



Szkoła Artystyczna

SERIA WYDAWNICZA CENTRUM EDUKACJI ARTYSTYCZNEJ

4(16)/2021

centrum
edukacji 
artystycznej



WARSZAWA, GRUDZIEŃ 2021

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 Konaszkiewicz

ZESPÓŁ WYDAWNICZY

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

Anna Jarecka-Bala — sekretarz serii wydawniczej

Sylvia Kozak-Śmiech — korekta i adiustacja

Fotografię na okładce (choinka wraz z dekoracjami stworzonymi przez uczniów Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Gorzowie Wielkopolskim) wykonał Michał Krzaczkowski

© Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2021

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

WYDZIAŁ WYDAWNICTW

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

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

ISSN 2525-1707

ISBN 978-83-62156-48-1 (wersja drukowana)

ISBN 978-83-62156-49-8 (wersja elektroniczna online)

Druk i oprawa: DjaF, ul. Kmiotowicza 1/1, 30-092 Kraków, www.DjaF.pl

Spis treści

Słowo od redakcji	5
Kształcenie w szkole artystycznej	11
Karol Lipiński-Brańka	
Czy solista powinien grać z pamięci?	13
Katarzyna Sokołowska	
Warsztat dyrygenta-nauczyciela w szkole muzycznej. Kilka spostrzeżeń na temat techniki manualnej	19
Dariusz Tabisz	
Czy rytmika jako sztuka artystycznego kształtowania ruchu jest niezbędna w wykształceniu muzyka-twórcy?	27
Dagmara Rusinek-Smaga	
Jeszcze nowsza matura z historii sztuki, czyli egzamin w formule od 2023 roku	31
Łukasz Neter	
Nauka tańca ludowego drogą rozwoju motywacji ucznia szkoły baletowej	37
Psychologia i pedagogika a szkolnictwo artystyczne	47
Łukasz Tartas	
Zastosowanie metody EEG biofeedback w szkolnictwie artystycznym	49
Bożena Janiszewska	
Człowiek w sytuacjach trudnych — psychiczne uwarunkowania jego funkcjonowania	53
Magdalena Kacała	
Treści wychowawczo-profilaktyczne w programach nauczania ogólnego w szkołach artystycznych	61
Anna Antonina Nogaj, Urszula Bissinger-Ćwierz	
Kondycja psychofizyczna uczniów szkół artystycznych — sprawozdanie z V Ogólnopolskiego Seminarium Psychologiczno-Pedagogicznego CEA	73
Wojciech Jankowski	
Nowe podręcznikowe ujęcie relacji psychologii muzyki z edukacją	85
Wokół konkursów, przesłuchań i przeglądów	91
Katarzyna Sokołowska	
Talent — od ucznia szkoły muzycznej do uczestnika Konkursu Chopinowskiego	93

Michał Niżyński Jeśli ktoś tylko gra, to nie ma o czym grać — rozmowa z Julią Łozowską, reprezentantką Polski na XVIII Międzynarodowym Konkursie Chopinowskim w Warszawie	101
Baza i organizacja: szkoła artystyczna jako system	111
Jarosław Feliński Zakres i metody oceny pracy inspektora ODO	113
Miscellanea	125
Mateusz Ryczek (Re)animacja dźwiękiem — zapiski na marginesie kompozytora, który para się edukacją muzyczną	127
Tomasz Stańczyk, Wawrzyniec Stańczyk O Stanisławie Lemie z okazji setnej rocznicy urodzin pisarza — sprawozdanie ze spot- kania z Piotrem Cholewą	139
Jacek Jackowski Kolędy i pastorałki polskie oraz słów kilka o szopce, jasełkach i kolędnikach	145
Vita Wirynieja Kociubajło Kolędy prawosławne	159
Wojciech Jankowski Na węgierską nutę — kolędujemy po polsku	171
Galeria	177
XV Ogólnopolskie Biennale Wyróżnionych Prac Dyplomowych Szkół Plastycznych — Dyplom 2021	177
Agnieszka Elwertowska-Komuniewska Wystawa XV Ogólnopolskiego Biennale Wyróżnionych Prac Dyplomowych Szkół Plas- tycznych makroregionu północno-zachodniego	179
Radostaw Wójcik Wystawa XV Ogólnopolskiego Biennale Wyróżnionych Prac Dyplomowych Szkół Plas- tycznych makroregionu południowo-zachodniego	187
Krzysztof Dąbek Wystawa XV Ogólnopolskiego Biennale Wyróżnionych Prac Dyplomowych Szkół Plas- tycznych makroregionu północno-wschodniego	193
Sebastian Łańcucki Wystawa XV Ogólnopolskiego Biennale Wyróżnionych Prac Dyplomowych Szkół Plas- tycznych makroregionu południowo-wschodniego	203
Noty o autorach	215

Słowo od redakcji

Rekomendując pozycje zawarte w najnowszym numerze „Szkoły Artystycznej”, w dziale *Kształcenie w szkole artystycznej*, zaczynamy jak zwykle od tematyki muzycznej, a ściślej od **pamięci w muzyce**. O wyjątkowo szczególnej jej formie, grze z pamięci, pisze Karol Lipiński-Brańka. Podkreśla jej rolę w dziedzinie muzyki wykonywanej solowo, solistycznej, wirtuozowskiej czy jak jeszcze byśmy ją określili. Mamy wszak w uszach (i oczach) najświeższe wrażenia z ostatniego, XVIII Międzynarodowego Konkursu Chopinowskiego, który taką właśnie solistyczną, pamięciową wirtuozerię na najwyższym poziomie światowym zawierał i prezentował. Ale Autor nie zapomina też o szczególnej roli pamięci w uczeniu się muzyki w różnych innych jej dziedzinach, na różnych poziomach i dla różnych celów. Z punktu widzenia metodyki i studiów muzycznych zagadnienie to jest niezwykle ważne, artykuł zaś wart przeczytania i przemyślenia. Nie tylko przez przyszłych muzyków-wirtuozów i ich nauczycieli.

Warta przestudiowania jest też kolejna pozycja, artykuł Katarzyny Sokołowskiej na temat gestu dyrygenckiego podczas występu, ale i w procesie uczenia się, zwłaszcza zaś skorzystania z nadarzającej się okazji (trudno powiedzieć, że szczęśliwej, bo zaktywizowanej przez pandemię) i czerpania wiedzy z nagrań, dokonywanych w toku nauki zdalnej (online). Możliwość analizowania nagranych gestu dyrygenckiego i dyskusowania o nim to niezwykła szansa na wniknięcie w szczegóły, a nawet tajemnice warsztatu muzyka. Kiedyś, szukając takich możliwości, swoje unikalne filmy metodyczne stworzyli tacy wybitni muzycy i pedagodzy jak Hanna Lachertowa (*Dwa preludia* z konkursu chopinowskiego) czy Tadeusz Wroński (*Skrzypkowie przed obiektywem* z konkursu H. Wieniawskiego). Powinny być w Archiwum Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina. Na skutek pandemii już prawie od dwóch lat podobne możliwości rejestrowania i dyskusowania warsztatu pracy muzyka mamy „na wyciągnięcie ręki”. Niekoniecznie dyrygenta.

Trzecim rekomendowanym tematem muzycznym jest polemika Dariusza Tabisza z Barbarą Turską na temat Jej (i Alicji Gronau-Osińskiej) pojęcia rytmiki. Barbara Turska była nie tylko twórczą rytmiczką i nauczycielką wielu rytmiczek (ale czy chociaż jednego rytmika?), lecz także twórczynią koncepcji „studiów dalcroze’owskich” w Instytucie Pedagogiki Muzycznej przy Państwowej Wyższej Szkole Muzycznej/Akademii Muzycznej Fryderyka Chopina (1983). Jakkolwiek studia te oparto na klasycznym rozumieniu rytmiki, jako metody umuzykalniającej przez wyrażanie słuchanej muzyki ruchem, szczególnie ważna dla tych celów okazała się organizacja tak zwanego EWR-u, czyli Eksperymentalnego

Warsztatu Rytmiki. Warsztatu prowadzonego przez Barbarę Turską przy współpracy wybitnego węgierskiego kompozytora i pianisty, także fenomenalnego improwizatora, Szábolcsa Észtenyego (profesora *honoris causa* UMFC) oraz Alicji Gronau, kompozytorki i teoretyczki muzyki, obecnie również profesor UMFC. Doświadczenia EWR-u doprowadziły Barbarę Turską do „rozszerzonego” rozumienia rytmiki, jako artystycznego kształtowania ruchu według zasad muzycznego języka, a także rozwijania muzycznej wrażliwości przez ruchową interpretację muzyki komponowanej (nie tylko improwizowanej). Autor polemicznego artykułu, Dariusz Tabisz, notabene dyrygent i teoretyk muzyki, współpracujący ze Społeczną Gordonowską Szkołą Muzyczną w Poznaniu, nie zgadza się z Barbarą Turską, odwołując się między innymi do ujęć relacji ruch–muzyka w ujęciu słynnego Rudolfa Labana i profesora Edwina Gordona. Naszym Szanownym Czytelniczkom i Czytelnikom, wsparci cytowanym w dopisku od Redakcji listem wizytatora Centrum Edukacji Artystycznej do spraw rytmiki, Pani Lucyny Kubickiej, polecamy przemyślenie obu stanowisk w tej sprawie i znalezienie własnego. Ciesząc się, że to właśnie na łamach „Szkoły Artystycznej” zanosí się na polemikę w tej kwestii.

