z nią się zawsze zgadzać trzeba*¹¹.

Powołując się na *wolę Nieba* podkreślał swoją pokorę.

Ostatecznie należy stwierdzić, że postać Rejenta Milczka jest negatywnie nacechowana, chociaż z pozoru sprawia pozytywne wrażenie. Doskonale opisuje go przysłowie *Nie ocenia się książki po okładce*. Analizując rozbudowaną psychikę szlachcica, wady i problemy można zauważyć, że jest on interesującym człowiekiem, który przy bliższym poznaniu zachwyca swoim skomplikowanym charakterem. Fredro poprzez wprowadzenie postaci Rejenta odsłonił prawdy o ludziach, które obnażyły większość mankamentów stanu szlacheckiego, zwłaszcza składającego się z grupy urzędniczej. W książce opisał ponadczasowe obserwacje oraz spostrzeżenia, które są aktualne do dnia dzisiejszego. Co więcej, sam Fredro nie był od nich wolny. Podobieństwo między Fredrą a Rejentem ukazuje Tadeusz Boy-Żeleński w *Obrachunkach fredrowskich: Cała ta historia „złamania pióra”, cóż to za awantura, jedyna w Literaturze! Harakiri popełnione przez autora, aby ukarać krytyka. To zemsta godna Rejenta Milczka: czterdzieści lat, w obliczu rozżalonego narodu, milczeniem swoim trzymać pod pręgierzem biednego Goszczyńskiego...*¹² Powody były niejasne, ale milczenie stało się faktem, a pisarz z wiekiem miał coraz większe skłonności do mizantropii.

¹¹ Tamże, s. 79.

¹² T. Boy-Żeleński, *Obrachunki fredrowskie*, Książka i Wiedza, Warszawa 1989, s. 7.



Aleksandra Mruk, 16 lat
Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych
im. Jana Matejki w Nowym Wiśniczu

Sacrum w twórczości Jerzego Nowosielskiego

*Wszystkiego na świecie się boję, nie boję się tylko Chrystusa. Bo jest moim osobistym Zbawcą*¹. Tak właśnie mówił Jerzy Nowosielski, wybitny artysta współczesny, urodzony 7 stycznia 1923 roku, który jest uznawany za jednego z najlepszych ikonopisarzy XX wieku.

Był on polskim malarzem, rysownikiem, filozofem oraz teologiem prawosławia. Nowosielski był też autorem naukowych rozpraw, esejów i rozmów wkraczających w tematy filozoficzne, teologiczne oraz artystyczne, takich jak: *Wokół ikony* (1985), *Inność prawosławia* (1991), *Mój Chrystus* (1993). Już we wczesnej młodości zafascynował się liturgią Kościoła wschodniego, w której został wychowany, początkowo jako grekokatolik, lecz później prawosławny. Ojciec jego był Łemkiem obrządku grekokatolickiego. Podczas wojny Jerzy ukończył Staatliche Kunstgewerbeschule Krakau, czyli humanistyczną placówkę o statusie szkoły zawodowej, założoną przez władze niemieckie podczas okupacji hitlerowskiej. Kształcił się na Wydziale Malarstwa Dekoracyjnego. Swoją edukację kontynuował pod okiem Tadeusza Kantora, przystępując do Grupy Młodych Plastyków, a następnie II Grupy Krakowskiej². Uczył się także ikonopisarstwa w latach 1942–1943 w unickiej ławrze św. Jana Chrzciciela w Uniowie. Doświadczenie to było dla Nowosielskiego niezwykle cenne. Niezwłocznie po zakończeniu wojny przystąpił do nauki w Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie, gdzie kształcił się u Eugeniusza Eibischa, lecz po półtora roku rzucił studia. Tym samym nie skończył swojej działalności artystycznej, lecz kontynuował ją razem z Grupą Młodych Plastyków³.

¹ M. Strachowski, *Ciemne mitologie. Pytania o Jerzego Nowosielskiego*, <https://teologiapolityczna.pl/michal-strachowski-ciemne-mitologie-pytania-o-jerzego-nowosielskiego> [dostęp: 11.06.2023].

² A. Filonik, *Jerzy Nowosielski — współczesny mistrz ikon*, <https://proanima.pl/jerzy-nowosielski-wspolczesny-mistrz-ikon/> [dostęp: 9.06.2023].

³ K. Czerni, *Jerzy Nowosielski. Biografia*, <https://jerzynowosielski.com/biografia/> [dostęp: 9.06.2023].

W kolejnych latach Nowosielski przeprowadza się do Łodzi, gdzie podejmuje pracę w Państwowej Dyrekcji Teatrów Lalek. W tamtym czasie rozpoczyna się jego największa przygoda artystyczna — monumentalne malarstwo sakralne. W 1951 roku otrzymuje propozycję współpracy od Adama Stalony-Dobrzańskiego przy dekoracji cerkwi w Gródku. W niedługim czasie przystępuje do pracy nad pierwszą samodzielną realizacją — polichromią w cerkwi w Kętrzynie. Proboszczem jest tam teolog i poeta, ksiądz Jerzy Klinger, który to obudził w Nowosielskim zainteresowanie filozofią i teologią. Przyjaźń ta sprawia, że Nowosielski odzyskuje wiarę i staje się członkiem wspólnoty prawosławnej. W kolejnych latach odnosi również wielkie sukcesy. W 1954 roku sprzedaje swój abstrakcyjny obraz do Muzeum Narodowego w Krakowie, a zaledwie rok później na XXVIII Biennale w Wenecji wystawia 12 swoich płócien. To wtedy ukazują się pierwsze artykuły na jego temat. Otrzymuje on posadę na stanowisku pedagoga w łódzkiej Szkole Sztuk Plastycznych. W 1957 roku reaktywuje Grupę Krakowską wraz z innymi członkami Grupy Młodych Plastyków. W 1962 roku powraca z żoną do Krakowa (po 12 latach nieobecności), gdzie rozpoczyna pracę w krakowskiej Akademii Sztuk Pięknych. Nie rezygnuje też z malowania wnętrz kolejnych kościołów i cerkwi. Jego współpraca z Galerią Starmachów skutkuje powstaniem Fundacji Nowosielskich, która do dziś wspiera rozwój sztuki współczesnej. W 2000 roku otrzymuje tytuł *doctor honoris causa* Uniwersytetu Jagiellońskiego. Wtedy to właśnie profesor Władysław Stróżewski wypowiada słowa: *Sztuka Nowosielskiego [...] łączy najwyższy artyzm z głęboką, bezbłędną myślą teologiczną, prowadzi więc do Boga, tak jak to zawsze czyniła wielka sztuka religijna, zarówno przez piękno, jak i przez prawdę*⁴.

Nawiązując do powyższego cytatu, uważam, że Jerzy Nowosielski w swoich obrazach manifestował określone poglądy religijne. Możemy zaobserwować to na przykładzie obrazu *Rzeźnia* powstałego w latach 1962–1963. Dzieło to nawiązuje do okrucieństwa wobec „braci mniejszych”, czyli zwierząt, które według religii wschodnich jest jednym z najcięższych grzechów. Prawosławie podkreśla fakt, że wszystkie istoty żyjące cierpią, sam autor stwierdza, że nie podoba mu się los zwierząt. Mówi, że *...każde święto to okazja do zarzynania, mordowania*. Przekazuje, że jesteśmy tacy sami jak zwierzęta pod względem miłości, nienawiści, lęku i zaufania. Uważa on zatem, że chrześcijaństwo myli się co do sakralnego charakteru ofiary z krwi zwierzęcia. Na obrazie pokazana jest rzeźnia nie jako zakład uboju bydła, lecz cerkiew, gdzie ubój zwierzęcia ma charakter sakralnej ofiary czy krwawego misterium. Jest to dzieło o kształcie pionowego prostokąta, z zamkniętą, zwartą, wielofiguralną kompozycją. W centralnej części obrazu znajduje się czerwona arena z cerkiewną kopułą, krzyżem oraz veraikonem, czyli tkaniną, na której odbiła się twarz Chrystusa. W cerkwi znajdują się zwierzęta pozamykane w klatkach. W centrum martwa istota na białym całunie,

⁴ Tamże.

który ubrudzony jest krwią ofiary. Budynek strzegą mnisi z atrybutami, którymi są święte księgi i kadzielnica. Piasek wokół cerkwi ubrudzony jest krwią, a zwierzęta symbolizują dalszy ciąg ofiary. W prawym rogu obrazu znajduje się masywny piec, a w lewym kielich z chlebem, czyli symbole Eucharystii. Pojawia się także podwójna bordiura, którą Nowosielski chętnie wykorzystywał w swoich obrazach. Jest ona elementem dopełniającym, wprowadzającym element narracji. W klasycznej ikonie znajdowały się tutaj sceny z życia i cuda świętego. Jest to tak zwane „klejmo”. U Nowosielskiego mogły być tu umieszczone portrety, martwe natury i abstrakcje, a także pejzaże⁵.

Malarstwo Jerzego Nowosielskiego jest bardzo bogate, jeżeli chodzi o program teologiczny. Artysta jest autorem wystroju około trzydziestu świątyń, nie tylko prawosławnych, lecz także unickich oraz rzymskokatolickich. Jego religijne dzieła cechuje monumentalizm, dbałość o harmonię wnętrza. Projektował polichromie, ikonostasy, a także drogi krzyżowe, witraże, posadzki, a nawet szaty i sprzęty liturgiczne. Jego najciekawszą sakralną realizacją jest polichromia w kościele Ducha Świętego w Nowych Tychach, wykonana w latach 1981–1986. Nad centralną częścią prezbiterium znajduje się Matka Boska Orantka o ciemnej, bizantyjskiej twarzy, która jest uosobieniem Ducha Świętego. Według religii prawosławnej była Ona Jego nosicielką, gdyż prawosławie nie uznaje osobowego przedstawiania w sztuce Ducha Świętego. Tematem pozostałych malowideł jest działanie Ducha Świętego. Dominują kontrastowa, żywa kolorystyka, mocne czerwienie, biele i błękity. Maria znajduje się w otoczeniu starotestamentowych patriarchów, na ścianach transeptu widnieją apostołowie, męczennicy oraz Ojcowie Kościoła. Zaskakują oni ekspresją ciemnych twarzy, jasnością i blaskiem szat oraz ich akcesoriów. Ukazane są tam również sceny, takie jak Przeistoczenie, Ukrzyżowanie, Wygnanie z raju oraz „święci drugiego tysiąclecia” na przywiejsciowych częściach stropu⁶.

Jerzy Nowosielski marzył o zaprojektowaniu obiektu sakralnego, chciał stworzyć dzieło architektoniczne od podstaw. Ziściło się to w Białym Borze. We współpracy z architektem Bogdanem Kotarbą wziął udział w budowie greckokatolickiej cerkwi Narodzenia Przenajświętszej Bogurodzicy. Jest ona niewielka, wzniesiona na równinnym terenie i nawiązuje do architektury starochrześcijańskich bazylik. Charakteryzują ją: surowa, prosta bryła fasady z wieżyczkami, potrójne wejście oraz małe okna. Ma schemat trójnawowej bazyliki, a jej centralna część jest lekko obniżona i nakryta kopułą. We wnętrzu występuje „niesamowita” kolorystyka, podkreślająca nastrój tego miejsca. Uwagę zwraca tam kontrast ciemnozielonych ścian i sufitów, białych przegród oraz intensywnie czerwonych portali. Niezwykle ważny w świątyni jest ikonostas, składający się z trzech ikon — *Ukrzyżowania* oraz wizerunków Chrystusa i Marii. Ciekawym akcentem jest też sześcienny

⁵ „Wielcy Malarze. Ich Życie, Inspiracje i Dzieło. Jerzy Nowosielski”, nr 105/2000, s. 12–13.

⁶ Tamże, s. 20–21.

czerwony tetrapod, gdzie zapala się świece i przyjmuje sakramenty. Nietypowy wystrój świątyni początkowo był dość kontrowersyjny dla wiernych, lecz sam proboszcz — ksiądz Bogdan Drozd — mówił, że właśnie dzięki temu wystrojowi można niezwykle przeżyć liturgię i poczuć się jak w teatrze greckim⁷.

Nowosielski wniósł do sztuki całkowicie inne spojrzenie na ikonę. Uważał, że ikona przywraca powszechność Kościołowi, a także, że ikona może połączyć skłócone odłamy chrześcijaństwa, będąc ich wspólną tradycją. W swoich ikonach stosuje on mocny kontur, płaskość form oraz głęboką symbolikę koloru i światła. Dzięki ikonom ukształtował się jego niepowtarzalny styl, w którym krzyżują się tradycje Wschodu i Zachodu. Z kolei — tak jak pisze Krystyna Czerni — z surrealizmu zaczerpnął Nowosielski tajemniczość i dwuznaczność dzieł. W swojej sztuce sakralnej łączy malarską chrystologię, czyli refleksję nad osobą Jezusa Chrystusa, sofiologię, czyli myślenie wywodzące się z prawosławia rosyjskiego, które utożsamia mądrość stworzeń na świecie z mądrością Boga, oraz angelologię, czyli część dogmatyki chrześcijańskiej zajmującej się bytami duchowymi — aniołami. Jednocześnie opiera się w swoim malarstwie na tradycji ikony i awangardy. Sztuka ta miała prowadzić wiernych do poznania tajemnicy Miłości Boga ponad podziałami narodowymi i wyznaniowymi. Jerzy Nowosielski dążył do pojednania chrześcijan, czego dowodem jest kaplica św. Borysa i Gleba, którą zaprojektował. Artysta powiedział, że ma ona służyć pojednaniu grekokatolików, katolików i prawosławnych, to miejsce, w którym będą mogli się wspólnie modlić, choćby pojedynczo⁸.

Realizacje Nowosielskiego możemy podziwiać między innymi w Białymstoku, Lublinie, Gdańsku, Bielsku Podlaskim, Białym Borze, Krakowie, Wrocławiu, Warszawie, Gródku, Zawierciu i Hajnówce. Nie jest to tylko malarstwo ścienne, ale też witraże, mozaiki i malarstwo nagrobne⁹.

Zaskakującym elementem, motywem w twórczości tego artysty jest wprowadzanie aktów w sferę sakralną. Nowosielskiego fascynowało napięcie między sacrum a profanum, świętością a cielesnością, co zauważalne jest w wizerunkach często nagich kobiet. Artysta włączał erotykę do sfery sacrum¹⁰. W monumentalnym cyklu obrazów *Villa dei Misteri* ukazuje zagadkowe sceny na tle architektury. Na obrazach tych kobiety bez twarzy — *nagie kapłanki nieznannej liturgii* — chowają się za murami, ciemnymi korytarzami, półotwartymi drzwiami, a także odbijają się w lustrze czy w oknach. Nowosielski twierdził, że jego obrazy świe-

⁷ Tamże, s. 24–25.