Również w odniesieniu do nauczania historii sztuki (sztuk plastycznych), będącej przedmiotem kolejnego artykułu, Redakcja „Szkoły Artystycznej” jest przekonana, że tu nie zabraknie powodów do polemiki czy chociażby uwag, prowokowanych artykułem Dagmary Rusinek-Smagi na temat kształtu nowej matury z powyższego przedmiotu. Tym bardziej aktualnego, że regulacje formalne wchodzi w życie dopiero w 2023 roku, i zapewne jest jeszcze czas na ich doskonalenie. Przede wszystkim zaś dlatego, że właśnie w szkolnictwie naszym (plastycznym) pojawił się nowy podręcznik do historii sztuki (dla ucznia), autorstwa Beaty Lewińskiej i Wojciecha Jerzego Kielera pod tytułem *Ars Longa. Przemiany sztuki* (tom 1, *Od Wenus z Willendorfu do Ogrodu ziemskich rozkoszy*). Tematu do uwag i polemik nie powinno zabraknąć.

Czy zanosí się natomiast na dyskusje i polemiki w kwestii nauczania tańca ludowego w ogólnokształcących szkołach baletowych? Autor eseju na ten temat, tancerz i pedagog Łukasz Neter, zajmuje się bowiem motywacyjną rolą nauki tego tańca, a nie kwestiami programowymi czy metodycznymi. Co nie znaczy, że są to sprawy mniej ważne. Przeciwnie — zdaniem Autora i Redakcji są bardzo ważne, ale kwestie motywacyjne zajmują w nich stosunkowo mało miejsca. Główne — warsztat klasyczny. W przypadku tańca ludowego jest wprost przeciwnie. Jest to nieustanne wchodzenie na grunt różnych stylów, kontekstów regionalnych, szerokiego wachlarza zastosowań, związków z innymi dziedzinami sztuki (muzyki, plastyki, filmu itp.). A to są już wprost czynniki budujące i rozwijające motywację do uprawiania i uczenia się zawodu. Nie mówiąc o rozwijaniu patriotyzmu, kultu tradycji narodowej, międzyrodzinkowych związków i tym podobnych.

W dziale *Psychologia i pedagogika a szkolnictwo artystyczne* rekomendujemy artykuł informacyjny Łukasza Tartasa na temat zastosowania metody EEG

biofeedback w działaniach diagnostycznych i psychoterapeutycznych w naszym szkolnictwie. Autor powołuje się na literaturę przedmiotu, między innymi odnoszącą się do pracy z tancerzami. Wydaje się, że również wśród Czytelniczek i Czytelników znajdują się osoby, które z autopsji mogłyby poświadczyć przydatność owej metody. Jak wiemy, miała ona (w latach 80.) korzystne zastosowania w Akademii Muzycznej Fryderyka Chopina w Warszawie.

Polecamy także artykuł Bożeny Janiszewskiej, dotyczący tak zwanych sytuacji trudnych. Jest to ujęcie bardziej teoretyczne, systematyzujące, niż praktyczne, zwłaszcza z punktu widzenia szkolnictwa artystycznego. Ale „bardziej” nie oznacza pominięcia celu, jakim jest indywidualne radzenie sobie na przykład przez nauczycieli tego szkolnictwa czy rodziców uzdolnionych uczniów. Wprost przeciwnie, oznacza ważną pomoc pośrednią, uwrażliwienie na tę problematykę i dostarczenie wiedzy, kiedy na przykład należy zwrócić się o pomoc do kompetentnego i doświadczonego psychologa czy pedagoga szkolnego.

Godny polecenia jest również artykuł Magdaleny Kacały na temat treści wychowawczo-profilaktycznych w trakcie zajęć ogólnokształcących w szkołach artystycznych (tzw. trzeciego etapu edukacyjnego). Jest to przykładowe wręcz wskazanie, jak ważne treści edukacyjne włączyć można w program ogólnego kształcenia, tak by nie wymagały jakichś specjalnych, dodatkowych zajęć, godzin i tym podobnych, nie były czynnikiem dodatkowo obciążającym uczniów, i tak wystarczająco zapracowanych z powodu łączenia kształcenia artystycznego z ogólnym.

Istotnym uzupełnieniem, a nawet rozszerzeniem powyższych tematów i ich ujęć jest sprawozdanie Anny Nogaj i Urszuli Bissinger-Ćwierz z V Ogólnopolskiego Seminarium Psychologiczno-Pedagogicznego, które odbyło się w dniach 3–5 listopada 2021 roku na platformie Teams. Pomijając już nowoczesność organizacji, aktualność tematyki seminarium, wymuszoną pandemią i zdalnym nauczaniem, warto podkreślić, że było ono poświęcone jakże ważnej diagnozie kondycji psychofizycznej uczniów szkół artystycznych. W seminarium uczestniczyło z przygotowanymi, ciekawymi wystąpieniami liczne grono psychologów i pedagogów szkolnych z naszego środowiska. Zakończone zostało „kilkoma modułami” panelu dyskusyjnego: szczegóły–tematy–uczestnicy–moduły–wnioski–w sprawozdaniu.

W końcu pragniemy też zwrócić uwagę Czytelniczek i Czytelników na krótki artykuł Wojciecha Jankowskiego na temat wybranych podręcznikowych ujęć relacji psychologii muzyki z edukacją, zachęcający do zaznajomienia się z najważniejszym studium (tegoż autora) na ten temat, opublikowanym przed kilku laty w „Zeszytach Psychologiczno-Pedagogicznych CEA”, nr 4/2017 (s. 199–226). Sugestia jest szczególnie aktualna ze względu na fakt, że właśnie ukazał się nowy podręcznik do psychologii muzyki (pod red. Marii Chełkowskiej-Zacharewicz i Julii Kalerńskiej-Rodzaj, wyd. PWN, Warszawa 2020) i będzie możliwe, przynajmniej częściowe, skonfrontowanie relacjonowanych przez Wojciecha Jankowskiego ujęć z owym podręcznikiem.

W dziale *Wokół konkursów, przesłuchań i przeglądów* polecamy przede wszystkim tekst Katarzyny Sokołowskiej *Talent — od ucznia szkoły muzycznej do uczestnika Konkursu Chopinowskiego*. Jest to relacja z rozmowy przeprowadzonej przez Autorkę z komentatorami XVIII Konkursu w TVP Kultura, profesor Joanną Ławrynowicz-Just, Markiem Brachą i Karolem Radziwonowiczem, wybitnymi pianistami i pedagogami, między innymi Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie. Rozmowa odnosi się do podstawowych kwestii udziału w tak wielkim i wymagającym konkursie młodocianych uczestników, eksponuje zagadnienie talentu i obowiązków szkoły oraz pedagogów w stosunku do tego fenomenu ludzkich możliwości, a także zagadnień reperturowych, stylu chopinowskiego i wielu innych kwestii, które nie tylko dla pedagogów pianistów naszych szkół muzycznych będą zagadnieniami pasjonującymi.

Ciekawą lekturą może być też drugi prezentowany tu wywiad: Michała Niżyńskiego z Julią Łozowską, uczestniczką Konkursu Chopinowskiego. Wywiad przynosi jakże aktualne, dojrzałe i ciekawe refleksje młodej pianistki, absolwentki wyżej wymienionego Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych (OSM II st. im. Zenona Brzewskiego) i aktualnej studentki Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina, na temat jej udziału w konkursie i przygotowaniach do niego. Ważne jest również jej ogólniejsze spojrzenie na rolę konkursów muzycznych, stanowiących dziś niemal jedyną drogę do zawodu w dziedzinie muzycznej „klasyki” (tzw. muzyki poważnej).

W dziale *Baza i organizacja: szkoła artystyczna jako system* polecamy artykuł Jarosława Felińskiego na wciąż aktualny temat problemów związanych z administrowaniem przez szkoły danymi RODO (tu: ODO). Jest to jedyny artykuł w tej części naszego czasopisma.

Z kolei w szczególnie bogatym tym razem dziale *Miscellanea* na uwagę (ale i uważną, lecz życzliwą krytykę) zasługuje artykuł Mateusza Ryczka, kompozytora, ale przede wszystkim entuzjasty cyfryzacji — muzyki, szkoły muzycznej, nauczania i czego tylko się da. Nie, to nie żarty z Autora! Nie sposób jednak nie przestrzec, gdy mamy do czynienia z medium czy technologią tak dzisiaj powszechnymi, rzutującymi na wszelkie dobro, ingerującymi we wszelkie wartości, we wszystkie dziedziny kultury (*vide* tzw. popkultura, show-biznes). Rzeczywiście, wiele dzięki cyfryzacji możemy osiągnąć, niepomniernie poszerzyć krąg naszego oddziaływania, ale też i szkody narobić. Zwłaszcza w edukacji, czego mamy wokół, często we własnym domu, codzienne i wyraziste dowody!

Z zupełnie innego bieguna prób włączenia „czegoś szczególnego” w edukację artystyczną jest przykład, jaki daje i (z grubsza) omawia Tomasz Stańczyk. Jego artykuł jest relacją z imprezy, jaka odbywał się w katowickim Zespole Szkół Muzycznych im. Wojciecha Kilara. Chodzi o rozmowę i spotkanie z tłumaczem Piotrem W. Cholewą na temat pisarstwa Stanisława Lema i jego konsekwencji w kulturze, nauce, sztuce, edukacji i obyczaju. Stąd zgrabny tytuł spotkania: *LEMoniada*. Myślmy, że dla wielu Czytelniczek i Czytelników może to być interesujący przykład potrzeby, formy i możliwości wzbogacania pracy

wychowawczej z młodzieżą (nie tylko naszych szkół); także — dawania jej szans na samowychowanie.

W okresie bożonarodzeniowym i w okolicach Nowego Roku „Szkoła Artystyczna” i *Miscellanea* nie mogą się obyć bez... **kolęd**. Dla wszelkich możliwych celów kolędowania, koncertowania, organizowania jasełek, ozdabiania i uwznioślenia spotkań towarzyskich, rodzinnych i koleżeńskich (w maseczkach, w maseczkach!) publikujemy znakomity esej Jacka Jackowskiego na temat kolęd polskich i ich genezy oraz obecności w kulturze polskiej. Publikujemy także bardzo ciekawy esej ukraińskiej autorki Vity Wiryniei Kociubajło na temat kolęd ukraińskich (prawosławnych). Nie tylko dla coraz liczniejszych Ukraińców żyjących i pracujących w Polsce, lecz także uczących się i studiujących w naszych szkołach i na uczelniach muzycznych, będzie to lektura zajmująca, wzruszająca i pożyteczna.

W uzupełnieniu i jako zapowiedź na rok przyszedł pełniejszej (i wcześniejszej) publikacji na temat najpopularniejszych kolęd w skali międzynarodowej, krótka notatka Wojciecha Jankowskiego pod tytułem *Na węgierską nutę — kolędujemy po polsku*, z nutami bardzo znanej, nie tylko na Węgrzech, kolędy Lajosa Bárdosa (kompozytora, dyrygenta i teoretyka muzyki, ucznia i przyjaciela Kodály) *A BÖLCSŐNÉL (Bez kołyski)*, z polskimi słowami Wojciecha Jankowskiego, pod tytułem *Kołysanka bożenarodzeniowa*.

Wreszcie w dziale **Galeria** polecamy sprawozdania z XV Ogólnopolskiego Biennale Wyróżnionych Prac Dyplomowych Szkół Plastycznych — DYPLOM 2021. Jak zazwyczaj tegoroczne Biennale było organizowane w czterech miejscach: Bydgoszczy, Częstochowie, Lublinie i Rzeszowie. O relacje z wydarzeń Redakcja „Szkoły Artystycznej” poprosiła organizatorów. I tak bydgoską wystawę omówiła Agnieszka Elwertowska-Komuniewska, częstochowską — Radosław Wójcik, lubelską — Krzysztof Dąbek, rzeszowską — Sebastian Łańcucki. Dziękując za opracowania, Redakcja pragnie posłużyć się cytatem z jednego z tych omówień: *Absolwentom, których dzieła możemy dzisiaj podziwiać, oraz pedagogom, którzy towarzyszyli uczniom w wyborze ścieżki zawodowej, życzymy nieprzerwanego pasma sukcesów we wszelkich sferach artystycznej i pedagogicznej działalności oraz świadomości, że w otaczającej nas rzeczywistości tworzą rzeczy wyjątkowe...*

Niechże te słowa będą również aktualne na nowy 2022 rok i obejmą całą naszą społeczność szkolnictwa artystycznego! Dyrekcja Centrum Edukacji Artystycznej oraz Redakcja „Szkoły Artystycznej” życzy wszystkim Państwu spokojnych Świąt i wszystkiego co najlepsze w Nowym Roku.



**Kształcenie
w szkole
artystycznej**





Czy solista powinien grać z pamięci?

Obserwuję, że sztywny protokół w muzyce klasycznej, zgodnie z którym od solistów, zwłaszcza pianistów, oczekuje się gry z pamięci, wydaje się wreszcie, dzięki Bogu, rozluźnić¹.

Anthony Tommasini

W powszechnej świadomości przyjęło się, że początki wielkiej kariery „grania na pamięć” sięgają recitali Ferencza Liszta czy Clary Wieck mniej więcej w latach trzydziestych XIX wieku. Prawda jest jednak zdecydowanie bardziej złożona. Jedną z anegdot wspomina, że zmuszona sytuacją losową po śmierci Schumannna wdowa, aby utrzymać rodzinę, przyciągała na swoje recitale publiczność właśnie dzięki grze na pamięć, co wciąż w latach pięćdziesiątych XIX wieku nie było tak powszechne². Co ciekawe, czasem granie z pamięci było postrzegane za niestosowne i wyrażające brak szacunku dla publiczności, jak i samej muzyki. Jedną z takich sytuacji opisuje się w biografii Mendelssohna, który zapodziawszy w podróży nuty przed wykonaniem swojego *Tria fortepianowego* op. 49, wykonał partię fortepianu z pamięci. W obawie jednak przed reakcją publiczności kazał postawić na pulpicie jakiegokolwiek nuty i przewracać kartki dla niepoznaki. Był to rok 1844³. Sięgając w przeszłość, znajdujemy wiele przykładów muzyków grających z pamięci — choćby Haendla, grającego po utracie wzroku. Wiemy jeszcze z pewnością (ze wspomnień, listów czy recenzji) o Mozarcie, Spohrze, czy Paganinim. O tym ostatnim pisano, że gdy wykonywał utwory Kreutzera, grał raczej „w stylu Kreutzera”, co znaczy

¹ A. Tommasini, *Playing by Heart, With or Without a Score*, „New York Times”, 31.12.2012.

² J. Dimmock, *The Folly of Memorization*, 17.10.2019, www.jonathandimmock.com (dostęp: 15.06.2021).

³ R. Larry Todd, *Mendelssohn: A Life in Music*, Oxford University Press, Oxford 2003, s. 473.

zapewne, że dziewiętnastowieczni wirtuozi nie byli aż tak przywiązani do precyzyjnego wykonywania zapisanego tekstu, jak mogłoby nam się wydawać⁴.