⁸ K. Czerni, Ikona „nieoswojona”. *O formacji ideowej Jerzego Nowosielskiego, jego wizji Kościoła i koncepcji sztuki sakralnej*, <https://teologiapolityczna.pl/krystyna-czerni-ikona-nieoswojona-o-formacji-ideowej-jerzego-nowosielskiego-jego-wizji-kosciola-i-koncepcji-sztuki-sakralnej> [dostęp: 9.06.2023].

⁹ A. Filonik, dz. cyt.

¹⁰ Tamże.

ckie czasem bardziej były ikonami niż same ikony. Podkreślał jednak, że obydwie sztuki pochodzą od Boga¹¹.

W swojej sztuce sakralnej Nowosielski sięgał również do witrażu, włączając go w całość wnętrza świątynnych. Jedną z ciekawszych jego realizacji możemy zobaczyć w kościele Opatrzności Bożej w Wesolej pod Warszawą, przy której współpracował z pracownią witrażową prowadzoną przez Teresę Marię Reklewską. Dzieła Nowosielskiego są abstrakcyjnymi kompozycjami na prostokątnych, podłużnych oknach, wykonanymi w niekonwencjonalny sposób — ze szkielek w barwach podstawowych. Witraże mają charakter geometryczny. Zauważalna jest w nich pewna lekkość. Wydawać się może, że są „ikonami bytów anielskich”. Nowosielski zestawiał przy tej realizacji liczne kontrasty, na przykład czerwieni z zielenią lub niebieskim. Stworzenie tych witraży dla Nowosielskiego było niezwykłym wyzwaniem, gdyż projektował je w czasach PRL-u, ze szkielek z huty w Jaśle, które były fatalnej jakości i produkowane w bardzo wąskiej gamie barwnej¹².

W mojej pracy pragnę również podkreślić, że sacrum u Jerzego Nowosielskiego nie ogranicza się jedynie do sfery ikon, malowideł religijnych, projektowania i przyozdabiania świątyń oraz tworzenia narzędzi kultu religijnego. Ten artysta rozumiał dużo głębiej słowo „sacrum”. Poświęcał swoją sztukę Bogu, gdyż uważał, że pisanie ikony jest modlitwą i łączeniem się tym samym ze Stwórcą. Malował tak zwane świeckie ikony, czyli obrazy przedstawiające sceny rodzajowe, zachowujące jednak cechy stylistyczne i formalne malarstwa ikonowego. Warunkiem koniecznym dla przypisania dzieła do kategorii ikony jest świadome włączenie wizerunku do kultu religijnego. Proces powstawania ikon nie może być przypadkowy¹³. Nowosielski wykorzystuje kanon stylistyczny ikon do celów świeckich. Wykorzystuje takie środki wyrazu, jak płaszczyznowość, brak klasycznego modelunku światłocieniowego, brak perspektywy linearnej, statyczność, geometryzacja, wydłużenie postaci, ujęcie płaskiej plamy barwnej wyraźnym konturem. Takie „stylizowanie” dzieł na malarstwo ikonowe, a przez to pewnego rodzaju uniwersalizację pojęcia sacrum, zaobserwować możemy na przykładzie obrazu *Murzynka na plaży* z 1996 roku, wykonanego w technice olejnej na płótnie. Jest to dzieło, które szczególnie mi się spodobało i dlatego też dokonam jego krótkiej analizy stylistycznej, by wykazać, że Nowosielski malując ten obraz, tworzył jakby ikonę. Kształt pola obrazowego to pionowy prostokąt. W centrum znajduje się statyczna postać kobieca, siedząca na białej tkaninie na plaży. Jest to kompozycja wieloplanowa. Pierwszy plan szczelnie wypełnia owa tytułowa kobieta.

¹¹ „Wielcy Malarze”, dz. cyt., s. 18–19.

¹² T. Tuszko, *Witraże Jerzego Nowosielskiego*, <https://www.witraze.info/383-witraze-jerzego-nowosielskiego> [dostęp: 11.06.2023].

¹³ *Kanon stylistyczny i kanon kompozycyjny (ikony)*, <https://majsterniaikon.com/archiwa/891> [dostęp: 10.06.2023].

Na dalszym planie z kolei ukazane jest morze w zimnym niebieskim kolorze, a także jasne tło. Kobieta, znajdująca się w centrum obrazu, jest naga oraz ukazana w ciemnych, intensywnych barwach, w czerwieni przechodzącej aż do czerni. Proporcje postaci są zaburzone. Ma ona bardzo długą szyję i stosunkowo małą głowę, a jej twarz przypomina maskę. Obraz cechuje geometryzacja form oraz linearyzm, a także szeroka gama barwna, zawierająca zimne niebieskie odcienie oraz ciepłe czerwienie i żółcie. Jest to kompozycja otwarta, dążąca do symetrii. Linia horyzontu jest bardzo nisko poprowadzona, przez co sylwetka kobiety jest wyolbrzymiona i wypełnia prawie całą przestrzeń płótna. Zabieg ten sprawia, że odbiorca ma wrażenie niezwykle płytkiej przestrzeni. Główną scenę ujmuje niebieska bordiura, na której znajduje się pięć przedstawień owej Murzynki, zakomponowana jak tak zwane klejmo w ikonach. Obraz cechuje nastrój kontemplacji, spokoju, brak emocji na twarzy kobiety. Wyczuwalne jest pewnego rodzaju uduchowienie tej sceny.

Podsumowując moją analizę stylistyczną dzieła *Murzynka na plaży*, pragnę zaznaczyć, że Jerzy Nowosielski w niezwykle ciekawy i inspirujący sposób tworzył tak zwane świeckie ikony. Na przykładzie tym zauważyć można połączenie sceny stricte rodzajowej ze sferą sacrum. Myślę, że pokazał on, także innym artystom, że bazując na czymś tak kanonicznym i niezmiennym, jak malarstwo ikonowe, również można stworzyć coś nowego, własnego, na czym można oprzeć swoją drogę artystyczną.

Na zakończenie moich rozważań na temat sacrum w twórczości Jerzego Nowosielskiego chciałabym podkreślić, że był on ponadczasowym artystą, wnoszącym zupełnie nowy pogląd na sztukę. W swoich dziełach łączył ogromną wiedzę teologiczną, jak i historyczną oraz nawiązywał do awangardowej sztuki Europy Zachodniej XX wieku. Uważam, że jego malarstwo jest niezwykle interesujące, a obok jego obrazów niemożliwe jest przejść obojętnie. Zapewne u wielu osób jego realizacje wywołują uczucia pozytywne — zachwyt i uznanie, ale są pewnie i tacy odbiorcy, którzy nie do końca rozumieją istotę „współczesnych ikon” Nowosielskiego. Myślę, że dzieła tego artysty skrywają w sobie tajemnice i głęboki przekaz, czym zachęcają nas — odbiorców — do szerszej refleksji i większego wysiłku intelektualnego. Jerzy Nowosielski jest dla mnie przykładem artysty, który w znakomity sposób wykorzystał swój talent oraz wiedzę z zakresu teologii, by w swoich dziełach zmanifestować autentyczną, głęboką wiarę.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Czerni Krystyna, *Ikona „nieoswojona”. O formacji ideowej Jerzego Nowosielskiego, jego wizji Kościoła i koncepcji sztuki sakralnej*, <https://teologiapolityczna.pl/krystyna-czerni-ikona-nieoswojona-o-formacji-ideowej-jerzego-nowosielskiego-jego-wizji-kosciola-i-koncepcji-sztuki-sakralnej> [dostęp: 9.06.2023].
- [2] Czerni Krystyna, *Jerzy Nowosielski. Biografia*, <https://jerynowosielski.com/biografia/> [dostęp: 9.06.2023].

- [3] Filonik Apolonia, *Jerzy Nowosielski — współczesny mistrz ikon*, <https://proanima.pl/jerzy-nowosielski-wspolczesny-mistrz-ikon/> [dostęp: 9.06.2023].
- [4] *Kanon stylistyczny i kanon kompozycyjny (ikony)*, <https://majsterniaikon.com/archiwa/891> [dostęp: 10.06.2023].
- [5] Strachowski Michał, *Ciemne mitologie. Pytania o Jerzego Nowosielskiego*, <https://teologiapolityczna.pl/michal-strachowski-ciemne-mitologie-pytania-o-jerzego-nowosielskiego> [dostęp: 11.06.2023].
- [6] Tuszko Tomasz, *Witraże Jerzego Nowosielskiego*, <https://www.witraze.info/383-witraze-jerzego-nowosielskiego> [dostęp: 11.06.2023].
- [7] „Wielcy Malarze. Ich Życie, Inspiracje i Dzieło. Jerzy Nowosielski”, nr 105/2000.



Wystrój baptysterium w Bielsku Podlaskim

Fot. ze zbiorów Katarzyny Sokołowskiej



Cyprian Tessmer, 16 lat
Państwowa Szkoła Muzyczna I i II stopnia
im. Stanisława Moniuszki w Grudziądzu

Szlachcic na emeryturze, czyli o Macieju Raptusiewiczu i jego sarmackim usposobieniu

Cześnik Raptusiewicz to stworzona na potrzeby komedii *Zemsta*, a wzorowana na siedemnastowiecznym szlachcicu Piotrze Firleju¹ postać, którą Aleksander Fredro uznał za stosowne umieścić na samym początku swojego dramatu. Podczas inscenizacji to właśnie jego głos wybrzmiewa jako pierwszy, na nim też w pierwszej kolejności koncentruje się uwaga widza bądź czytelnika — a w związku z tym od tego, jak odbierzemy zachowania tej postaci i jak zrozumiemy jej motywacje, zależy w dużej mierze to, czego będziemy oczekiwać od dalszego ciągu dzieła. Autor uniknął zbytniej ekspozycji dzięki temu, że pierwsza scena stanowi zanurzenie się w sam środek istniejącej już intrygi — Cześnika zastajemy bowiem przy pozornie zwyczajnej, być może typowej, towarzyszącej jego posiłkom czynności, jaką jest snucie niecznych planów, i już sama jego dzienna rutyna może wzbudzić niemałe zainteresowanie jego osobą.

Jak najprościej opisać Macieja Raptusiewicza? Odpowiedni wydaje się użyty przez Rejenta Milczka wyraz „burda”, który wywodzi się ze staroczeskiego słowa oznaczającego człowieka niespokojnego². W istocie poczynania szlachcica zdają się być nieracjonalne i w dłuższej perspektywie szkodzące przede wszystkim jemu samemu. Jednak nawet nieracjonalne zachowanie musi mieć swoją przyczynę — prawdopodobnie także nieracjonalną, co nie zmienia faktu, że w wielu przypadkach ciekawą i wartą poznania. Dlatego też uważam, że w ramach tego studium warto przeanalizować niektóre z zachowań Cześnika i porozmyślać na temat mechanizmów obecnych w jego psychice.

Dokończmy jeszcze pokrótce omówienie sytuacji, w której zaczynamy obserwację naszego szlachcica. Trzymając się angielskiej zasady *first things first* (pierwsze rzeczy na pierwszym miejscu), można zinterpretować wypowiedzi Cześ-

¹ Źródło: [https://pl.wikipedia.org/wiki/Piotr_Firlej_\(wojewoda_lubelski\)](https://pl.wikipedia.org/wiki/Piotr_Firlej_(wojewoda_lubelski)) [dostęp: 8.11.2023].

² Źródło: <https://pl.wiktionary.org/wiki/burda> [dostęp: 8.11.2023].

nika³ pod kątem jego osobistej aksjologii. I tak: na pierwszym miejscu znajdowałby się zysk (*Piękne dobra w każdym względzie*), na drugim byłaby płeć piękna (*dobrą żoną pewnie będzie*), zaś na trzecim — polewka, czyli alegoria wszelkiej maści pokarmów i napitków. Raptusiewicz okazałby się zatem jawnym hedonistą, w dodatku z nieprzyjemną skłonnością do uderzania pięścią w stół. W mowie zdarza mu się naginać rzeczywistość lub własny stan zdrowia dla swoich korzyści, mało interesuje go punkt widzenia odmienny od tego, który już sobie przyswoił. Taki jest ów dziwny, wywodzący się z sarmatyzmu epikurejski konserwatyzm, *status quo* w momencie naszego ze współwłaścicielem zamku zapoznania — zaś pierwszy ważny punkt zwrotny na osi fabularnej stanowi przybycie Papkina: mamy bowiem okazję do zaobserwowania konfrontacji dwóch postaci o równych pod względem siły przebiccia osobowościach. Cześnikowi akompaniuje jego służący, pełniący swoją funkcję niezgorzej i w większości na tym poprzestający. Z kolei Raptusiewicz odpowiada za niemal wszystkie błyskotliwe, acz kąśliwe uwagi dotyczące rzekomych bohaterskich czynów Papkina. Dodatkowo trzyma się swojego wzorca zachowań w pełni świadomie i z pewną dozą zarozumiałości, podkreślając dobitnie, że *niegłupi, mocium panie*.

Pomimo wyraźnej gwałtowności nie można mu także odmówić umiejętności strategicznych. Chociaż, w przeciwieństwie do swojego adwersarza, nie wykazuje tak subtelnych, a zarazem oburzająco perfidnych zdolności retorycznych, jego perswazja bez dwóch zdań przekonuje — mimo że argumenty i samo rozumowanie pozostają niejako w domyśle (*vide: wiadome dawne sprawy*). Co więcej, cała sprawa rozgrywa się przy śniadaniu — bardzo dobrze Cześnikową strategię przekonywania ujmują jego własne słowa: *Jedz i słuchaj*. Prosty, działający na pierwotne instynkty element talerza z polewką nieuchronnie wprowadza do sytuacji poczucie swojskości. Łatwo można sobie wyobrazić, że spodziewający się przesłuchań i tortur delikwenci na widok parującej potrawy oddychają z ulgą, a na ich ustach pojawia się szeroki uśmiech — na tyle szeroki, aby pomieścił łyżkę pełną zupy. Oto kolejna cecha Macieja Raptusiewicza — przecząca nie tylko jego cechom osobowości, ale i wszelkiemu prawdopodobieństwu; wymykająca się racjonalnym kalkulacjom, mimowolna wręcz skuteczność.

Jego pomysłowość nie jest tak wyrafinowana, jak wystudiowane knowania Milczka. Przez swoją rubaszną, sarmacką tożsamość Cześnik przy bezpośrednim kontakcie pozostaje, co prawda, nieprzewidywalny i potencjalnie burzliwy, ale także względnie przyjazny i bardziej skłonny do nagradzania wysiłków złodem niż wyłącznie pustym, fałszywym pozdrowieniem. Paradoksalnie, jego groźby pozostawiają więcej wolności niż troskliwie brzmiące namowy Rejenta. Z drugiej zaś strony nie ma powodu, aby łączyć się co do skrytego altruizmu postaci: głównym czynnikiem napędzającym jego działania jest niechęć do sąsiada.

³ Wszystkie cytaty Cześnika pochodzą z utworu *Zemsta* Aleksandra Fredry w wydaniu dostępnym na stronie wolnelektury.pl: <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/zemsta.html> [dostęp: 8.11.2023].