Jednocześnie cenieni pedagodzy odradzali granie z pamięci. W opublikowanej w 1828 roku *Kompletnej teoretycznej i praktycznej szkole gry na fortepianie* Johanna N. Hummela, autor stwierdza jednoznacznie, że: *Oko powinno być utkwione w nutach, a palce muszą znaleźć klawisze jedynie poprzez czucie. Z tego też powodu należy powstrzymać uczenie się na pamięć*⁵. Mendelssohn, którego pamięć muzyczna była nadzwyczajna, nalegał, aby jego uczniowie grali z nut, a Chopin wyraził swoją złość, gdy jeden z jego uczniów zamierzał wykonać jego *Nokturn* op. 9 nr 2 z pamięci⁶.

Co się więc wydarzyło, że sto lat później wybitna profesor Uniwersytetu w Teksasie, autorka wielu książek z zakresu pedagogiki gry na instrumentach smyczkowych pisze: *Czy powinniśmy pokładać wiarę w trenerze tenisa, który pozwala nam mieć oczy wlepione w instrukcję, podczas gdy nasza ręka z rakiętą ma podążać za piłką? W tym sensie postrzegam wydrukowane nuty — jako instrukcję. Mówi nam, jaką mamy zagrać kolejną nutę, jak szybko i jak głośno*⁷. Nastąpiła ewolucja preferencji publiczności, która przez drugą dekadę XIX wieku umacniała tendencję grania z pamięci. Powstał kult jednostki, indywidualności, genialnego artysty, który wpłynął na tworzoną muzykę. Kompozycje stały się znacznie bardziej wymagająca technicznie i efektowne zarazem tak, aby wykonawcy mogli zaimponować publiczności. Pod koniec drugiej wojny światowej granie na pamięć stało się *de rigueur* w konserwatoriach i salach koncertowych.

Oczekiwanie publiczności i krytyków niosły za sobą ryzyko coraz częstszych pamięciowych „wpadek”, których nie ustrzegli się podczas koncertów nawet tej klasy wirtuozi co Clara Wieck czy Anton Rubinstein⁸. Uczeń Liszta, nasz rodak Teodor Leszetycki, był jednym z pierwszych, który zauważył potrzebę opracowania metod uczenia się na pamięć, dając początek szeregowi publikacji i dyskusji na ten temat⁹. Do dziś wielu z muzyków i psychologów szuka najlepszego sposobu szybkiego i skutecznego przyswajania utworu na pamięć.

Obecna praktyka wykonawcza dopuszcza, bez kontrowersji, grę z nut w zespole kameralnym i orkiestrze. Wśród solistów z nut grają organiści. Od pozostałych instrumentalistów wciąż jednak oczekuje się perfekcyjnych wykonań

⁴ I.G. de Courcy, *Paganini: The Genoese*, Volume 1, Da Capo Press, New York 1977, s. 148.

⁵ A. Kullak, H. Bischoff, T. Baker, *The Aesthetics of Pianoforte-Playing*, Schirmer, New York 1893, s. 61–62.

⁶ J. Eigeldinge, ed., *Chopin: Pianist and Teacher: As Seen by his Pupils*, Cambridge University Press, Cambridge 1987.

⁷ L. Owen, *Should soloists always perform music from memory?*, „The Strad Magazine”, 15.06.2015.

⁸ A. Rubinstein, *Autobiography*, Little, Brown & Co., Boston 1902, s. 17.

⁹ M. Brée, S. Bernstein, A. Elson, *The Leschetizky Method*, G. Schirmer, 1902, s. 57–58.

z pamięci. Czy jednak słusznie? Jak zauważa autor książki *Droga muzyka* Gerald Klickstein: *Każda publiczność woli wykwitne wykonanie z nut niżeli przeciętne z pamięci*¹⁰. Niezwykle ważny jest czynnik ludzki — artysta, nawet wybitny — wciąż jest tylko człowiekiem i jak pisze koncertująca brytyjska pianistka Susan Tomes na łamach „The Guardian”: *zmuszanie do zapamiętywania muzyki miało szkodliwy wpływ na wielu młodych muzyków. Kilka osób pisało mi, że upokarzające doświadczenia z utratą pamięci na scenie zniechęciły je do kontynuowania kariery muzyka. Czasami same dochodziły do tego wniosku, a czasami wmówiono im, że niezdolność do zapamiętywania zamknęła im drzwi do kariery muzycznej. Nauczyciele pisali, że czują się źle, wywierając presję na młodzież w kwestii zapamiętywania utworów, ponieważ ogranicza to ogromnie repertuar, z jakim mogą sobie poradzić w każdym semestrze. Wydaje się, że często uczeń spędza całe wieki, przyswajając sobie utwory na pamięć, a potem ma chwiejne doświadczenia na samym egzaminie, które sprawiają, że czuje się źle z samym sobą. Czasami całkowicie zniechęca go to do kontynuowania nauki. Co za strata!*¹¹. Podobnego zdania jest profesor Manhattan Music School w Nowym Jorku, pierwszy skrzypek American Quartet Mitchell Stern, który mówi: *Dla tych, którzy nieustannie walczą z demonami, które zakłócają ich pamięć, wynikające z tego strach, stres i upokorzenie mogą wprowadzić najbardziej inteligentnego i głębokiego muzyka w stan paraliżu na scenie. Dla wielu niepowodzenie w procesie zapamiętywania jest często ćwiczeniem w rodzaju zawilej, samospelniającej się przepowiedni. Im bardziej się staramy, tym większą presję na siebie wywieramy, a nieuniknione wtargnięcie zwątpienia w siebie dławi nasze zmysły. Naszym pierwszym obowiązkiem jest być artystą. W rzeczywistości pełnimy wyjątkową rolę. Podobnie jak aktor, który ożywia słowo pisane, musimy wziąć zbiór nut i nadać im znaczenie. Wykonywanie muzyki wymaga jasności umysłu podobnej do zen. Jeśli jesteśmy zbyt zajęci zamartwianiem się, myśleniem i rozmową ze sobą, jak możemy naprawdę słuchać naszego twórczego głosu?*¹².

Po przeglądzie wybranych faktów historycznych i poglądów muzycznych autorytetów spójrzmy na obecną praktykę w polskich szkołach i uczelniach muzycznych. Od pianistów wymaga się gry absolutnie wszystkiego na pamięć, niewiele lepiej mają smyczkowcy — tutaj jest ulga w postaci sonaty z fortepianem, której dopuszcza się wykonywanie z nut. Gitary grają zdecydowanie krótsze programy niż wymienieni wcześniej, nie mówiąc już o instrumentach dętych. Najbardziej uprzywilejowani są organiści i uczniowie grający na instrumentach historycznych. Podwójne standardy? Osobiście uważam, że tak. Nie negując potrzeby rozwoju uczniów poprzez naukę utworów na pamięć, zdecydowanie

¹⁰ G. Klickstein, *The Musician's Way: A Guide to Practice, Performance, and Wellness*, Oxford University Press, Oxford 2009.

¹¹ S. Tomes, *Should musicians have to play from memory alone?*, „The Guardian”, 24.04.2007.

¹² L. Owen, dz. cyt.

wolałbym zaproponować im przyswojenie dodatkowej miniatury w czasie, który muszą poświęcić na nauczanie się na pamięć kilkustronicowej etudy, kaprysu czy palcowania w dwudźwiękach. System wymagać będzie jednak od nich grania na pamięć co najmniej do ukończenia studiów, więc co im (nam) pozostaje? Szukanie najefektywniejszych metod zapamiętywania.

Przez ponad 100 lat powstały niezliczone prace na temat sposobów zapamiętywania tekstu muzycznego. Większość z nich opiera się na tezie, że muzycy posługują się czterema typami pamięci: słuchową (brzmienie melodii), wzrokową (czyli jak nuty wyglądają w zapisie na stronie), kinestetyczną (pamięć mięśniowa) oraz intelektualną (analiza struktury, interwałów i wzorców). Wydawać by się mogło, że ćwiczenie każdego utworu z uwzględnieniem tej tezy jest drogą do sukcesu. Niestety jednak, pozostaje jeszcze jedna zmienna — koncentracja. Osobiste warunki wrodzone i cechy charakterologiczne wykonawcy są finalnie o wiele istotniejsze niż godziny spędzone nad analizą przeprowadzeń w fudze czy wpatrywania się w nuty. Co zatem zrobić z uczniem posiadającym gorsze predyspozycje do grania z pamięci? Z pewnością nie dyskryminować go z tego powodu, ale jednocześnie nie rozleniwiać. Zupełnie jak z dysortografikiem, któremu więcej się wybacza w kwestii ortografii, ale nie zwalnia się go z obowiązku poznania ortograficznych reguł i ich ćwiczenia. W naszym wypadku to rozwijanie u niego muzycznej wyobraźni, umiejętności skupienia i koncentracji, wyciszenia przed występem, poczucia komfortu, bezpieczeństwa i zaufania w swoje możliwości.

Pomyślmy jeszcze raz, czy muzycy zatem muszą marnować tyle czasu i energii emocjonalnej na zapamiętywanie utworów? Jeśli doskonale opanowali sferę techniczną i wyrazową kompozycji, to czy granie jej z pamięci naprawdę dodaje dodatkowego wymiaru, który jest wart całego bólu? Według najnowszych badań — nie jest.

W 2017 roku na Uniwersytecie Muzyki, Sztuki i Mediów w Hanowerze przeprowadzono badanie na grupie 471 osób złożonej ze słuchaczy amatorów (mniej niż 4 lata nauki gry na instrumencie) i profesjonalistów (minimum 8 lat nauki gry). Sam proces badania polegał na ocenie wykonania jednej z solowych suit wiolonczelowych Bacha. Najpierw nagrano wykonanie z pamięci, bez pulpitu. Drugie nagranie zostało zmontowane tak, że znalazł się na nim podkład wykonania pierwszego, z tym że dostawiono wiolonczeliście pulpit. Całość została idealnie zsynchronizowana. Hipotezą naukowców było założenie, że szczególnie w grupie odbiorców amatorów brak pulpitu zaważy na wyższej ocenie wykonania. Biorący udział w badaniu odsłuchiwali nagrania w takich samych warunkach, a po wysłuchaniu oceniali w skali od 1 do 4 punktów cechy wykonania wiolonczelisty, między innymi koncentrację, precyzję, jakość dźwięku, ekspresję, profesjonalizm. W sumie aż 13 różnych kryteriów. Wyniki badań zaskoczyły naukowców. Okazało się, że po pierwsze, nie ma znaczącej różnicy między finalną oceną gry z pulpitem lub bez pomiędzy amatorami a profesjonalistami. Dodatkowo udowodniono, że obecność pulpitu zupełnie nie

wpłynęła na niższą ocenę grającego i jego wykonania (w granicach błędu statystycznego)¹³.

Granie z nut nie jest graniem drugiej kategorii. Najważniejsze jest to, że odajemy sprawiedliwość kompozycji i zapewniamy słuchaczowi najlepsze muzyczne przeżycie, jakie możemy mu dać w danych okolicznościach. Jako artyści możemy marzyć o zapamiętaniu każdego prezentowanego przez nas utworu, ale to osobiste życzenie nie powinno rzutować na wybierany repertuar, komfort naszych współwykonawców czy wreszcie finalnie wrażenia publiczności. Gdy ukończymy już szkołę i będziemy świadomymi artystami, odrzucmy wewnętrzne głosy, które mówią nam, że powinniśmy zapamiętać każdy utwór. Odłóżmy na bok opinie krytyków, nauczycieli i innych osób dotyczące tego, czy występować, grając z pamięci, czy nie. Podejmujemy własne, świadome decyzje.

¹³ R. Kopiez, A. Wolf, F. Platz, *Small Influence of Performing from Memory on Audience Evaluation*, „Empirical Musicology Review”, 2017.



Warsztat dyrygenta-nauczyciela w szkole muzycznej.

Kilka spostrzeżeń na temat techniki manualnej

Pandemia koronawirusa, która przez ostatnie miesiące przetacza się przez świat, powoduje, że ludzie w wielu obszarach życia musieli nauczyć się funkcjonować inaczej. W szkołach muzycznych dyrygenci i ich zespoły sięgnęli po innowacyjne metody pracy. Próby przeniosły się na internetowe platformy, tradycyjne koncerty zostały zastąpione przez prezentacje muzyków na ekranach komputerów w indywidualnych okienkach (*video wall*). Wprowadzie dyrygenci pojawiali się na nagraniach wraz ze swoimi chórzystami czy członkami orkiestry, ale z uwagi na separację obrazów z poszczególnymi wykonawcami — muzykami i dyrygentem — komunikowanie się i kreowanie muzyki poprzez gest dyrygencki można było uznać za jawną iluzję. W normalnych warunkach koncertowych nie ma przecież mowy o tym, aby szef chóru lub orkiestry stał przodem do publiczności, w izolacji od innych wykonawców, samo zaś dyrygowanie upodabniał do ćwiczeń mimiki twarzy i ruchów rąk wykonywanych przed lustrem (jak za czasów studenckich) w takt muzyki. Prezentacje te, dokonane z potrzeby kontynuowania artystycznej pracy, dzielenia się jej efektami w postaci publikacji nagrań w Internecie, z perspektywy wielu miesięcy trwania pandemii można jednak ocenić pozytywnie — jedynie na taką aktywność można było sobie pozwolić. Utrwalone w plikach występy wirtualnych chórów i orkiestr stanowią dla społeczności szkolnych piękną i wzruszającą pamiątkę trudnego czasu izolacji w pandemii. Jest i inna wartość owych nagrań. To znakomity materiał do samokształcenia nauczycieli-dyrygentów. Może on posłużyć do świeżego spojrzenia na zadania i rolę dyrygenta, do analizy tego, co dobre lub złe w pracy innych, prowadzących zespoły. Filmy z występami dyrygentów mogą być punktem wyjścia do korekty własnej techniki manualnej, jednym słowem — doskonalenia indywidualnego warsztatu dyrygenta-nauczyciela-artysty.

◀ Daniel Mieczkowski, student Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina na Wydziale Dyrygentury Symfoniczno-operowej w klasie dr hab. Moniki Wolińskiej, prof. UMFC

Fot. Mateusz Żaboklicki

W czasie pandemii nauczanie zdalne chóru i orkiestry w szkole muzycznej łączyło się z uczuciem frustracji wszystkich, których ten proces dotyczył. Uczniowie nie spotykali się w grupie, aby wspólnie przygotowywać utwory, nauczyciele w minimalnym stopniu korzystali z czysto dyrygenckich kompetencji. Pochłonięci szukaniem skutecznych rozwiązań, jak przeprowadzić lekcję online z kilkudziesięcioosobową grupą uczniów, jak zrealizować podstawy programowe, odłożyli na bok tradycyjne dyrygowanie. Powrót lekcji w trybie stacjonarnym wydaje się być korzystnym impulsem do retrospekcji prawideł sztuki dyrygenckiej w pracy nauczyciela szkoły muzycznej.

Gdy wracamy do wspomnianych wyżej, zrealizowanych w czasie pandemii nagrań z występów szkolnych zespołów, z wyeksponowaną w centralnym punkcie filmowego planu postacią dyrygenta, nasuwa się szereg refleksji, dotyczących jakże różnorodnego podejścia i rozumienia techniki manualnej jako podstawy warsztatu pracy dyrygenta. Dominowały dwa typy prowadzących od pulpitu wykonanie utworu. Pierwszy z nich to dyrygent oszczędny w gestykulacji, świadomie panujący nad wielkością i intensywnością ruchów. W kontraście do opisaney postawy prezentowali się również dyrygenci o nieokiełznanej energii, ruchach wprost teatralnych, w egzaltowanych, nasyconych emocjami pozach. Można od razu zadać pytanie — która z dwóch opisanych postaw, złożonych z nabytych umiejętności, wrodzonego talentu, predyspozycji, osobowości i charakteru dyrygenta, jest tą właściwą, skuteczną, gwarantującą właściwy przebieg wykonania utworu? Odpowiedź można znaleźć, analizując poniżej zamieszczone zasady, bezpośrednio dotyczące techniki manualnej, przydatne tak na etapie nauki (w przypadku uczniów interesujących się dyrygenturą), jak i podczas doskonalenia sztuki dyrygowania (w przypadku nauczycieli, którzy widzą potrzebę „odświeżenia” wiadomości):

1. Zasada swobody ruchu — podstawą sztuki dyrygowania jest gest naturalny, a jeśli pojawiają się napięcia mięśni dyrygenta to tylko po to, aby pomóc w realizacji wykonawczych zadań.
2. Zasada graficznej jasności, czytelności — droga do odczytania i zrozumienia gestu przez wykonawców.
3. Zasada ekonomii ruchu, która nie ogranicza działań dyrygenta, a jedynie wpływa na koncentrację uwagi chórzystów na głównym, wykonawczym zadaniu. Jednoznacznie do tego problemu odniósł się znakomity chórmistrz Edmund Maćkowiak: *Koniecznym jest, aby dyrygent miał pełnię władzy nad środkami wyrazu [...] [i stosował] tylko te ruchy, które mają coś znaczyć, pamiętając, że obowiązkiem dyrygenta jest służyć dziełu, a nie własnej osobie ukazywanej na pierwszym planie*¹.