Jeśli wymienione przedtem wartości w życiu Cześnika porównać można do pięter budowli, to głębokie pragnienie okazania dominacji nad Rejentem nazwać można jej szkieletem. Wacław słusznie określił dwóch mężczyzn mianami ognia i wody — ich wzajemna, przypominająca nieco pozbawioną elementu romantycznego wariację na temat opisaną w *Ślubach panieńskich* koncepcji zwierzęcego magnetyzmu, relacja stanowi motor napędowy większości mających miejsce na kartach dramatu zdarzeń. Jednak jedną z najbardziej dzielących ich różnic jest to, jak traktują innych ludzi. Milczek pozostaje uprzejmy, pozwała sobie na zdrobnienia czy fałszywe wzruszenie (nawiasem mówiąc, łącząc owe krokodyle łyż z gruboskórnością Cześnika, dojść można do wniosku, że prawdziwy zdobywca serca Klary ostatecznie upolował dla niej nie jednego, ale dwa krokodyle), lecz to właśnie jego obecność wzmagą podskórny niepokój, podczas gdy Raptusiewicz o trucicielstwo nikt nawet nie podejrzewa.

Nawet (a może zwłaszcza?) częste napady furii i przedmiotowe podejście do innych nie odzierają postaci z komizmu, a zamiast tego bywają pretekstem do ukazania przez Fredrę obrazu sarmackich upodobań i słabości. Wspomiana z nostalgią konfederacja barska, błyskotliwe posługiwanie się przysłowiami (*Masz więc byka za indyka, teraz to się staje, / Że od kury mędrsze jaje*), łaćńskie wtręty — wszystko to składa się na dobrze znany i (przynajmniej w literaturze) lubiany wizerunek szlachcica-sangwinika, przedstawiającego siebie w możliwie najlepszym świetle oraz pieczołowicie dbającego o własny wizerunek (przypominamy sobie desperacki krzyk *Z rewerencją*).

Jednak każdy portret został namalowany na jakimś materiale, a każda budowla wznosi się na jakichś fundamentach. I nawet jeśli jedno z ostatnich pięter wydaje się być bardzo odległe od ziemi, to drobny wysiętek intelektualny powinien utwierdzić nas w przekonaniu, że ich odrębność jest po prostu niemożliwa. W przypadku Cześnika tym niemal zapomnianym i pogrzebanym przez liczne i wymienione wyżej wady fundamentem jest wiara chrześcijańska. Ironiczny wydaje się fakt, że to właśnie pobożność, którą tak często egoistycznie zasłaniał się Milczek, niespodziewanie uratowała go od potencjalnej krzywdy z rąk Cześnika. Najwidoczniej ów przypominający tykającą bombę człowiek posiadał hamulec bezpieczeństwa w postaci chrześcijańskich obyczajów, które niemal wbrew jego naturze, powstrzymały go od bezpośredniego odwetu. Tytułowa „zemsta” ujawnia się w swojej przewrotności — jest w istocie aktem miłosierdzia. Za pomocą jednego aktu łaski upieczone na jednym ogniu zostały co najmniej cztery pieczenie — miłość Wacława i Klary doczekała się szczęśliwego zakończenia, długotrwały spór dwóch sąsiadów zakończył się zgodą, przeszkody zapobiegające (również przecież potencjalnie szczęśliwemu) małżeństwu Cześnika i Podstoliny zniknęły, a murarze być może dostali należny im chleb.

Maciej Raptusiewicz to postać pełna paradoksów — hedonista uszczęśliwiający innych, błyskotliwy strateg łatwo dający się ponieść emocjom; zaś to, co czyni go najbardziej lubianym, to jego wady. Jednym słowem — sarmata, stanowiący przecież niejako uosobienie tego, co tradycyjnie polskie ze wszystkimi tego konsekwencjami.



Anna Talacha, 16 lat
Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych
im. Cypriana Kamila Norwida w Lublinie

Studium psychologiczne wybranego bohatera utworu Fredry

Aleksander Fredro, urodzony w roku 1793, jest uważany za najsłynniejszego komediopisarza w świecie literatury polskiej. Autor zwykle tworzył historie i bohaterów z przeznaczeniem scenicznym, dlatego jego dzieła wyróżnia obfitość w postaci barwne, przedstawiające określone schematy zachowań. Bezsprzecznie w jego utworach można odnaleźć wiele rodzajów komizmu, poprzez który starał się przedstawić złożoność ludzkiej natury. Komizm sytuacyjny, językowy oraz komizm charakterów widoczny jest na przykład w dziele pod tytułem *Zemsta*. Jest to jeden z najpopularniejszych utworów Fredry. Autor ukazuje w nim różne charaktery, a przede wszystkim ich mroczne strony, często na zasadzie kontrastu. Bohaterowie tego dramatu, tacy jak Cześnik, Rejent, Papkin czy Podstolina, przedstawiają różne typy uniwersalnych zachowań, które bez problemu mogą znaleźć swoje odpowiedniki w dzisiejszym świecie. Niniejsza praca poświęcona będzie jednemu z głównych bohaterów *Zemsty* — Rejentowi Milczkowi, a dokładnie jego analizie psychologicznej. Rejent jest zdecydowanie postacią złożoną, a zarazem uniwersalną, której warto poświęcić szczególną uwagę.

Rejent Milczek to mężczyzna w sile wieku, sprawujący wysoki urząd notariusza w sądzie. To niski, drobny i szczupły człowiek, cieszący się dobrym zdrowiem. Jego nazwisko ma charakter metaforyczny, gdyż z pozoru Milczek ukazany jest jako osoba cicha, skryta i pokorna. Zawsze przyjmuje postawę zgarbioną, z rękami ułożonymi jak do modlitwy. Ma to odzwierciedlać jego skromność i wielką pobożność, gdyż bardzo mu zależy, aby inni ludzie tak właśnie go postrzegali. Świadczy o tym jego ulubione powiedzonko:

Niech się dzieje wola Nieba, z nią się zawsze zgadzać trzeba.

Słowa te mają sugerować, że powierza on swoje życie i losy niebiosom, i że nie śmie kwestionować Bożych wyborów. Jako bogaty wdowiec, Rejent wycho-

wuje samotnie syna Wacława. Jest właścicielem połowy zamku, o który toczy spór z sąsiadem — Cześnikiem Raptusiewiczem. Jego głównym celem jest powiększenie majątku. W rzeczywistości Milczek jest osobą przebiegłą i wyrafinowaną. Falszywy spokój i flegmatyczność tylko pomagają mu osiągać ukryte cele. Rejent stara się przewidzieć każdy ruch swojego rywala i utrudnić mu funkcjonowanie w taki sposób, by odstąpił swoją część zamku na korzyść sąsiada. Gdy dowiaduje się o planach Cześnika, dotyczących jego małżeństwa z bogatą Podstoliną, od razu decyduje się na zaaranżowanie ślubu wdowy z Wacławem, który jest jednak zakochany z wzajemnością w bratanicy starego Cześnika — Klarze. Takie zachowanie świadczy o tym, że Milczek wcale nie troszczy się o syna, ale wykorzystuje go dla swoich zysków i chce zrobić na złość sąsiadowi. Liczy nawet, że ten mógłby nie przeżyć takiej zniewagi, ale skrywa te myśli pod fałszywą pobożnością:

*Ale Cześnik, gdy postrzeże,
 Że na dudka wystrychnięty,
 Może... może... strach mnie bierze,
 Apopleksją będzie tknięty...
 Niech się dzieje wola Nieba,
 Z nią się zawsze zgadzać trzeba.*

Milczek sporządził nawet przezornie intercyzę, według której zerwanie umowy przez którąkolwiek ze stron miałoby się wiązać z karą w wysokości stu tysięcy. Nie przewidział jednak, że urzędnicza przezorność może się obrócić na jego niekorzyść.

Istnieje wiele innych dowodów na to, że zachowanie Rejenta czyniło z niego hipokrytę i obłudnika. Na przekór temu, co powtarzał w swoim powiedzonku, próbował przejąć kontrolę nad wszystkim i wszystkimi dookoła. Poza chęcią zeswatacia syna z Podstoliną, pragnął dokuczyć swojemu sąsiadowi na jeszcze inne sposoby, choćby próbą naprawienia coraz bardziej niszczonego muru granicznego, znajdującego się pośrodku zamkowego dziedzińca. Rejent postanowił naprawić mur oddzielający go od sąsiada i zamurować znajdującą się w nim dziurę. W tym celu sprowadził murarzy i zlecił im wykonanie zadania. Czyn ten, zgodnie z zamierzeniami Milczka, rozsierdził tylko adwersarza. Cześnik widząc, do czego zmierzał sąsiad, nasał na murarzy służbę i Papkina, swego podwładnego, a sam zlorzeczył Rejentowi z okna. Ten nie pozostawał mu dłużny i obmyślał skrycie, jak by tu oskarżyć Cześnika o pobicie murarzy i zażądać wypłaty odszkodowania. Rejent zmusił więc murarzy do złożenia fałszywych zeznań przeciwko Cześnikowi:

*Mieć więc ranę tyle znaczy,
 Co mieć ciało skaleczone;
 Że zaś raną jest drapnięcie,*

*Więc zapewnić mozem święcie,
Że jesteście skaleczeni —
Przez to chleba pozbawieni.*

Robotnicy wzbraniali się, ale nieprzejednany Milczek zmusił ich do podpisania odpowiednio przygotowanych zeznań, a dodatkowo nie wypłacił im należnej sumy za wykonane usługi, tłumacząc, że Cześnik oprócz kosztów sądowych zapłaci również za nie. Poprzez te słowa wypowiedziane do murarzy Rejent dał świadectwo swojej hipokryzji. Kierowany żądzą zemsty zmusił innych do kłamstwa i poważnych oskarżeń przeciw niewinnemu sąsiadowi.

Kiedy spór pomiędzy Cześnikiem i Rejentem przybrał na sile, impulsywny Raptusiewicz zdecydował się wyzwać sąsiada na pojedynek na szable. Wysłał Papkina z odpowiednim zawiadomieniem do Rejenta. Postaniec Cześnika domagał się natychmiastowej odpowiedzi, jednak Rejent będąc w tej kwestii powściągliwym i zapobiegawczym, chciał udzielić jej pisemnie. Dziwił się również, w jaki sposób Cześnik zamierzał pogodzić pojedynek na szable z weselem z Podstoliną. Dopytywał przy tym podstępnie Papkina o uczucia wdowy względem sąsiada, nie wierząc, że to prawdziwa miłość, a jedynie dobry interes, który zamierzał zrobić Cześnik na tym małżeństwie. Rejent zatriumfował przez chwilę w momencie, kiedy wdowa wyznała, że zgadza się na układ, który miał obejmować poślubienie Waclawa. Wkrótce po tym sukcesie napisał list do Cześnika w odpowiedzi na wyzwanie. Uwzględnił w nim informację na temat miłości Podstoliny do Waclawa, aby jak najbardziej dokuczyć sąsiadowi i zrobić mu na złość. Przyjął oczywiście wyzwanie do walki na szable od swojego rywala i stanął się w wyznaczonym miejscu. Potwierdziło to fakt, że Rejent jest osobą honorową. Do walki ostatecznie nie doszło, z powodu ślubu Waclawa z Klarą, zaaranżowanego w odwecie przez Cześnika.

Ze względu na obłudę, fałszywą pokorę i skrytość Rejenta, inni bohaterowie podczas pierwszego spotkania odbierali go jako osobę niezwykle spokojną i cichą. Przy bliższym poznaniu jednak szybko zmieniali zdanie, odgadując, że jego pokorne zachowanie to tylko poza. Papkin, kiedy rozmawiał z nim w jego części zamku, łatwo dał się zwieść pozorom. Co więcej, nawet traktował Rejenta z lekką pogardą i lekceważeniem. W swojej naiwności zaczął go uważać za pokornego i zastraszonego człowieka:

*Hm! pokorna coś szlachciurka,
Z każdym słowem daje nurka
Niepotrzebne miałem względy.*

Kiedy Rejent odkrył przed nim swoje prawdziwe oblicze, naiwny Papkin zorientował się, że Milczek jest oszustem, a być może potencjalnym skrytobójcą, w czym utwierdził go Cześnik swoim żartem, dotyczącym prawdopodobnego

otrucia zachłannego sługi przy pomocy zatrutej lampki wina. Nawet lekkomyślny Papkin wiedział jednak, że Rejent jest niezwykle przebiegły i chytry:

*Mówi jedno, myśli drugie.
Coś z nim jest nie tak.*

Także porywczy Cześnik miał świadomość, jak groźnym przeciwnikiem jest sąsiad, uważając go za prawdziwe zło wcielone i swojego największego wroga:

*Rejent to szelma zaczarowana.
Uważajcie na niego, bo knuje,
Intrygi robi...*

Również Klara, przyszła synowa Rejenta, podświadomie wyczuwała w nim zagrożenie:

*Rejent jest dla nas
Bardzo niebezpieczny.
On, a nie ojciec, trzyma nas w ryzach,
On nam grozi, on nas straszy.*

Podobnie Dyndalski, sługa Cześnika, zauważa przebiegłość i zdradzieckość Milczka:

*Rejent zmienia zdanie
Tak często, jak rękawiczki.
Ciężko z nim negocjować.
To ten typ człowieka,
Który zawsze ma rację,
A gdy źle idzie, to ucieka.*

Najwyraźniejszy kontrast przedstawiony w kreacjach bohaterów, jaki można dostrzec w *Zemście*, to prawdopodobnie kontrast pomiędzy Rejentem i Cześnikiem. Warto poświęcić czas temu porównaniu, gdyż pomoże ono lepiej jeszcze zrozumieć złożoność Rejenta Milczka.

Cześnik, czyli Maciej Raptusiewicz, jest mieszkańcem części zamku, ale nie jej właścicielem. To ubogi szlachcic, noszący staropolski tytuł nadwornego urzędnika dbającego o piwnicę monarchy i podczas uczt podającego mu puchary z winem. Jest kawalerem, pragnącym poprawić swoją sytuację finansową. Opiekuje się bratanicą Klarą. Jest postacią niezwykle ekstrawagancką w swoim zachowaniu, zawsze gotową do zabawy i rozrywki. Jest też krajnie egoistyczny i próżny. Cześnik jest skłonny do bezsensownych zachowań oraz do oszukiwania innych ludzi, takich jak Papkin czy Rejent. Rejent natomiast posiada spo-

kojniejszy charakter. Jest to człowiek elegancki i elokwentny, ale też zdradziecki i podstępny. Rejent prowadzi intrygi i knuje, aby osiągnąć swoje cele. Jest to postać nieprzewidywalna i wprowadzająca zamęt w życie innych bohaterów. Jest mu łatwiej wdrożyć swoje plany w życie, w przeciwieństwie do Cześnika, gdyż zawsze przed podjęciem działania myśli o nim. Jest postacią statyczną i opanowaną. W porównaniu do Cześnika, Rejent jest chłodny i racjonalny w swoich działaniach, podczas gdy Cześnik jest impulsywny, działa pod wpływem emocji, o czym świadczy już samo jego nazwisko — Raptusiewicz. Rejent jest też sprytniejszy i przebieglejszy w układaniu planów od sąsiada, który działa bardziej chaotycznie i impulsywnie. Kolejna różnica pomiędzy tymi dwoma postaciami leży w poziomie wykształcenia. Cześnik jest prostolinijny i nie potrafi nikogo oczarować swoim językiem. Jego charakterystycznym powiedzonkiem jest „mocium Panie”. Rejent natomiast, jako notariusz, wysławia się w sposób bardziej elegancki i dystyngowany. Ostatecznie, zarówno Cześnik, jak i Rejent są postaciami, które uciekają się do różnych sztuczek, aby osiągnąć swoje cele, często na szkodę innych ludzi. Jednakże Rejent jest bardziej zimny i opanowany, podczas gdy Cześnik jest nieprzewidywalny i porywczy.

Rejent Milczek jest zatem bez wątpienia postacią złożoną. Jego pozorny spokój i udawana pobożność to maski, pod którymi kryje się bezwzględny i cyniczny materialista, choć nawet on ma swoje zalety. Jest bowiem honorowy, a swemu jedynemu spadkobiercy chce zapewnić dostatnie życie. Skłonny jest również do zgody z sąsiadem, co pokazuje ostatnia scena dramatu. W kreacji tej postaci Aleksander Fredro sprytnie ukazał zmienność natury ludzkiej, z której co chwila wyłaniają się skrajne cechy — obłuda, hipokryzja, materializm, fałszywa pobożność, egoizm, dorobkiewiczostwo, maniakalna chęć kontrolowania, zawziętość i podstępność, ale także honor, pracowitość, upór w dążeniu do celu, umiejętność planowania, odpowiedzialność za byt potomka, a przede wszystkim rozsądek i chęć pojednania z przeciwnikiem. Cała ta mieszanina sarmackiej natury zakończona pomyślnym finałem komedii, była celowym zabiegiem autora. Nie tylko charakteryzowała pewną grupę społeczną z XVII wieku, lecz doskonale ukazywała społeczeństwo XIX-wieczne, a można by także zaryzykować stwierdzenie, że nawet dzisiejsze. Uniwersalizm kreacji postaci Rejenta Milczka uderza swoją aktualnością i nie trzeba podawać przykładów, aby przekonać się, że teza ta jest prawdziwa.



СНН



ПРЕСЪЛН

А

ГІХАН



Stanisław Wilski, 19 lat
Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych
im. Józefa Kluzy w Krakowie

Sacrum w twórczości Jerzego Nowosielskiego

Pisząc o sacrum i profanum w twórczości Jerzego Nowosielskiego, należy zaznaczyć, że sam profesor nie uznawał takiego podziału. Dla Nowosielskiego nie istniało malarstwo sakralne i świeckie, nie było pomiędzy nimi rozdarcia, to wciąż była jedna i ta sama sztuka. Artysta mówił, że sztuka sakralna nie jest czymś istniejącym osobno od sztuki w ogóle. Według niego sztuka albo cała jest sakralna, albo nie jest sztuką¹. Sacrum pojmował jako coś szalenie tajemniczego. Mówił: *Sacrum to taki element rzeczywistości Bosko-ludzkiej, który się pojawia w tych miejscach, gdzie się go najmniej spodziewamy*². Rzeczywiście, patrząc na jego obrazy, nawet akty, aż chce się uklęknąć i zapalić świeczkę — tak mocno przeżycone sacrum jest jego malarstwo. Często jest to ukryte w abstrakcyjnej formie. Przykładowo, patrząc na obraz profesora, nie jesteśmy do końca pewni, czy patrzemy na martwą naturę z dzbankami, czy na kopuły i wieżyczki cerkwi. Tak więc za główny cel swojej twórczości profesor postawił ukazanie rzeczywistości świata przemienionego w formie artystycznej, w dziele malarskim. Przemienienie to miało dotyczyć również rzeczy najprostszych, takich jak garnek, pokrywka czy zwykły wazon. Formą artystyczną, która od początku dążyła do przedstawienia świata przemienionego, jest ikona.

Profesor był zafascynowany ikonami, odkąd zachwyił się nimi w lwowskim muzeum. Pisał później o tym wydarzeniu w tekście *Zagubiona bazylika. Refleksje o sztuce i wierze*:

Jednak ze Lwowem łączy mnie wiele, a przede wszystkim najważniejsza inicjacja artystyczna, malarska, jaka określiła moją całą przyszłą drogę artystyczną. [...] Moje świadome życie artystyczne zaczęło się, kiedy jako piętnastoletni chłopiec

¹ Zob. film *Przypomnieć sobie raj*, Video Studio Gdańsk, <https://www.youtube.com/watch?v=1yXuUs2DQZY> (dostęp: 20.06.2023).

² Tamże.

rozumiałem język sztuki nowoczesnej. I tak już uświadomiony, niedługo potem poszedłem do Ukraińskiego Muzeum Narodowego i spotkałem się z ikonami. Z tym jednym z największych i najwspanialszych zbiorów ikon, jakie były w Europie. Było to dla mnie przeżycie wstrząsające, bo to było pierwsze spotkanie z wielką sztuką w oryginałach. Nasze polskie muzea były bardzo biedne i tej wielkiej sztuki europejskiej tam było niewiele. Pamiętam, jakby to było dzisiaj. Przechodziłem od sali do sali, coraz bardziej oczarowany, niemal mdlejący z wrażenia i ze szczęścia. Takie pierwsze artystyczne przeżycia młodego człowieka są niesłychanie silne. Ich się nie zapomina. One to właściwie ukształtowały moją wrażliwość artystyczną na całe życie. Łatwo to odczytać z mojego malarstwa³.

Ikona łączy abstrakcję i figurację, co bardzo odpowiadało Nowosielskiemu. Wcześniej oscylował on pomiędzy tymi formami, a ikona dała mu możliwość połączenia tych konwencji. Ikona potrzebuje indywidualnego kanonu artysty i Nowosielskiemu, tak samo jak wcześniej Rublowowi czy Teofanowi Grekowi, udało się go uzewnętrznić. Stworzył swój zupełnie oryginalny, niezwykły kanon.

Z ikonami wiązały się również realizacje sakralne, których wraz z rosnącą popularnością artysty było coraz więcej. Zlecenia Nowosielski przyjmował zarówno od kościołów prawosławnych, jak i rzymskokatolickich. Oczywiście do obu miejsc malował w ten sam sposób. Jedną z najważniejszych realizacji jest kościół rzymskokatolicki w Wesolej. Nowosielski zaprojektował całe wnętrze wraz z elementami architektury. Dokładnie chodzi o chór i otoczenie ołtarza. Wykonał również niezwykle rozświetlające witraże i bardzo dojmującą drogę krzyżową, odmalowaną w szarościach i brązach. Jest to przestronne wnętrze z dobrze wyważoną estetyką.

Kolejna istotna realizacja dotyczy monumentalnego rzymskokatolickiego kościoła w Tychach. Profesor stworzył wielkie polichromie na płaszczyznach stropodachów. Ikony wydają się być przypadkowo rozrzucone, ale to tylko pierwsze, pozorne wrażenie. W rzeczywistości wszystko zostało perfekcyjnie przemyślane, a każdy kolor doskonale współgra z otaczającą go przestrzenią.

Znaczącym zleceniem dla autora *Zagubionej bazyliki* było również wykonanie ikonostasu i paru ikon dla cerkiewki grekokatolickiej w Górowie Ławeckim. Jest to interesująca przestrzeń, ponieważ łączy i syntetyzuje parę stylów i epok, tworząc ciekawą harmonię, w której gotyk przeplata się ze współczesnością.

Inne ważne realizacje sakralne to między innymi cerkiew grekokatolicka w Lourdes, gdzie Nowosielski stworzył niezwykły klimat, malując ściany i sufit ciemnoniebieskim kolorem, z którego wyłonił parę czerwonych postaci. Jest to również jedyna cerkiew poza granicami Polski, w której znajdują się monumentalne dzieła mistrza. Ikonostas i spora liczba ikon znajduje się również w prawosławnej cerkwi w Krakowie. Oczywiście artysta wykonał jeszcze wiele więcej mniejszych realizacji.

³ J. Nowosielski, *Zagubiona bazylika. Refleksje o sztuce i wierze*, Znak, Kraków 2013, s. 412.

Zwieńczeniem i ukoronowaniem twórczości sakralnej Nowosielskiego jest zadanie, którego podjął się wraz z Bogdanem Kotarbą. Polegało ono na stworzeniu i zaprojektowaniu całej cerkwi. Było to coś, na co Nowosielski czekał całe życie. W końcu mógł stworzyć dzieło totalne i kompletne — połączył architekturę i malarstwo. Grekokatolicka bazylika stanęła w Białym Borze.

Patrząc na zdjęcie fasady, ma się wrażenie, że nie została ona zaprojektowana, a wymalowana, tworząc niezwykle obraz wraz z otaczającym ją krajobrazem. W dodatku obraz ten jest bez przerwy żywy i zmienny. Fasada, która jest stałym i niezmiennym elementem, nieprzerwanie koresponduje raz z zieleniami rozległych łąk i błękitami nieba, raz z szarościami i bielą śniegu, to znów z pożółkłą trawą oraz brązami i różnymi kolorami liści, tworząc dzieło wraz z paletą pór roku. Sama fasada, za którą jakby schowana jest reszta bazyliki, została perfekcyjnie wyważona i dopracowana, szczególnie jeśli chodzi o grę kolorów. Patrząc od góry, widzimy półkolisty łuk dzwonnicy, który został skonstrastowany ze skośną wieżyczką po prawej stronie. Po środku równoważą kompozycję dwa łagodnie łuki przypominające fale lub obłok. Część tę zamalowano na kobaltowo promieniujący kolor, następnie na to nałożono dwa zielonkawe anioły, każdy w swoim przycółku. Nad wszystkim figuruje prosty krzyż, ale nie klasyczny, jaki znamy z kościołów. Nowosielski wyróżnił pięć kluczowych punktów krzyża i zaakcentował je złotymi kropkami. W całości fasady dominuje biel, ale w samym jej centrum jak bijące serce umieszczono ikonę Jezusa namalowaną w brązach i czerwieniach. Białą przestrzeń kończy linia szarego podcienia, pod którym chowają się trzy pary czerwono lśniących drzwi, zakończonych łagodnymi łukami. Ich czystość i promienistość wręcz przyciągają, zachęcają do wejścia. Przestrzeń oddzielająca drzwi została pomalowana na ten sam odcień kobaltu, co u szczytu fasady. I tak samo tutaj na ten kolor na niesiono ikony.

Patrzę na następne zdjęcie, które przedstawia wnętrze cerkwi promieniujące ciszą i subtelną grą kolorów, i niemal czuję, jak ogarnia i otumania mnie zapach kadzideł i świętości. Rozproszony odrywam się, ale zaraz znowu wracam do zdjęcia wnętrza bazyliki. Wszystko jest uproszczone i ascetyczne, ale współgrające ze sobą. Czerni prostych czterokątnych kolumn, które oddzielają nawy wraz z ciemnozielonymi ścianami i sufitem, wynosi czerwień łuków i siłę ikon na nieziemski poziom. Wszystkiemu wtóruje subtelną gra światłem. Widać Chrystusa Pantokratora, który został wymalowany we wnętrzu kopuły na białym tle. Z góry spogląda On na wiernych. Obecność w tej cerkwi musi być niezwykłym przeżyciem, czymś z pogranicza życia i wchodzącym w sferę sacrum. Profesor Jerzy Nowosielski dokonał czegoś niezwykłego, dowodząc swojej wielkości i genialności.



Nikola Krawczyk, lat 16
Państwowa Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna II stopnia
im. Karola Szymanowskiego w Katowicach

Aktualność i mądrość satyry Aleksandra Fredry

Czym jest czas? To pytanie, na które odpowiedzi należy udzielić już na wstępie. Czas to niejako postęp zdarzeń z przeszłości do terażniejszości i udający się w przyszłość. Dlaczego mówimy o czasie? Może dlatego, że twórczość, którą w przeszłości ukształtował Aleksander Fredro, jest użyteczna, pełna życiowych mądrości i jak najbardziej aktualna, mimo upływu czasu.

Wybitny komediopisarz i dramatopisarz poruszał tematy często kontrowersyjne, niewygodne politycznie, wyśmiewające ludzi, ich naturę, sposób zachowania i nierówności społeczne. Doskonałość dzieł autora polega przede wszystkim na ich uniwersalności i ponadczasowości. Najbardziej znanym utworem Fredry jest pełna motywów literackich — *Zemsta*. Komedia ta porusza różnorodne tematy, odnoszące się do relacji międzyludzkich i prawd o ich charakterach. Jasnym więc jest, że dominantą fabularną dzieła jest motyw zemsty. Główni bohaterowie, antagoniści, Cześnik Raptusiewicz i Rejent Milczek, to dwie silne, na pierwszy rzut oka całkowicie różniące się postaci. Obydwaj są zaangażowani w długotrwałą nieprzyjaźń. Fredro fantastycznie porusza się, tworząc bohaterów, ukazując ich upór, zdeterminowanie i porywczosć charakteru oraz determinację w chęci osiągnięcia celu. Na pozór to po prostu postacie literackie, jednak ukazują system działania obecnego świata. Tego, w którym jesteśmy umiejscowieni. Rzeczywistość, która nas otacza, to walka pomiędzy aktualnymi obozami władzy, schematami, wartościami, priorytetami. To, jak myślimy, co robimy i dokąd zmierzamy, zależy od poglądów lidera, z którym się utożsamiamy. To jak walka dobra ze złem. I to zawsze przecież „My” jesteśmy po tej dobrej stronie. To „My” zawsze mamy rację i to „My” chcemy lepszego świata, przede wszystkim... dla siebie. Tylko czy aby na pewno wszyscy mamy ten sam cel? Fredro kpił z korupcji, nadużyć władzy i manipulacji. Jest oczywistym, że obecnie łapownictwo, wykorzystywanie swojej pozycji oraz knucie i intrygi rządzą światem, różnymi dziedzinami życia. Podobne tematy nadal odnajdujemy w dzisiejszych komentarzach satyrycznych. Jedna i druga strona kreuje swoją przestrzeń jako idealną i wartą poparcia. Celem natomiast jest tylko i wyłącznie korzyść, a może zemsta

SZKOŁA ARTYSTYCZNA 4(24)/2023 — SERIA WYDAWNICZA CEA

na przeciwniku, jakiś odwet. Podobnie jest w sporze Cześnika i Rejenta, gdzie dla obydwu ważne są majątek, wpływy, prestiż społeczny i... zemsta na sąsiedzie. Pozorne wartości i niskie uczucia. Fredro pokazywał, jak można manipulować ludźmi i wykorzystać ich. Można przecież składać obietnice i wcale ich nie realizować. Dokładnie tak dzieje się obecnie. Ponadto twórczość pisarza jest również aktualna ze względu na jej krytyczny stosunek do społeczeństwa. Autor doskonale rozumiał mechanizmy panowania i wspomianej już manipulacji, a jego komedie często ukazywały absurdalne sytuacje, które wynikają z nepotyzmu, przekupstwa i biurokracji. Patrząc na bohaterów, widzimy siebie jak w lustrzanym odbiciu.