¹ B. Nowak (red.), *Dźwięki i słowa. Z doświadczeń i obserwacji*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. I.J. Paderewskiego, Poznań 2010, s. 84.

4. Zasada „wyprzedzania” — *gest dyrygencki powinien w odpowiedniej chwili przypomnieć [...] detale omówione i opracowane na próbach*².
5. Zasada „ruchu z dźwiękiem” czy „dźwięcznej ręki”. Każdemu wyobrażeniu o brzmieniu dźwięku musi towarzyszyć wyraźny, mięśniowy ruch ręki (napięcie ręki, nie mylić z usztywnieniem). Warto zapamiętać sentencję niezapomnianego mistrza batuty Witolda Rowickiego: *Talent dyrygencki to nie tylko talent muzyczny, to także cechy charakteru oraz dar „chwytania” muzyki ręką*³.
6. Zasada „melodyjności”, to jest melodyjności ruchu, ściśle łączy się z elastycznością i gibkością rąk. W pracy nad przebiegiem frazy, którą realizuje na przykład grupa sopranów w chórze czy któryś z instrumentalistów w orkiestrze, dyrygenci demonstrują oczekiwany kształt myśli muzycznej głosem. *Dyryguj tak, jakbyś to ty śpiewał. Często drogą do rozwiązania problemu nie jest bowiem zastanawianie się, w jaki sposób powinniśmy daną frazę zadyrygować, ale to, jak ją słyszymy i w jaki sposób chcielibyśmy ją wykonać wokalnie*⁴.
7. Zasada artyzmu, polega na połączeniu wszystkich podstawowych zasad w celu zastosowania odpowiednich do interpretacji utworu środków wyrazu w pełnym porozumieniu dyrygenta z wykonawcami. Zasada ta powiązana jest z następującymi umiejętnościami dyrygenta: temperamentem wewnętrznym i zewnętrznym, sugestią, tworzeniem napięć emocjonalnych. Hector Berlioz twierdził, że sztuka dyrygencka nie powinna być sztuką prowadzenia, ale przede wszystkim interpretacji. *Sukces dyrygenta [...] powinien wspierać się na magnetycznym przepływie uczuć artystycznych, niewidzialnej nici między przywódcą a orkiestrą*⁵.

Reasumując powyższą listę zasad, można stwierdzić, że najbardziej pożądanym gestem dyrygenta, najlepiej odbieranym przez wykonawców i słuchaczy koncertu, to gest naturalny, plastyczny, ekonomiczny, sugestywny, czytelny, zrozumiały, estetyczny, elegancki, z wyważoną emocjonalnością i co najważniejsze — własny, niejako „przypisany” do osoby dyrygenta. *Nie staraj się zadyrygować lepiej od innych, gdyż zadyrygujesz gorzej, niż potrafisz*⁶.

² K. Thomas, A. Wagner, *Kompendium dyrygentury chóralnej*, cz. I, Wydawnictwo Uniwersytetu Fryderyka Chopina, Warszawa 2016, s. 19.

³ W. Rowicki, *Zapiski dyrygenta*, Oficyna Wydawnicza Przybylik, Warszawa 2014, s. 159.

⁴ B. Śnieg, *Gest dyrygencki a sposób kształtowania brzmienia i ekspresji muzycznej zespołu*, [w:] M. Karwaszewska, A. Grucza-Rogalska (red.), *Moje doświadczenie z zespołem chóralnym*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. S. Moniuszki, Gdańsk 2021, s. 159.

⁵ M. Klubiński, *Bohdan Wodiczko. Dyrygent wobec nowoczesnej kultury muzycznej*, TAIWPN Universitas, Kraków 2017, s. 9.

⁶ W. Rowicki, dz. cyt., s. 133.

Działania dyrygenta, także te związane z profesją nauczyciela, od zawsze prowokują do postawienia pytania o granicę między taktowaniem a dyrygowaniem, między odtwarzaniem a kreacją, interpretacją dzieła muzycznego. Carl Schröder, niemiecki wiolonczelista i dyrygent, autor podręcznika *Handbuch des Dirigierens*, zauważa, że jeśli dyrygent pokazuje poprawnie i pewnie szkielec partytury, a jedynie do tego sprowadzają się jego działania (np. korzystanie z właściwego do metrum schematu, wskazanie zapisanego w nutach tempa, propozycja podstawowego przebiegu dynamicznego), to wówczas mamy do czynienia z taktowaniem, a nie dyrygowaniem. Umowne znaki dyrygenta, w których „zakodowane” są polecenia dla wykonawców, stanowią podstawę techniki dyrygowania, ale dyrygowaniem nie są. Dyrygent, łącznik między partyturą utworu a zespołem, ma wyznaczone zadanie — przedstawienie słuchaczowi własnej interpretacji odczytanej z zapisu nutowego i przygotowanej do wykonania kompozycji. Właśnie w tym miejscu pojawia się kluczowe dla omawianego zagadnienia pojęcie gestu (nazwany „gestem charakterystycznym”)⁷, dzięki któremu dzieło muzyczne nabiera wyrazu, niejako ożywa, zgodnie z obranym przez dyrygenta pomysłem i wyobrażeniem.

Charakter brzmienia zespołu muzycznego zależy od sugestywności ruchów rąk dyrygenta, a w opinii samych wykonawców przede wszystkim od układu dłoni i pracy przegubu. Zagadnienie to, szczególnie w początkowym etapie nauki dyrygowania, jest często pomijane z uwagi na stałą kontrolę jednej — podstawowej pozycji dłoni i ograniczania ruchów przegubu po to, by nie wprowadzać do realizacji zbyt dużo problemów naraz, a także, aby nie powstały nawyki utrudniające późniejsze dyrygowanie. Ta droga postępowania wydaje się słuszna. Jednak obserwując rozwój studentów, a później — pracujących w zawodzie nauczyciela muzyki — ustawienie, wygląd rąk oraz wykonywane nimi ruchy w wielu przypadkach pozostają niezmiennie nie tylko przez cały okres studiów, lecz także w samodzielnej, dyrygenckiej działalności. Znakomity chórmistrz — Józef Lasocki, który niezwykle aktywnie działał na rzecz kształcenia nauczycieli muzyki, dyrygentów chóralnych, tak pisał o roli przegubu i samych dłoni w technice dyrygenckiej: *...przegub jest najbardziej wyrazistą częścią ręki i można nim wyrażać wieloma sposobami charakter gestów, od ostrych, sprężystych w marcato i staccato do miękkich w legato. Jest to jedyna część ręki mogąca działać samodzielnie i szybko. Nad rozwinięciem ruchliwości i wyrazistości przegubu dyrygent powinien pracować stale, gdyż dzięki temu osiągnie ogromne możliwości wyrazowe i wielkie bogactwo środków techniki dyrygowania. Jest rzeczą niezmiernie ważną, aby dyrygent starał się „odczuwać” dłońią, końcami palców masę dźwiękową, po prostu „brać”, „trzymać” ją w rękach.*

⁷ A. Szaliński, *O dyrygowaniu wyrazowym*, „Kwartalnik Polskiej Sekcji ISME”, nr 3–4/2000, nr 1–2/2001.

Ekspresja gestu dłoni może mieć wiele postaci:

1. W celu uwydatnienia kantyleny, poprowadzenia lirycznej frazy, układ dłoni powinien wyrażać łagodność i spokój. W celu uzyskania efektu „ciągnięcia” dźwięku można odchylić dłoń w kierunku przeciwnym ruchowi ręki. Lekko wyprostowane palce sugerują miękkie prowadzenie myśli muzycznej, śpiewność melodii, artykulację *legato*.



Fot. Jarosław Chudek

2. Układ dłoni (przede wszystkim palców) w poniżej przedstawionym przykładzie sugeruje interpretację muzyki potężnej, mocnej, wykonywanej z dużą siłą. Aktywny gest ma charakter żądania. Mocno napięte palce decydują o wyrazie dłoni, tworzą groźny, zdecydowany obraz.