Kolejnym istotnym motywem utworów Fredry jest konflikt między tradycją a nowoczesnością, widoczny między innymi w *Ślubach panieńskich*. Starodawne zwyczaje, konwenanse wydają się piękne, ale nie pasują do nas i naszego świata. Różnice te nie ukazują tylko przepaści międzypokoleniowej, ale także ogólniejszy podział między konserwatywnym a postępowym podejściem do życia. Aktualność tego zjawiska jest bezapelacyjna. Mierzymy się ze sporem między tradycyjnym a nowoczesnym traktowaniem rzeczywistości. Trudno jest pogodzić się z rozwojem języka, nauki, medycyny, technologii, szeroko rozumianej komunikacji ze standardami, które towarzyszyły nam przez wiele dekad. Rozłam międzypokoleniowy powoduje często konflikty i spory, które znowu nie zawsze mają określony cel. Każda bowiem strona dorastała w „innym” świecie i dla każdej z nich ten właśnie świat jest dobry. Jest zasadny.

Spółczesność, do którego tak chętnie odnosi się w swoich dziełach Fredro, prezentuje nas także w obecnych czasach. Autor krytykuje w satyryczny sposób hipokryzję, podziały klasowe i na przykład puste konwersacje toczące się w towarzystwie. Przez zabawne, ironiczne, humorystyczne i groteskowe sytuacje twórca ukazuje absurdy zachowań ludzi. Warto w tym miejscu przywołać postać Klary, która w imię konwenansów jest zmuszona porzucić miłość swojego życia na rzecz wybranego przez opiekunów mężczyzny. Starodawne zwyczaje, które na pozór wydawać się mogą już nieaktualne, jak najbardziej pojawiają się w dzisiejszych relacjach międzyludzkich. Często przecież decydując się na bycie w związku, nie kierujemy się tylko i wyłącznie uczuciami do drugiego człowieka. Rozważamy, czy ciężar dnia codziennego nie przytłoczy nas zbyt mocno, czy podaliśmy wyzwaniom. Bo jak to mówią — *Nie samą miłością człowiek żyje*. Chcemy, by nam i naszym dzieciom żyło się lepiej. A może chociaż „dobrze”.

Jednym z najbardziej aktualnych motywów w satyrze Aleksandra Fredry jest z pewnością próżność, a także obsesja na punkcie wyglądu. W metafizyce piękno jest uznawane za jedną z transcendentalnych właściwości bytu. W praktyce jest pojęciem subiektywnym i wieloznacznym. W utworach pisarza znaleźć można wiele komicznych sytuacji i komediowych pomyłek, w których autor wykorzystywał te motywy, aby poddać kpinie ludzką powierzchowność, która często prowadzi do śmiesznych i surrealistycznych zachowań. Bohaterki literackie w dziełach komediopisarza często zwracają dużą uwagę na swoje stroje, makijaż

czy fryzury, co skutkuje humorystycznymi i śmiesznymi dialogami. Tymi zabiegami Fredro ukazywał powierzchowność niektórych postaci, a także parodiował i krytykował na przykład próżność, zbytnie przywiązanie do fizyczności. Poprzez groteskowy sposób ukazywania takich cech stwarzał okazję do głębszej refleksji na temat stereotypów i wartości, napędzających takie zachowania. W obecnym społeczeństwie coraz większą wagę przywiązuje się do wyglądu zewnętrznego i idealnego ciała. Media społecznościowe, reklamy i wpływ popkultury często promują pewien standard piękna, prowadzący do samozachwytu i arogancji. Instagramowe kanony doskonałości mają się nijak do prawdziwego wyglądu człowieka. Są jakimś kłamstwem, które na nas wpływa. Korzystanie z operacji plastycznych, zabiegów, różnego rodzaju diet czy treningów sprawia, że powoli zaczynamy zapominać kim jesteśmy. Porównywanie się z nieosiągalnymi ideałami prowadzi często do poważnych chorób psychicznych. Zachowania te obserwujemy zarówno w świecie kobiet, jak i mężczyzn. Nikt nie jest odporny na takie zjawiska.

Uniwersalność spostrzeżeń i wielość tematów w satyrze Aleksandra Fredry sprawiają, że jego dzieła są nadal aktualne i mądre. Jego prześmiewcze spojrzenie na ludzką naturę i społeczeństwo w dalszym ciągu przemawia do nas, zapraszając do refleksji i śmiechu nad naszymi własnymi słabościami i absurdami. Pamiętać jednak powinniśmy, że jesteśmy tylko? Ludźmi.



Pudełko zwane wyobraźnią — Wisława Szymborska

Sztuka wizualna, w swojej różnorodności, często łączy się z innymi dziedzinami twórczości, tworząc fascynującą przestrzeń do dialogu między różnymi formami wyrazu. Organizowany przez Centrum Edukacji Artystycznej oraz Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Kielcach Ogólnopolski Konkurs *Pudełko zwane wyobraźnią*, w którym w każdej edycji przywoływana jest twórczość wybranego przez organizatorów poety, implikuje tę przestrzeń — stawia przed młodymi twórcami zadanie zanurzenia się w poezji i przekształcenia słów w indywidualny obraz. Tegoroczna, XIV edycja poświęcona została jednej z najwybitniejszych polskich poetek — Wisławie Szymborskiej, która w wyniku decyzji Senatu Rzeczypospolitej Polskiej, została literacką patronką roku 2023.

Popularność Konkursu, liczba i jakość artystyczna prac napływających na każdą edycję potwierdzają wartość i atrakcyjność jego idei. W tym roku z 17 liceów sztuk plastycznych przysłano 377 prac w kategorii malarstwo, rysunek lub grafika. Jury oceniało nadesłane prace w dwóch kategoriach wiekowych — uczniów klas młodszych (klasy pierwsze i drugie) i starszych (klasy trzecie, czwarte i piąte). W każdej kategorii przyznano po 3 nagrody i łącznie aż 9 wyróżnień.

Konkurs stworzył autorom prac możliwość wyrażenia swojej wizji świata inspirowanej poezją Wisławy Szymborskiej. Uczestnicy Konkursu, korzystając z własnej wyobraźni i talentu plastycznego, dali wyraz swoim emocjom i refleksjom powstałym podczas lektury wierszy. Odczytywanie słowa, szukanie plastycznych środków wyrazu odpowiadających osobistemu doświadczeniu poetyckiej myśli, mimo że nie jest zadaniem łatwym, zaowocowało dużą liczbą bardzo dojrzałych i wartościowych kompozycji. Zdumiewająca jest rozpiętość interpretacji tekstów, często tych samych, wybranych przez autorów fragmentów wierszy i kreatywność w poszukiwaniu dla nich plastycznego odpowiednika. W efekcie powstały intrygujące prace, wykorzystujące różnorodne środki wyrazu artystycznego, budujące ciekawy dialog między słowem a obrazem — od ilustracji do symbolicznych, syntetycznych w formie, niemal abstrakcyjnych kompozycji świetnie oddających atmosferę wiersza lub otwierających nowe drogi interpretacji.

◀ **Kategoria klas młodszych (pierwszych i drugich) – miejsce I – Natalia Oczuki, uczennica Liceum Sztuk Plastycznych w Dąbrowie Górniczej**

Fot. Andrzej Rębosz, nauczyciel PLSP w Kielcach



Kategoria klas młodszych (pierwszych i drugich) – miejsce II – Barbara Rowińska, uczennica
Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Kielcach

Fot. Andrzej Rębosz, nauczyciel PLSP w Kielcach

Kategoria klas młodszych (pierwszych i drugich) – miejsce III – Agata Drygas, uczennica ►
Liceum Sztuk Plastycznych we Wrocławiu

Fot. Andrzej Rębosz, nauczyciel PLSP w Kielcach





Mozek byje bez fantazie

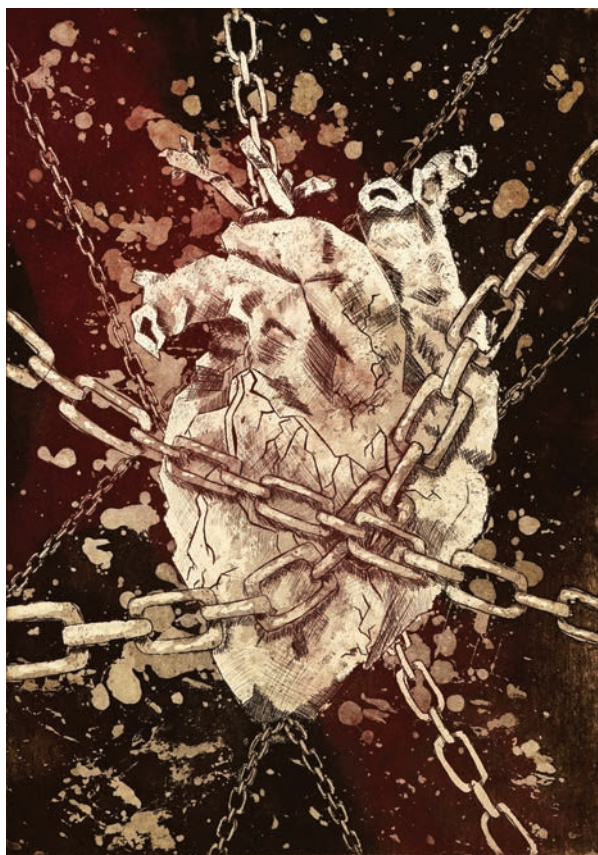
Kategoria klas starszych ►
(trzecich, czwartych i piątych) – miejsce II – Natalia
Czekaj, uczennica Państwowego Liceum Sztuk
Plastycznych w Kielcach

Fot. Andrzej Rębosz,
nauczyciel PLSP w Kielcach



◀ Kategoria klas starszych
(trzecich, czwartych i piątych) – miejsce I – Marta
Ziółkowska, uczennica Państwowego Liceum Sztuk
Plastycznych w Gdyni

Fot. Andrzej Rębosz,
nauczyciel PLSP w Kielcach



Kategoria klas starszych ►
(trzecich, czwartych i piątych) – miejsce III – Emilia
Pawlik, uczennica Liceum
Sztuk Plastycznych
w Dąbroiea Główniej

Fot. Andrzej Rębosz,
nauczyciel PLSP w Kielcach



Miscellanea





Z Księdzem Mitratem Leoncjuszem Tofilukiem
rozmawia Katarzyna Sokołowska

Jerzy Nowosielski — wspomnienia z Podlasia

W styczniu 2023 roku minęło 100 lat od urodzin Jerzego Nowosielskiego, uznanego za jednego z najwybitniejszych malarzy i ikonopisarzy XX wieku. Uchwałą Sejmu RP artysta został wybrany patronem mijającego roku. Ostatnie miesiące, także w działalności szkół artystycznych, bogate były w wydarzenia poświęcone Nowosielskiemu. Mieliśmy okazję podziwiać wystawy prac mistrza i wernisaże prac uczniów szkół plastycznych inspirowanych jego malarstwem. Poznanie twórczości rozpiętej między Wschodem i Zachodem, między tradycją a awangardą, pozwoliło w pewnym stopniu na zbliżenie się do twórcy jakże wielkiego formatu. Jerzego Nowosielskiego warto poznać nie tylko od strony malarskiego rzemiosła. Przekonałam się o tym, rozmawiając ze świadkiem czasów Nowosielskiego — **Księdzem Mitratem Leoncjuszem Tofilukiem**, proboszczem parafii Świętego Archanioła Michała w Bielsku Podlaskim, dyrektorem Policealnego Studium Ikonograficznego¹.

Katarzyna Sokołowska: Znajomość Ojca z Jerzym Nowosielskim trwała kilkadziesiąt lat. W tym okresie spotykaliście się wielokrotnie na Podlasiu i w Krakowie. A jak to się wszystko zaczęło?

Ks. Mitrata Leoncjusz Tofiluk: Poznaliśmy się w Warszawie, w Akademii Teologii Chrześcijańskiej. Uczęszczałam na wykłady profesora Jerzego Klingera, prorektora uczelni, teologa, znawcy ikon. To był czas, kiedy zacząłem interesować się malarstwem, sztuką pisania ikon. Właśnie przez profesora poznałam Jerzego Nowosielskiego, Adama Stalony-Dobrzańskiego i innych artystów krakowskiej elity. Gdy byłem już w Hajnówce, prowadziłem z Nowosielskim korespondencję na temat rysunku, a dokładnie było to tak — robiłem szkice, rysunki,

¹ Niepubliczna policealna szkoła artystyczna, znajdująca się w Bielsku Podlaskim. Jedyna szkoła tego typu w Polsce.

potem przesyłałem je do Krakowa, a profesor odsyłał mi je ze swoimi uwagami. Często bywałem też u państwa Nowosielskich w domu w Krakowie. Ostatni raz, już po śmierci żony Zofii, jak był bardzo chory.

K.S.: Nowosielski całe swoje życie związał z Krakowem. Jak czuł się na Podlasiu?

L.T.: On czuł się tutaj jak wśród swoich. Często tu pracował, tu siebie oddawał. Zapraszałem go jako wykładowcę na prawosławne obozy ikonograficzne na Podlasiu. Na naszym terenie mamy wiele przykładów twórczości Nowosielskiego — w Gródku, we współpracy ze wspomnianym Adamem Stalony-Dobrzańskim, pracował przy wystroju wnętrza cerkwi. W kaplicy cmentarnej pod wezwaniem Wszystkich Świętych w Hajnówce można zobaczyć ikonostas jego autorstwa. W Grodzisku w powiecie siemiatyckim znajduje się słynna *Pasja*, a w bazylikerium cerkwi pod wezwaniem Świętego Archanioła Michała w Bielsku Podlaskim są polichromie wykonane według jego projektu.

K.S.: Znawcy kultury sztuki, specjaliści, określają sztukę Nowosielskiego jako odważną, oryginalną, na swój sposób awangardową. Te charakterystyczne, wymykające się tradycji cechy malarstwa spowodowały, że właśnie na Podlasiu wierni Cerkwi prawosławnej nie zaakceptowali twórczości mistrza, a zdarzyło się, że odrzucili jego prace.

L.T.: Na moją prośbę Jerzy Nowosielski wykonał projekt wystroju wnętrza cerkwi w Orzeszkowie. Znana jest ta historia, opisywana przez biografkę Nowosielskiego, panią Krystynę Czerni, w książce *Nietoperz w świątyni*. Wiernym, mieszkańcom małej wsi pod Hajnówką, nie podobała się artystyczna wizja świętej ikony. Byli przyzwyczajeni do klasycznego, tradycyjnego, realistycznego obrazu ikony. Zaprotestowali, powiedzieli, że nie będą w ogóle chodzić do cerkwi, jeśli te ikony w niej zostaną. Tak więc „szafirowy ikonostas” został wysłany do Krakowa, do parafii prawosławnej Zaśnięcia Matki Bożej, jak i dwie ikony pisane dla cerkwi w Klejnikach.

K.S.: Jest Ojciec proboszczem, od tysiąc dziewięćset siedemdziesiątego dziewiątego roku gospodarzem cerkwi pod wezwaniem Świętego Archanioła Michała w Bielsku Podlaskim. W latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku przy cerkwi została wybudowana plebania, w której zaprojektowano bazylikerium Świętego Jana Chrzciciela. Miałam dziś okazję osobiście przekonać się, jak wyjątkowe jest to dzieło architektoniczne — połączenie wiary ze sztuką, nawet na dzisiejsze czasy więź bardzo nowatorska. Opowiadał Ojciec o niepowodzeniach z zaakceptowaniem przez parafian twórczości sakralnej, ikonopisarstwa Nowosielskiego w cerkwiach w Orzeszkowie i Klejnikach — A bazylikerium w Bielsku Podlaskim? Jak udało się Ojcu przekonać swoich parafian do takiego awangardowego wystroju świętego miejsca, bijącego prostotą, odważną kolorystyką i ascetyczną kreską?

L.T.: Pomysł na wpisanie baptysterium w bryłę plebanii zrodził się z czysto praktycznej potrzeby. W zimie w cerkwi było zimno, z powodu niskiej temperatury nie można było chrzczyć w niej dzieci. Po raz kolejny zaprosiłem do zaprojektowania wystroju kaplicy Nowosielskiego. Tym razem przygotowałem parafian na jego sztukę. Zresztą odkąd zostałem proboszczem, odbywały się tu różne warsztaty, konferencje, wykłady poświęcone sztuce. Oprócz udzielania Sakramentu Chrztu Świętego w baptysterium odprawialiśmy nabożeństwa. Ludziom, parafianom, to się bardzo podobało — może ta kameralna przestrzeń czy specyficzny nastrój.

K.S.: We wspomnianej już książce Krystyny Czerni *Nietoperz w świątyni* czytałam zdanie — *Kształtowanie zbiorowego smaku to często proces bolesny*².

L.T.: Czasami ludzie pytali: *A czemu tu tyle czerwonego koloru?* Mówiłem, że to kolor królewski, a nie komunistyczny, z którym wierni parafianie kojarzyli ówczesne czasy.

K.S.: W wielu wywiadach, wspomnieniach przewija się opinia, że Nowosielski był postacią wybitną — nie tylko artystą, ale także myślicielem, filozofem. Jak go Ojciec zapamiętał?

L.T.: Nowosielski zawsze był na wysokim poziomie umysłu, rozważań. Był wielkim intelektualistą. Szeroko widział świat — ten i ten świat nadprzyrodzony. Widział przestrzeń, która przesywała naturę i szła ponad. Był wspaniałym erudytą, niezwykle atrakcyjnym wykładowcą. Niewielu miało odwagę z nim dyskutować. Wszyscy raczej tylko jego słuchali.

K.S.: A jakim był człowiekiem?

L.T.: Był po prostu dobry. Nigdy nikogo nie osądzał, nie obmawiał. Miał swoje słabości, ale to nie przeszkadzało w odbieraniu go jako człowieka pięknego w sercu i w duszy.

K.S.: Biografia Nowosielskiego to życiorys prawdziwego człowieka — jego geniuszu, dokonań, ale także porażek i niedoskonałości. Taki awers i rewers. Myślę jednak, że skoro Nowosielski został patronem dwa tysiące dwudziestego trzeciego roku, to trzeba zwrócić uwagę, szczególnie młodzieży kształcącej się w szkołach artystycznych, na umiejętności, talent i wiedzę Nowosielskiego — na coś, o co zabiegał, co rozwijał, stale pogłębiał. Wiemy, że Nowosielski zawsze otaczał się sztuką. Dzięki obcowaniu z książką, muzyką klasyczną, muzyczną oprawą nabożeństw w cerkwi, malarstwem, historią, filozofią i teologią, przeszedł do historii jako postać wybitna, wizjoner, artysta i intelektualista niepowtarzalny.

² K. Czerni, *Nietoperz w świątyni. Biografia Jerzego Nowosielskiego*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2018, s. 331.

Wychowany i wykształcony w kulcie sztuki i piękna, z potrzebą ubogacania siebie samego. Czy właśnie takie działania prowadzą do sukcesu? A co Nowosielski uważał za swój osobisty sukces?

L.T.: Był dumny ze swoich osiągnięć i z tego, że daje coś światu. Odczuwał satysfakcję, gdy inni rozumieli jego sztukę, ubolewał — kiedy tak się nie działo. Oddźwięk w człowieku traktował jako sukces.

K.S.: Najbardziej pełnym obszarem artystycznych działań Nowosielskiego była sztuka sakralna, do której odnosił się z niezwykłym znanstwem. Czy zechce Ojciec opowiedzieć o jego przywiązaniu do cerkwi i wierze?

L.T.: Nowosielski był człowiekiem głęboko wierzącym. Zresztą jego wiara zrodziła się z ateizmu i odrzucenia Boga. Chodził co niedziela do cerkwi, potrafił spowiadać się publicznie, przed wszystkimi zgromadzonymi w świątyni. W Wielkim Poście zwracał się do całej społeczności i prosił o wybaczenie własnych słabości, upadków. Brał czynny udział w służbie, czytał części nabożeństwa. Dla siebie samego studiował teologię. Znał nauki Ojców Kościoła.

K.S.: Pierwsze skojarzenie z Jerzym Nowosielskim to ikona. Artysta tak mówił: *W ogóle nie czuję się malarzem ikon. Nie wypreparowałem jakiegś warsztatowej specyfiki malarstwa ikon. Ale malarstwo dla mnie jest ikoną. Całe malarstwo*³.

L.T.: Dla Nowosielskiego pisanie ikon było głębokim doświadczeniem duchowym. Stosował intensywne, kontrastowe kolory. Poszukiwał różnych form. Ikony były dla niego najważniejszą inspiracją — nie nazwiska twórców, nie szkoły, jakie reprezentowali, tylko sama, „anonimowa” ikona. Fascynowały go prymitywne ikony, podobały mu się rysunki Nikifora, ikony papierowe, powlekane folią.

K.S.: Jeśli „całe malarstwo jest ikoną”, to co można powiedzieć o aktach?

L.T.: Malowanie przez Nowosielskiego aktów to nic innego jak chęć ukazania piękna, piękna ciała kobiety. Dla niego nawet Matka Boża była wzorem kobiecości, tworem doskonałym, uosobieniem piękna. On widział w akcie pierwiastek boski, bo to piękno zbawi świat.

K.S.: Uczniów szkół plastycznych z pewnością mogą zainteresować informacje dotyczące trybu, porządku pracy artystycznej Nowosielskiego. Pracował regularnie czy czekał na natchnienie?

L.T.: Oczywiście miał swoje miejsce do pracy, swoją pracownię, w której byłem kilka razy. Pomieszczenie to było wypełnione różnymi pracami, zwykle o dużej powierzchni. Nowosielski nie pracował regularnie. Nie było w jego działaniu

³ J. Swolski, *Jerzy Nowosielski o sobie i swojej twórczości*, audycja Polskiego Radia, 1992; <https://www.polskieradio.pl/39/156/artykul/3098136,jerzy-nowosielski-malarstwo-zarliwej-wiary-sztuka-trudniej-nadziei> [dostęp: 12.08.2023].

określonego rytmu. Na to nie pozwalały powierzone mu obowiązki nauczyciela akademickiego w Łodzi i Krakowie oraz zlecenia z całej Polski. Zdarzało się, że w chwilach kiedy toczyło się normalne życie, na przykład siedział i pił herbatę (esencję!) przy stole w swoim domu, brał serwetkę czy kartkę i szkicował. Był uważnym obserwatorem świata, więc kiedy coś z takiej obserwacji wydało mu się interesujące i to zapamiętał, prznosił zaraz na płótno, deskę, papier.

K.S.: Patron roku dwa tysiące dwudziestego trzeciego, Jerzy Nowosielski, malarz żarliwej wiary, człowiek o wielkiej wiedzy oraz równie wielkiej artystycznej intuicji i wyobraźni. Z całą pewnością przeszedł do historii kultury polskiej jako jeden z najwybitniejszych jej twórców. Dziękuję Ojcu za rozmowę, a właściwie podróż w minione lata, pełną ciekawych wspomnień i osobistych relacji. Kończąc nasze spotkanie, już wiem, że nie tylko malarstwo Nowosielskiego jest warte gruntownego poznania. On sam, pewnie dla wielu z nas, jest nadal tajemnicą.



Galeria

Przestrzeń jest materialna

Konferencja *Kształtowanie*

Ikoniczna wizja kobiety

– Ogólnopolski Konkurs Malarsko-Graficzny
dedykowany Jerzemu Nowosielskiemu



1. Przykładowy model układu słonecznego wykonany przez Łucję Niewierowską z I klasy Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. C.K. Norwida w Lublinie (na sąsiedniej stronie, fot. T. Banaszkiwicz); 2. Wystawa modeli układu słonecznego w szkolnej galerii Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. C.K. Norwida w Lublinie (powyżej, fot. T. Banaszkiwicz)

galeria miedzi



Powrót do zmysłów

*Kształtowanie materii jest narzędziem do kształtowania zmysłów,
a poprzez to do kształtowania całego człowieka.*

Juhani Pallasmaa

Kształcenie w pracowni rzeźby powinno odbywać się w mniejszym stopniu poprzez werbalne pojęciowe analizy, a w większym poprzez bezpośredni kontakt z rzeczywistością w osobistej fizycznej relacji z materią. Nauczanie w tym zakresie powinno być procesem obejmującym przestrzeń całego człowieka, angażującym nie tylko sferę intelektu, lecz także psychiki oraz przede wszystkim sferę zmysłów. Fiński architekt piszący także o rzeźbie stwierdza, że *Dotykamy rzeczy i chwytamy ich istotę, zanim jesteśmy w stanie o nich mówić*¹. W tej relacji nie chodzi wyłącznie o aktywność zmysłu wzroku, a może nawet o sam wzrok w mniejszym zakresie. Bardziej powinny być zaangażowane także inne zmysły odpowiadające za bezpośredni kontakt z realną rzeczywistością, a wzrok, jak pisał Juhani Pallasmaa², paradoksalnie nas od niej oddziela. Jego słowa przypominają, jak istotne znaczenie w procesie twórczym mają ludzkie emocje. Bardzo dużą wagę przykładamy obecnie do badawczości i postrzegania zjawisk pod kątem chłodnej analizy naukowej. Owszem, jest to niezwykle ważne, ale w procesie twórczym nie powinniśmy pomijać także poznania wewnętrznego opartego na indywidualnym i osobistym doświadczaniu zmysłowym i emocjonalnym. Przecież właśnie za pośrednictwem zmysłów doświadczamy świata i go poznajemy, to także dzięki nim kreujemy nowe zjawiska i tworzymy kulturę. Obecnie, ze względu na społecznie negatywne skutki pandemii, życie w pośpiechu i w coraz większym zakresie w przestrzeni cyfrowej, ten bezpośredni kontakt z realną rzeczywistością jest coraz bardziej ograniczony.

Na podstawie kilkunastoletniego doświadczenia w nauczaniu rzeźby proponuję także powrót do niepopularnego słowa *plastyka*, które znajduje się w rodzinie wyrazów razem z przymiotnikiem występującym w nazwie większości liceów

¹ Juhani Pallasmaa, *Mysłąca dłoń*, przeł. Michał Choptiany, Wydawnictwo Instytutu Architektury, Kraków 2015, str. 43.

² Tenże, *Oczy skóry*, przeł. Michał Choptiany, Wydawnictwo Instytutu Architektury, Kraków 2022.

artystycznych. Znaczenie tego słowa zostało odrobinę zatarte i zdewaluowane, straciło ono wcześniejszy pozytywny wydźwięk w kontekście procesu dydaktycznego. Cała gama określeń zbudowanych na pojęciu plastyczności, wynikających z wartościowania estetycznego, często przestaje być punktem odniesienia na rzecz wartościowania opartego na aspektach innych niż plastyczne. Taka analiza na etapie procesu powstawania formy porządkuje zarówno sam proces dydaktyczny, jak i proces twórczy. Pomijanie etapu analizy plastycznej i przechodzenie od razu na wyższe tony artystyczności, bez nauki rzetelnego warsztatu i dobrze rozumianego rzemiosła, często przynosi efekty niesatysfakcjonujące i nienasycone formalnie. Podstawowe pojęcia zaczerpnięte z terminologii plastycznej, odnoszące się do opisu cech fizycznych rzeczywistości materialnej, jej właściwości wizualnych i formalnych, jej wpływu na sposób percepcji współczesnego człowieka, mogą stać się punktem odniesienia do poszukiwań wykraczających poza właściwości fizyczne. Mogą one pomóc w dotknięciu istoty rzeczy. Ucząc się zasad plastycznych, młody człowiek stopniowo zdobywa podstawowe umiejętności i uświadamia sobie istnienie w naturze wewnętrznych praw, buduje z nią bezpośredni kontakt, wchodzi w relacje. W wyniku czego nie tylko rozwija świadomość natury intelektualnej, lecz także uczy się pozawerbalnie, poprzez sensualne relacje z materią, poprzez bezpośredni kontakt z jej właściwościami i cechami. W ten sposób staje się uczestnikiem, a nie tylko widzem. W efekcie takiego podejścia z czasem efekt pracy plastycznej może stać się sztuką.



Wystawa *Przestrzeń jest materialna*

Fot. ze zbiorów Autora



Wystawa rzeźby *Przestrzeń jest materialna*

Fot. ze zbiorów Autora



Wystawa rzeźby *Przestrzeń jest materialna*

Fot. ze zbiorów Autora



Wystawa rzeźby *Przestrzeń jest materialna*

Fot. ze zbiorów Autora



Wystawa rzeźby *Przestrzeń jest materialna*

Fot. ze zbiorów Autora



Wystawa rzeźby *Przestrzeń jest materialna*

Fot. ze zbiorów Autora



Wystawa modeli układu słonecznego w szkolnej galerii Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. C.K. Norwida w Lublinie

Fot. T. Banaszkiwicz

Przestrzeń jest materialna

Wystawa pod takim tytułem odbyła się w gmachu głównym Akademii Sztuk Pięknych we Wrocławiu w dniach od 11 do 29 września 2023 roku. To była wyjątkowa wystawa. Miała charakter bardzo sensoryczny i w dobrym sensie materialny, co nie jest powszechne na wydarzeniach tego typu. Obecnie częściej są organizowane wystawy oscylujące wokół minimalizmu czy sztuki krytycznej, a rzadziej złożone z ręcznie wykonanych obiektów zrealizowanych w tradycyjnych materiałach, afirmujących rzeczywistość przy użyciu bogatej palety form języka plastycznego. Myślę, że to dzięki temu ta ekspozycja dawała dużą satysfakcję wizualną, a jej siła wyrazu wynikała z wyczuwalnego przekazu emocji włożonych w pracę przez młodych twórców oraz rzetelności warsztatowej widocznej w opracowaniu faktur i szczegółów formalnych. To zapewne zasługa świetnych nauczycieli.