Fot. Jarosław Chudek

3. Gest dłoni może dotyczyć także dynamiki. Nakaz realizacji dynamiki *forte* może być proponowany otwartą, odwróconą ku górze, napiętą dłonią. Dłoń odwrócona w dół, łagodna, w pozycji naturalnej sugeruje wykonanie muzyki cichej.



Fot. Jarosław Chudek

Praca nad poszerzaniem możliwości wyrazowych dłoni wydaje się więc niezbędnym działaniem dyrygenta dla jak najlepszego przekazu informacji wykonawczych. Przedstawione poniżej sugestie i propozycje być może zainspirują lub skłonią do poszukiwania własnych, twórczych rozwiązań tego problemu.

*Dyrygowanie ma być swoistą mową, a poszczególne ruchy — wyrazami tej mowy*⁸. Zrozumienie tej „swoistej mowy” rąk, oczu, twarzy i całej sylwetki zależy oczywiście od opanowanej przez dyrygenta techniki gestu, ale nie tylko. Porozumienie z zespołem odbywa się także dzięki nieskończonej gamie indywidualnych dla każdego dyrygenta sposobów przekazania informacji. Te najbardziej

⁸ J.K. Lasocki, *Chór*, PWM, Kraków 1968, s. 34.

własne, charakterystyczne, odgrywają ogromną rolę w takim wykonaniu utworu, o którym można powiedzieć: wykonanie niepowtarzalne, unikatowe.

Każdy nauczyciel ma obowiązek kształcenia się, doskonalenia zawodowego. Analizując własne wykonania, szczególnie te publikowane w Internecie w czasie pandemii, warto przyrzeć się własnej technice dyrygenckiej i pokusić się o wprowadzenie ulepszeń, korekty niektórych „warsztatowych” elementów. Do jakiego wzorca należy dążyć? Na co zwrócić uwagę, dokonując samooceny, jak i poddając się ocenie wykonawców, słuchaczy czy jurorów na konkursie? Pomocne mogą okazać się warte przypomnienia następujące kryteria:

1. Indywidualność twórcza — na nią składa się swoboda sceniczna, własna wizja interpretacji, wyobraźnia, temperament artystyczny.
2. Dojrzałość myślenia muzycznego, wykonawczej koncepcji — wierne ukazanie stylu, zrozumienie treści i formy wykonywanego utworu.
3. Swoboda techniczna (różnorodność technik):
 - a) technika „podstawowego poziomu” — adekwatny rozmiar gestu, wskazanie metrum, pokazywanie wejść, zakończenia dźwięku, wykonanie fermat, pauz, pustych taktów;
 - b) technika wyrazu — stosowanie gestów, za pomocą których określa się i realizuje tempo, dynamikę, akcentację, artykulację, frazowanie;
 - c) sfera obrazowo-wyrazowa — korzystanie z bogatej palety gestów, z ruchu sylwetki, mimiki twarzy w celu wykreowania wyrazu, obrazu, kontekstu muzyki, przekazania słuchaczowi jej istoty.
4. Organizacja wykonania utworu w czasie, wyrazistość rytmu, zrozumienie praw agogiki.
5. Smak artystyczny i kultura wykonawcza.
6. Dokładność czytania i wykonywania tekstu partytury.

Wyszczególnione wyżej kryteria oceny dyrygenta jasno wskazują drogę do koniecznego, ustawicznego kształcenia i doskonalenia elementów, które tworzą fundament do pracy z zespołem i do interpretowania dzieła muzycznego. Należy jednak pamiętać, że warsztat dyrygenta to nie tylko omówiona wyżej technika manualna, ale przede wszystkim umiejętność kontaktu z wykonawcami, technika koncentracji uwagi swojej i całego zespołu, szybkość reakcji na śpiew chóru czy grę orkiestry, technika zbudowania i utrzymania energii, technika powtarzania w celu osiągnięcia coraz to wyższego poziomu wykonania, technika czytania i słyszenia partytur.

W minionym, trudnym roku szkolnym praca dyrygentów w szkołach muzycznych została bardzo mocno ograniczona i pozbawiona naturalnego rytmu — kontaktów z zespołem, wspólnego kreowania muzyki przy stosowaniu techniki dyrygenckiej. Powrót do tradycyjnych metod pracy z zespołem niech więc będzie dla dyrygentów szkolnych orkiestr i chórów impulsem do przemyśleń i działań w celu odświeżenia prawideł sztuki dyrygenckiej.



Czy rytmika jako sztuka artystycznego kształtowania ruchu jest niezbędną w wykształceniu muzyka-twórcy?

— kilka uwag na marginesie artykułu prof. Barbary Turskiej *Rytmika jako sztuka artystycznego kształtowania ruchu*¹

To tytułowe pytanie jest niezmiernie ważne w kontekście obowiązujących w tradycyjnej szkole muzycznej zasad nauczania muzyki. Aby na nie odpowiedzieć, należy przyrzeć się definicji rytmiki autorstwa Pani Profesor Barbary Turskiej, która to definicja brzmi: *Rytmika postrzegana jest jako sztuka artystycznego kształtowania ruchu oparta na słuchaniu muzyki i poszukiwaniu w tym słuchaniu bazy dla artystycznej formy przekazu ruchowego treści zawartej w muzyce*². Są tu zawarte dwie zasadnicze kwestie, do których chciałbym się odnieść.

Pierwsza, kluczowa dla rozwoju edukacji muzycznej, to brak postrzegania ruchu jako przejawu spontanicznego zanurzenia się w muzyce. Zgodnie z przy-

¹ Od Redakcji. Zamieszczamy list pani Lucyny Kubickiej, wizytatora Rytmiki w CEA, skierowany do Redakcji, który wystosowała po zaznajomieniu się zarówno z artykułem prof. Barbary Turskiej, jak i pana Dariusza Tabisza. Redakcja w pełni solidaryzuje się ze stanowiskiem wyrażonym w liście. *Szanowni Państwo, odnosząc się do polemicznego tekstu p. Dariusza Tabisza, będącego swoistą odpowiedzią na artykuł p. B. Turskiej zamieszczony w ostatnim numerze „Szkół Artystycznej”, należy zaznaczyć, że dojście do prawdy, istoty problemu możliwe jest tylko wtedy, gdy jesteśmy otwarci na głosy rzeczowej krytyki — na argumenty oponentów. Już w starożytności Rzymianie ukuli paremię Audiatur et altera pars (wysłuchaj również drugiej strony). Nawet jeżeli nie zgadzamy się z przedstawionym stanowiskiem, to zawsze należy go wysłuchać. Mamy nadzieję, że przedstawiony tekst stanie się zaczątkiem do szerszej dyskusji i rozważań Czytelniczek i Czytelników zainteresowanych nie tylko samą rytmiką, ale i szerszej rozumianą pedagogiką muzyki, które przyczynią się do pogłębienia wiedzy na temat metody rytmiki i jej rozwoju jako cennej dziedziny muzyczno-pedagogicznej w polskim szkolnictwie artystycznym.*

² B. Turska, *Rytmika jako sztuka artystycznego kształtowania ruchu. Uwagi i przemyślenia dotyczące podstaw metody rytmiki w autorskim ujęciu*, „Szkola Artystyczna”, nr 3(15)/2021, s. 33.

toczoną definicją ruch podlega „artystycznemu kształtowaniu”. Będzie więc konieczne określenie, wedle jakiej miary kształtowanie to ma się odbywać, by mogło zyskać miano artystycznego. W moim własnym odczuciu definicja ta pozbawia rytmikę szczególnej wartości, jaką niesie ze sobą spontaniczny ruch wynikający z audiacji muzyki, który odwołuje się także do inteligencji ruchowej ciała. Jak dowodzą badania naukowe — inteligencja ruchowa jest niezwykle precyzyjna. Jako dyrygent z całą pewnością mogę potwierdzić potęgę pamięci ciała i precyzję inteligencji ruchowej — ciało pamięta znacznie dokładniej choćby takie parametry muzyczne, jak zmiany tempa, metrum, proporcje tychże. Jednocześnie podążanie za spontanicznym ruchem wynikającym z muzyki (w przypadku dyrygenta jest to muzyka, którą słyszy i audiuje, a którą wyraża na zewnątrz poprzez ruch) daje niepowtarzalną okazję dostrzeżenia własności ruchu, które stanowią swoisty drogowskaz w przeogromnej muzycznej przestrzeni. Własności te stały się przedmiotem szczegółowych badań Rudolfa Labana³, a jego osiągnięcia nie tylko pomagają lepiej orientować się w muzycznym ruchowym bogactwie i jego subtelnościach, porządkując elementy, faktory i jakości ruchu⁴, lecz również doskonale sprawdzają się w pracy z dziećmi, wytyczając ścieżkę pracy z dziecięcym ruchem i w konsekwencji ścieżkę rozumienia i odczuwania rytmu w audiacji. Kiedy natomiast zaczynamy „artystycznie kształtować ruch”, konieczne są inne wytyczne — wynikające nie z intuicji czy inteligencji ruchowej, na skutek bycia jednością z muzyką, lecz pochodzące ze sfery intelektu „założenia”, którym koniecznie trzeba się bliżej przyjrzeć, by móc określić, czy mają one z muzyką w ogóle jakikolwiek związek.