Inauguracja wystawy modeli układu słonecznego w auli Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. C.K. Norwida w Lublinie (powyżej, fot. K. Wereński); Tymon Ćwikła (uczeń V klasy PLSP w Lublinie) jako Mikołaj Kopernik (poniżej, fot. K. Wereński)

cieli, którzy wprowadzali młodych autorów w tajniki technologiczne. Wystawa została zbudowana na bazie ekspozycji klasycznej w odniesieniu do przestrzennych wartości miejsca. Owszem, tematy były proste, zaczerpnięte z natury lub oparte na przeżyciach i doświadczeniach młodego, dojrzewającego człowieka, ale miło było obserwować odbiorców, którzy na dłuższą chwilę zatrzymywali się przy poszczególnych obiektach, oglądając je z różnych stron podczas robienia zdjęć. Zdarzało się nawet, że pracownicy uczelnianej administracji przyprowadzali specjalnie na tę wystawę swoje rodziny. Ta sytuacja dała wiele do myślenia i z pewnością przyczyniła się do przetarcia szlaków prowadzących do dalszej współpracy pomiędzy uczelniami wyższymi i średnimi szkołami artystycznymi.

Na wystawie *Przestrzeń jest materialna* zostały zaprezentowane szeroko rozumiane formy przestrzenne, wykonane w różnych materiałach i w różnej skali (drewno, metal, ceramika) oraz płaskorzeźby, meble, zabawki, wydruki 3D i gobeliny, autorstwa uczniów reprezentujących 19 liceów plastycznych: z Lublina, Zamościa, Krakowa, Bielska-Białej, Gdyni, Nałęczowa, Częstochowy, Rzeszowa, Kielc, Poznania, Rypina, Zduńskiej Woli, Nowego Wiśnicza, Krosna, Zakopanego, Kościelca, Jeleniej Góry, Katowic i Radomia.

Kształtowanie

W ostatnim dniu wystawy odbyła się konferencja zatytułowana *Kształtowanie*, której założeniem była próba dokonania analizy procesu nauczania rzeźby w liceach plastycznych. Miała ona miejsce w średniowiecznych krużgankach należących do zaprzyjaźnionego z naszą uczelnią Muzeum Architektury we Wrocławiu. Program konferencji opierał się na prezentacji przez nauczycieli i dyrektorów z 16 liceów plastycznych dorobku dydaktycznego i artystycznego realizowanego na przestrzeni ostatnich kilku lat w ramach zajęć związanych z szeroko rozumianą rzeźbą. Prezentacja dała możliwość zapoznania się z różnorodnością oferty edukacyjnej. Wybrzmiały także słabe punkty tej oferty, takie jak mała liczba godzin przeznaczonych na zajęcia z rzeźby w większości szkół czy problemy z nowoczesnym wyposażeniem technicznym, wynikające z niedofinansowania niektórych placówek. Prezentowany dorobek pokazał jednak nasze średnie szkoły artystyczne, a w szczególności pracownie zajmujące się rzeźbą, jako miejsca prężnie działające, opierające się na tradycyjnym procesie kształcenia, ale także poszukujące nowych rozwiązań stylistycznych i technologicznych. Przykładem może być częste wprowadzanie do programu zajęć nowych technologii z projektowania oraz druku 3D. To wyczuwalne podczas prezentacji poszczególnych liceów, zauważalne także w edukacji na poziomie akademickim, balansowanie pomiędzy tradycją i nowoczesnością jest symptomatyczne dla myślenia o programie zajęć z rzeźby. Nasuwają się pytania, w jakim zakresie dzisiaj konieczne jest kontynuowanie zajęć opartych na sensorycznym poznaniu rzeczywistości i jej kreatywnej manualnej interpretacji, a w jakim na uczestnictwie w świecie cyfrowym poprzez narzędzia związane z nowymi mediami. Oba wydarzenia — wy-

stawa i konferencja, zostały zorganizowane przez Centrum Edukacji Artystycznej oraz Wydział Rzeźby i Mediacji Sztuki we Wrocławskiej Akademii Sztuk Pięknych.

Na koniec jeszcze krótka refleksja. Z okresu studiów pamiętam jedną z korekt, którą otrzymałem od profesor Alfredy Poznańskiej. Sugerowała ona wtedy, aby nad rzeźbą pracować całościowo — całym sobą — wszystkimi sferami człowieczeństwa. Tamta korekta wskazywała na potrzebę wykształcenia umiejętności myślenia ciałem i myślenia plastyką, co sprowadza się do nasyconej zmysłowo relacji ze światem. Egzystencjalne doświadczenie nie jest przecież wyłącznie doświadczeniem intelektu. Nie powinniśmy w pracy przy rzeźbie i w nauczaniu rzeźby odchodzić od szeroko rozumianego zmysłowego poznania. Warto połączyć w całość doznania emocjonalne, sensoryczne i mentalne, to wtedy właśnie doświadczamy i poznajemy całościowo. Warto powrócić do zmysłów.

Rzeźba zajmuje się przestrzenią, a przestrzeń nie jest pusta, jest wypełniona dialogiem przedmiotów, kształtów, dźwięków, zapachów i smaków, a także relacji społecznych. Proces rzeźbienia to świadome uczestnictwo w przestrzeni, to budowanie formy poprzez poznawanie, ale przede wszystkim doświadczanie. W dydaktyce takie pełne i rzetelne podejście do przestrzeni przynosi rezultaty dwójakiego rodzaju — zewnętrzne i wewnętrzne. Z jednej strony powstają obiekty rzeźbiarskie mniej lub bardziej nasycone formalnie, ale także, a może przede wszystkim, w trakcie tego procesu młody człowiek kształtuje swoje wnętrze.



Konferencja *Kształtowanie* zorganizowana w średniowiecznych krużgankach Muzeum Architektury we Wrocławiu

Fot. Michał Pietrzak, Akademia Sztuk Pięknych we Wrocławiu





Konferencja *Kształtowanie* zorganizowana w średniowiecznych krużgankach Muzeum Architektury we Wrocławiu

Fot. Michał Pietrzak, Akademia Sztuk Pięknych we Wrocławiu



Konferencja *Kształtowanie* zorganizowana w średniowiecznych krużgankach Muzeum Architektury we Wrocławiu

Fot. Michał Pietrzak, Akademia Sztuk Pięknych we Wrocławiu



E
Logo



KONKURS MALARSKO-GRAFICZNY
DEDYKOWANY JERZEMU NOWOSIELSKIEMU
„Ikoniczna Wizja Kobiety”



centrum
edukacji
artystycznej



TERMIN NADSYLANIA
PRAC
**13.10
2023**



„Ikoniczna wizja kobiety” — Ogólnopolski Konkurs Malarsko-Graficzny dedykowany Jerzemu Nowosielskiemu

W 2023 roku przypada setna rocznica urodzin Jerzego Nowosielskiego — wybitnego malarza, rysownika, scenografa, pedagoga, filozofa, teoretyka sztuki i myśliciela religijnego. Jerzy Nowosielski, znany z niezwykłego talentu artystycznego, wywarł trwały wpływ na polską sztukę i kulturę. W swoich pracach łączył odwagę malarstwa awangardowego ze stylistyką ikony. Jego twórczość była pełna symboliki. Zwracał szczególną uwagę na ikonę, którą stylizował i oczyszczał z emocji. Przedstawiał świeże, nieskażone naturalistycznymi szablonami wizje artystyczne, łącząc deformujący modelunek ikony z odwagą rozwiązań perspektywicznych i kompozycyjnych. Nieustannie podejmował próby przekraczania granicy między tym, co cielesne, a tym, co duchowe; świeckie a święte; pomiędzy sferą profanum a sferą sacrum.

Miejsce centralne w dziełach Nowosielskiego zajmują ikona i kobieta. Ortodoksyjne, ikoniczne spojrzenie na kobietę uwolniło ją od drobiazgowego opracowania i ułomności cielesności, przenosząc na wyższy, transcendentny wymiar egzystencji. Obrazy artysty zachwycają wyjątkowością, intrygują tajemniczością, fascynują i skłaniają do głębokiej kontemplacji. Twórczość Nowosielskiego zachęca też do odwagi w poszukiwaniu nowych artystycznych rozwiązań, kreatywności i nietuzinkowego spojrzenia na to, co tradycyjne. Nowosielski był autorem polichromii i wystroju kilkudziesięciu świątyń katolickich i prawosławnych. W oparciu o ortodoksyjną ikonografię bizantyjską stworzył nową formę uniwersalnej sztuki sakralnej o randze międzynarodowej.

Sejm Rzeczypospolitej Polskiej, przekonany o ogromnym znaczeniu dorobku malarza, oddając mu hołd, ustanowił rok 2023 — Rokiem Jerzego Nowosielskiego. W celu przybliżenia tej wybitnej postaci nowemu pokoleniu, Centrum Edukacji Artystycznej wystąpiło z inicjatywą przeprowadzenia ogólnopolskiego konkursu malarsko-graficznego w liceach plastycznych. Organizację tego wydarzenia powierzono Państwowemu Liceum Sztuk Plastycznych im. Artura Grottgera w Supraślu.

Konkurs „Ikoniczna wizja kobiety” stworzył przestrzeń, w której młodzi artyści mieli szansę kontynuować refleksję nad kobietą tożsamością w nowych

warunkach i wyrazić swoje własne wizje. Prace uczestników oddawały głęboką refleksję nad ciałem, delikatnością i siłą kobiecej natury, ale również nad jej różnorodnością i złożonością. Sztuka od wieków pełni rolę zwierciadła ludzkiej duszy i społeczeństwa. Konkurs ten, będący hołdem dla Nowosielskiego, pokazuje, że sztuka nadal jest przestrzenią, w której odzwierciedla się zmieniający kulturowo i społecznie świat. To także sposób na wyrażanie i przekazywanie wartości, idei i emocji.

W pracach konkursowych przewijała się bezpośrednio inspiracja charakterystycznym dla Nowosielskiego stylem malowania, kulturą prawosławia i tradycyjną ikoną. Wiele prac nawiązywało do znanych dzieł sztuki, prowadząc z nimi swoisty dialog na temat postrzegania kobiety na przestrzeni wieków. Nadesłano również sporo prac bardzo oryginalnych, w których dzięki typowemu dla ikony oczyszczeniu z fizycznej drobiazgowości, stworzono nowe stylistycznie wizje kobiet współczesnych, uwikłanych w problemy dzisiejszego świata.

Na konkurs wpłynęły prace z 25 liceów plastycznych. Przeważały obrazy wykonane w technikach malarskich (208), ale były też grafiki (25). Prace oceniło jury w składzie: przewodniczący jury — profesor Tomasz Milanowski — Wydział Malarstwa Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie; członkowie jury: doktor habilitowany Sylwester Piędziejewski — Wydział Malarstwa Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie oraz doktor Magdalena Sykulska — Wydział Grafiki Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie. W opinii jury *... nadesłane prace prezentowały bardzo zróżnicowany poziom artystyczny. Należy podkreślić, że większość uczestników konkursu twórczo zinterpretowała temat konkursowy. Nagrodzone i wyróżnione prace zwróciły uwagę jurorów oryginalnością i dojrzałością warsztatową. Uwagę jury zwróciła również dysproporcja w liczbie nadesłanych prac malarskich i graficznych. Temat konkursu przywołuje ważnego artystę w sztuce polskiej, dla którego motyw kobiety-ikony był wiodący. Patrząc na prace młodych twórców, widzimy, jak ten temat jest ważny i wciąż aktualny. Jury chce podziękować uczestnikom i ich dydaktykom za przygotowanie młodzieży do konkursu, oraz organizatorom za świetne przygotowanie prac do oceny.*

Jury postanowiło nagrodzić i wyróżnić prace następujących autorów:

- **Grand Prix:** Julia Pająk, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Artura Grottgera w Supraślu (nauczycielka prowadząca — Urszula Zawadzka-Wyrzykowska).

Kategoria malarstwo:

- **I nagroda:** Zofia Kubiak, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Katarzyny Kobro w Zduńskiej Woli (nauczycielka prowadząca — Marzena Sroczyńska-Gudajczyk);
- **II nagroda:** Zofia Augustyn, Zespół Szkół Plastycznych im. Piotra Michałowskiego w Rzeszowie (nauczycielka prowadząca — Aneta Martowska-Topór);

- **III nagroda:** Helena Pęczalska, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Józefa Szermentowskiego w Kielcach (nauczycielka prowadząca — Magdalena Kubacka).

Wyróżnienia:

- Hiacynt Hemmerling, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy (nauczyciel prowadzący — Bogusław Kuraś);
- Julia Wojtas, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Katarzyny Kobro w Zduńskiej Woli (nauczycielka prowadząca — Marzena Sroczyńska-Gudajczyk);
- Amelia Bielach, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Artura Grottgera w Supraślu (nauczycielka prowadząca — Marta Muszyńska-Józefowicz);
- Antonina Metysek, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Józefa Kluży w Krakowie (nauczyciel prowadzący — Stanisław Zieliński).

Kategoria grafika:

- **I nagroda:** Ernest Chmielewski, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Artura Grottgera w Supraślu (nauczycielka prowadząca — Marta Muszyńska-Józefowicz);
- **II nagroda:** Gabriela Strękowska, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Artura Grottgera w Supraślu (nauczycielka prowadząca — Marta Muszyńska-Józefowicz);
- **III nagroda:** Maja Małkowska, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy (nauczycielki prowadzące — Ewa Gordon i Agata Ciesielska).

Wyróżnienia:

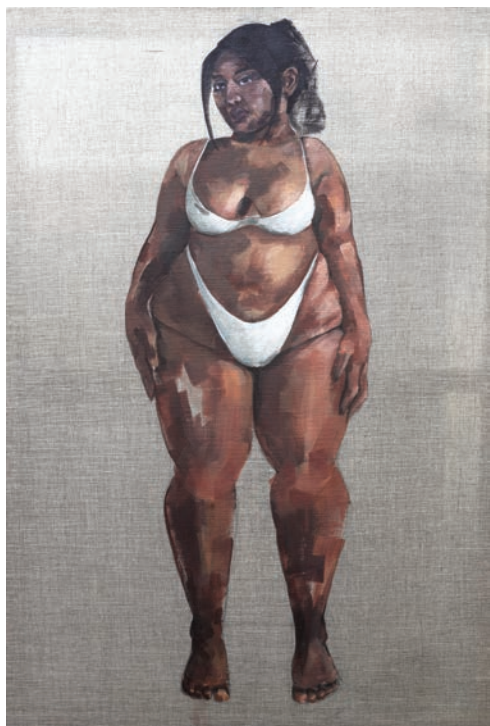
- Lena Frąckowiak, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Artura Grottgera w Supraślu (nauczycielki prowadzące — Marta Muszyńska-Józefowicz, Małgorzata Józefowicz);
- Bartosz Heller, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Artura Grottgera w Supraślu (nauczycielka prowadząca — Marta Muszyńska-Józefowicz);
- Justyna Wiśniarska, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Artura Grottgera w Supraślu (nauczycielka prowadząca — Marta Muszyńska-Józefowicz);
- Maja Kowalczyk, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Wojciecha Gersona w Warszawie (nauczycielka prowadząca — Elżbieta Dudek).

Konkurs nie tylko uhonorował twórczość Jerzego Nowosielskiego, ale również zainspirował młodych artystów do kontynuowania jego dziedzictwa. To wyjątkowe wydarzenie artystyczne pokazuje, że sztuka może być narzędziem wyrażania tożsamości i emocji, a także skłaniać do refleksji nad światem.



Obrazy przedstawione do konkursu „Ikoniczna wizja kobiety”

Fot. Michał Pietrzak, Akademia Sztuk Pięknych we Wrocławiu



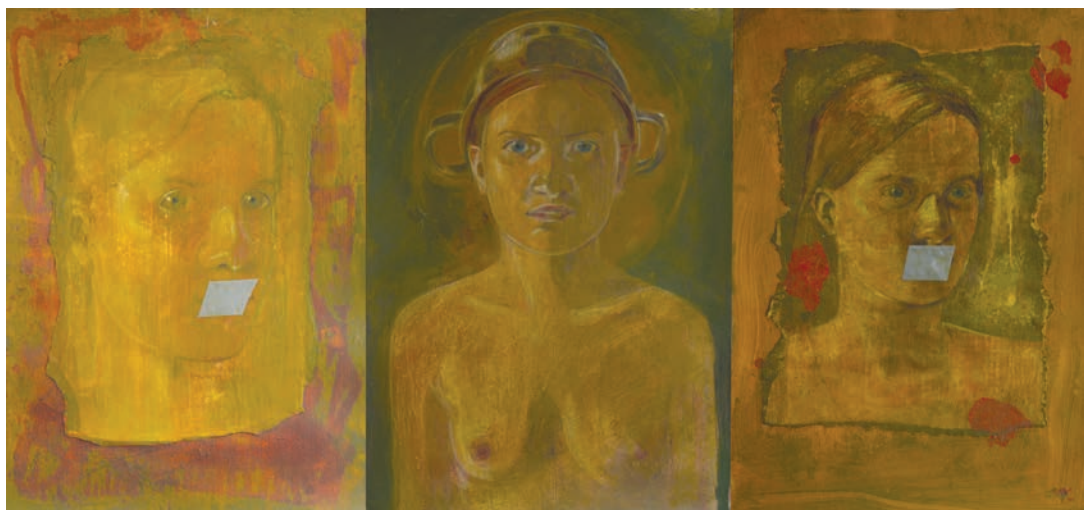
Magdalena Kowaczek, ZPPKP w Opolu — wyróżnienie, kategoria: Malarstwo

Fot. Michał Pietrzak,
Akademia Sztuk Pięknych we Wrocławiu



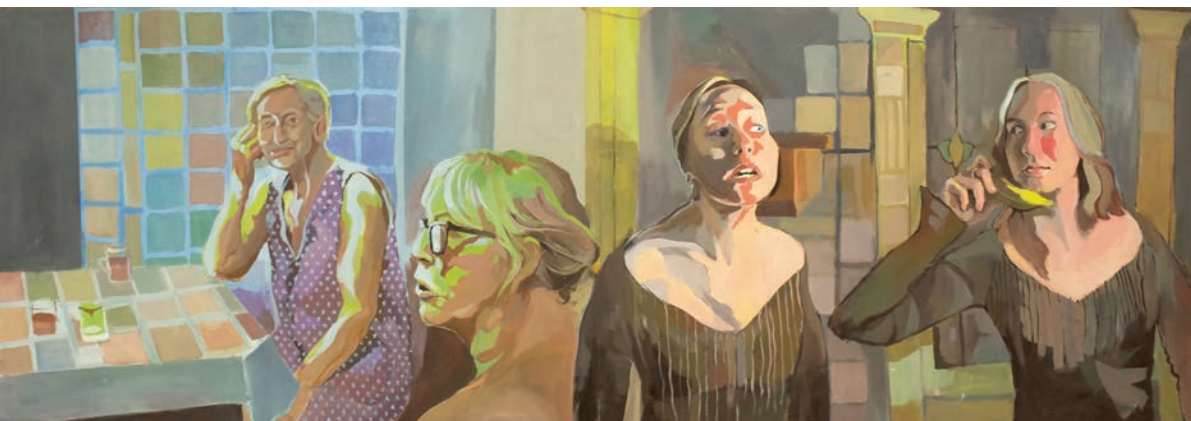
Antonina Matysek, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Krakowie — wyróżnienie, kategoria: Malarstwo

Fot. Michał Pietrzak,
Akademia Sztuk Pięknych we Wrocławiu



Zofia Augustyn, Zespół Szkół Plastycznych w Rzeszowie — II miejsce, kategoria: Malarstwo

Fot. Michał Pietrzak, Akademia Sztuk Pięknych we Wrocławiu



Hiacynt Hemmerling, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Bydgoszczy — wyróżnienie, kategoria: Malarstwo

Fot. Michał Pietrzak, Akademia Sztuk Pięknych we Wrocławiu



Bartosz Heller, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Supraślu — wyróżnienie, kategoria: Grafika

Fot. Michał Pietrzak, Akademia Sztuk Pięknych we Wrocławiu



Helena Pęczalska, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Kielcach — III miejsce, kategoria: Malarstwo

Fot. Michał Pietrzak, Akademia Sztuk Pięknych we Wrocławiu





Zofia Kubiak, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Katarzyny Kobro w Zduńskiej Woli
— I miejsce, kategoria: Malarstwo

Fot. Michał Pietrzak, Akademia Sztuk Pięknych we Wrocławiu

Noty o autorach

Tomasz Banaszek — nauczyciel biologii, chemii, geografii w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Cypriana Kamila Norwida w Lublinie. Wolontariusz w dzielnicy nędzy w Tanzanii (czerwiec–sierpień 2016 r.). W latach 2017–2019 nauczyciel polonijny w Rydze, we Lwowie i w Grodnie. Finalista XXV edycji Ogólnopolskiego Konkursu „Nauczyciel Roku”; odznaczony Złotą Odznaką Związku Sybiraków, Medalem 700-lecia Miasta Lublin, laureat Srebrnego „BohaterON-u”.

Urszula Bissinger-Ćwierz — doktor nauk humanistycznych, psycholog, pedagog-muzyk, nauczyciel dyplomowany, ekspert Ministerstwa Edukacji Narodowej, trener rekomendowany przez Polskie Towarzystwo Psychologiczne. Pracuje jako wizytator do spraw poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego w Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie.

Maria Bitka — absolwentka polonistyki i historii sztuki Uniwersytetu Wrocławskiego. Współzałożycielka i wieloletnia wicedyrektorka pierwszej na Opolszczyźnie niepublicznej szkoły, autorka eksperymentalnych programów dydaktycznych związanych z nauczaniem historii i przedmiotów artystycznych. Długoletnia nauczycielka historii sztuki na różnych poziomach, m.in. w liceach ogólnokształcących, na Uniwersytecie Opolskim oraz w ramach edukacji muzealnej. Aktualnie związana z Liceum Sztuk Plastycznym w Opolu. Autorka książek o zamku w Mosznej, współautorka opracowań dotyczących śląskich zamków i pałaców.

Ewelina Bochnak-Wojtanowicz — absolwentka historii sztuki na Uniwersytecie Papieskim Jana Pawła II w Krakowie, studium pedagogicznego oraz studium archiwistyczno-bibliotekoznawczego tej uczelni, także podyplomowych studiów z zarządzania dziedzictwem kulturowym na Akademii Dziedzictwa Międzynarodowego Centrum Kultury w Krakowie. Nauczycielka historii sztuki w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Jana Matejki w Nowym Wiśniczu oraz Liceum Sztuk Plastycznych w Tarnowie. Jej doświadczenie związane jest także z edukacją muzealną.

Agnieszka Hejduk-Domańska — magister sztuki, nauczyciel dyplomowany, entuzjastka wsparcia i rozwoju drugiego człowieka. Ukończyła Akademię Muzyczną Fryderyka Chopina w Warszawie, filię w Białymstoku na fortepianie oraz studia podyplomowe EMBA w Szkole Głównej Menedżerskiej Collegium Humanum. Ponad 20-letnią karierę zawodową poświęciła głównie działalności pedagogicznej. Zdobywała wiele nagród jako nauczyciel, w gronie jej wychowanków znajdowali się laureaci konkursów regionalnych, ogólno-

polskich i międzynarodowych. Gotowa na wyzwania równoległe z działalnością pedagogiczną, pełniła także funkcje kierownicze w szkołach artystycznych (kierownik sekcji, wicedyrektor). W latach 2008–2016 współpracowała z placówką doskonalenia nauczycieli (CENSA), m.in. jako pracownik merytoryczny, kierownik kursu zarządzania oświatą, wicedyrektor, wykładowca. Od sierpnia 2020 roku zastępca dyrektora Departamentu Szkolnictwa Artystycznego w MKiDN.

Aleksandra Klimas — ukończyła Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Józefa Pankiewicza w Katowicach, a następnie studia dwustopniowe w Akademii Sztuk Pięknych w Katowicach na Wydziale Artystycznym na kierunku grafika, w specjalności grafika warsztatowa. Dodatkowo ukończyła studia licencjackie w Akademii Sztuk Pięknych w Katowicach na Wydziale Projektowym na kierunku wzornictwo. Za osiągnięcia w twórczości artystycznej podczas studiów uzyskała Nagrodę Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego dla studentów uczelni artystycznych. Pracuje w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Józefa Pankiewicza w Katowicach.

Edyta Konopacka-Ilkiewicz — pedagog szkolny oraz pedagog specjalny w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych im. Grażyny Bacewicz w Koszalinie. Realizatorka rekomendowanych programów profilaktycznych, takich jak „Unplugged” oraz „Apteczka Pierwszej Pomocy Emocjonalnej”. Uczestniczy w szkoleniu podyplomowym psychoterapii poznawczo-behawioralnej dzieci i młodzieży. Ponadto uczy się w Wielkopolskiej Szkole Psychoterapii Gestalt.

Maria Kowalczyk — absolwentka Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Kielcach i historii sztuki na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Od 2003 roku pełni funkcję dyrektorki Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Kielcach. Uczy tkaniny artystycznej. Jest inicjatorką i autorką projektów współpracy ze szkołami artystycznymi w Czechach, Turcji, Armenii i Hiszpanii. Współtworzyła podstawy programowe w MKiDN. Zajmuje się tkaniną artystyczną. Uczestniczy w wystawach zbiorowych i organizuje indywidualne pokazy swoich prac.

Izabella Kucharczyk —

Grzegorz Niemyjski — absolwent Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych we Wrocławiu. Po studiach w Akademii Sztuk Pięknych im. Eugeniusza Gepperta we Wrocławiu uzyskał w 1999 roku dyplom z rzeźby w pracowni profesor Alfredy Poznańskiej i adiunkta Christosa Mandziosa. Od roku akademickiego 2006/2007 jest pracownikiem dydaktycznym na macierzystej uczelni w Katedrze Rzeźby i Działań Przestrzennych, w Pracowni Rzeźby dla studentów I roku.

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 oraz 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.

Anna Ołędzka — absolwentka historii sztuki i architektury krajobrazu na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II w Lublinie. Od 12 lat związana z Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych w Nowym Wiśniczu, w którym jest nauczycielem historii sztuki.

Agnieszka Olszańska jest psychologiem i muzykiem. Pracuje w Zespole Państwowych Ogólnokształcących Szkół Muzycznych nr 3 w Warszawie jako psycholog szkolny, w Środowiskowym Centrum Zdrowia Psychicznego dla Dzieci i Młodzieży EZRA UKSW w Piaszynie jako psycholog diagnosta, *case manager* i w Klinice Psychologiczno-Psychiatrycznej „PsychoMedic” jako psychoterapeutka.

Piotr Rodowicz — muzyk jazzowy, kontrabasista, kompozytor i znawca historii muzyki jazzowej. Ukończył Berklee College of Music w Bostonie na wydziale instrumentalnym, gdzie studiował także kompozycję. Swoje umiejętności doskonalił w Akademii Muzycznej w Katowicach. Tytuł doktora uzyskał w Akademii Muzycznej we Wrocławiu. Odbił też studia na Wydziale Filozofii w Akademii Teologii Katolickiej w Warszawie. Od 1992 roku jest pedagogiem Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych im. Fryderyka Chopina w Warszawie przy ul. Bednarskiej, gdzie współtworzył Wydział Jazzu. Pracował jako konsultant Centrum Edukacji Artystycznej. W latach 2016–2019 pełnił funkcję prezesa Polskiego Stowarzyszenia Jazzowego, a obecnie jest jego wiceprezesa.

Katarzyna Sokolowska — profesor zwyczajny, doktor habilitowany, pracuje na Wydziale Edukacji Muzycznej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Jest chórmistrzem i wicedyrektorem ds. artystycznych w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie. Prowadzi działalność pedagogiczną, artystyczną i naukową.

Marzena Sroczyńska-Gudajczyk jest absolwentką Akademii Sztuk Pięknych we Wrocławiu. Obecnie jest nauczycielką m.in. rysunku i malarstwa w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Katarzyny Kobro w Zduńskiej Woli. Jako aktywna malarka, podejmuje wiele inicjatyw artystycznych. Jest pomysłodawcą i koordynatorem m.in. edukacyjnych projektów *Fortepian* oraz *Nowe i sielskie klimaty*. W 2016 roku otrzymała Nagrodę Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego II stopnia za wybitne osiągnięcia w pracy dydaktyczno-wychowawczej i artystycznej. Uhonorowana została też odznaką Zasłużony dla Kultury Polskiej.

Honorata Wincenciak-Zamostna jest absolwentką Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Artura Grottgera w Supraślu i Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie (Wydział Malarstwa, specjalizacja dodatkowa technologia malarstwa ściennego). Od 2009 roku pracuje jako nauczycielka rysunku i malarstwa w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Artura Grottgera w Supraślu. Autorka licznych prac w zakresie malarstwa ściennego w różnych technikach, m.in. sgraffito, mozaika, fresk, mural. Obecnie pełni też funkcję wicedyrektorki ds. artystycznych w tej szkole.