Druga kwestia stanowiąca konsekwencję pierwszej to „poszukiwanie w słuchaniu muzyki bazy dla formy przekazu ruchowego treści zawartej w muzyce”. Jest więc mowa o wytycznych i mają nimi być treści zawarte w muzyce. Zgodnie z przytoczoną definicją są to *przetworzone fakty i zjawiska, które odnoszą się do trzech sfer życia człowieka: fizycznej, emocjonalnej i intelektualnej*⁵. I dalej: *słuchając muzyki, człowiek próbuje te treści odczytać, i odbierając je z muzyki, szukając z nimi kontaktu i jedności, wyrazić w innej niż dźwiękowa materii*. Otóż tu właśnie zmuszony jestem zaprotestować. Czy rzeczywiście powinniśmy zakładać, że człowiek słucha muzyki po to, by uciec od obcowania z dźwiękiem? Wszak treści fizyczne, emocjonalne i intelektualne to treści pozamuzyczne...

³ *Notabene*, Autorki cytowanej w artykule Barbary Turskiej i Alicji Gronau, ich własnej, dawnej książki o podstawowych założeniach rytmiki, też odwołują się do teorii i doświadczeń Rudolfa Labana (przyp. red.).

⁴ Por. M. Sawicka, *Wybrane elementy techniki ruchu Rudolfa Labana w kształceniu na specjalności rytmika na wyższej uczelni muzycznej*, <http://meakultura.pl/artykul/wybrane-elementy-techniki-ruchu-rudolfa-labana-w-ksztalceniu-na-specjalnosci-rytmika-na-wyzszej-uczelni-muzycznej-1707> (dostęp: 15.11.2021).

⁵ B. Turska, dz. cyt., s. 34.

Czy muzyka naprawdę jawi nam się jako dziedzina tak miętka, że jedynie wykorzystywać możemy ją do interpretowania własnej fizyczności, emocjonalności czy intelektualnych pomysłów? Gdzie fascynacja dźwiękiem samym w sobie, potęgą jego brzmienia? Gdzie zachwyt nad doskonałością wyłaniającej się z cudu tworzenia formy? Czy koncentrując się na trzech sferach życia człowieka, nie tracimy z pola widzenia Muzyki samej w sobie, tej pisanej z wielkiej litery, tej, która — jak doświadczają niektórzy — ma moc stwarzania nowych światów? Muzyki, która rodząc się w ciele — umyśle twórcy, sprawia, że staje się on pieśnią, przenikniętą ruchem, któremu nikt nie musi sztucznie niczego nadawać?

Kształtowanie ruchu, aby nadać wyraz muzyce, wydaje się z perspektywy muzyki zjawiskiem zdumiewającym... Jeśli jesteśmy zanurzeni w audiacji/przepływie/strumieniu muzyki, ruch, którym jesteśmy, sam w sobie jest już wyrazem. O ile samo kształtowanie go może mieć sens, na przykład w przypadku działań teatralnych, tanecznych, baletowych — z zastrzeżeniem, że ruch tam się objawiający nie wynika z momentu tworzenia muzyki — o tyle wykorzystywanie ruchu do NADAWANIA wyrazu muzyce wydaje się zjawiskiem oddalającym od istoty problemu. W takim ujęciu zachodzi nienaturalne, niepotrzebne, wręcz szkodliwe rozdzielenie muzyka od jego ruchu i muzyki tylko po to, by za chwilę próbować go scalać na własnych, w mojej ocenie sztucznych warunkach.

Odnosnie do treści zawartych w muzyce — mam tę samą wątpliwość. Takie sformułowanie sprawia wrażenie, że nikogo nie interesuje muzyka, lecz treści psychologiczne, emocjonalne, mentalne, słowne. Co więcej, choć mowa jest o działaniu słuchowym, jednak już na wstępie zakłada się słuchanie nie sfery treści muzycznych, tylko czegoś, co na podstawie tej sfery rezonuje w duszy słuchającego. Oczywiście wiadomo, że u każdego rezonować może co innego i że ze sferą znaczeń i treści czysto muzycznych nie musi to mieć nic wspólnego. Ale najwięcej wątpliwości wywołuje fakt, że adepci rytmiki według Jacques-Dalcroze'a odradza się inspirowania muzyką samą w sobie, jej treściami i znaczeniami, prosząc o ruchową interpretację rezonujących w duszy obrazów, emocji i skojarzeń...

Oczywiście każdy, kogo zafascynowała rytmika Jacques-Dalcroze'a, może tworzyć własny świat, w którym ruch stanowi samodzielne, zdefiniowane zjawisko, gdzie muzyka jest na usługach innych celów niż ona sama, a percepcja słuchowa postrzegana jest raczej jako wgląd we własne emocje, w dostrzeganie swej fizyczności i odkrywanie potęgi intelektu poprzez teoretyczne ujęcia tematu. Jednak może lepiej byłoby wówczas zdefiniować również samą rytmikę, nazywając ją na przykład interpretacją psychologiczno-ruchową? I może lepiej nie mówić tu o muzykowaniu ruchem, skoro ruch jest traktowany jako pochodna emocji? Może lepiej wprowadzić pojęcie emocjonalności ruchu? Wyobraźnia ruchowa/przestrzenna i sprawność ruchowa (technika) oraz współdziałanie w grupie świetnie sprawdzą się na gruncie wielu dyscyplin — może lepiej zostawić muzykę w spokoju...

Muzyka jest sama w sobie doskonałością. Dla dyrygenta, kompozytora, muzyków tworzących, improwizujących, przebywanie w muzyce jest inspiracją, nią samą i jej czysto muzycznymi znaczeniami, właściwie po to tylko, by w niej ciągle pozostawać, rozkoszując się owymi znaczeniami. Ruch, rytm, wyraz, ekspresja, brzmienie, a w konsekwencji także elementy bardziej oczywiste, jak melodyka, rytmika czy harmonika, są tu jednością, nikt ich nie rozczłonkuje i nie doszukuje się w nich odniesień do pozamuzycznego świata. Zjawiska spoza muzyki mogą stanowić inspirację, iskrę, jednak w chwili wejścia w sferę muzyki — podlegamy tylko i wyłącznie jej. Pewnie dlatego tak trudno jest mi mówić o „materii dźwiękowej”, ponieważ pojęcie „dźwięk” postrzegam jako przeciwstawne pojęciu „materia”. Przecież muzyka, którą twórca słyszy w głowie (audiuje), jest całkowicie pozamaterialna. Ona dopiero musi się przyoblec w rzeczywisty dźwięk, w konkretne brzmienie, które jednak — cały czas pamiętamy — najpierw zostało usłyszane, wyobrażone w umyśle muzyka-twórcy i tylko musi „zejść na ziemię” w postaci wykonania. Instrument muzyczny, będący narzędziem muzyka służącym do obudzenia odpowiedniego brzmienia, również powstaje jako wynik tej potrzeby. Czy nie jest więc tak, że uwewnętrzniony, pojawiający się w duszy i umyśle muzyka dźwięk przenika materię, kształtując ją wedle własnej istoty?

Wracając do postawionego na początku pytania, czy młody adept sztuki muzycznej, przyszły muzyk-twórca, którego prowadzenie powierza się nam, nauczycielom, na pewno potrzebuje redefinicji ruchu, oderwania go od muzyki i kierowania jego uwagi w stronę zjawisk pozamuzycznych? A może raczej potrzebuje pokierowania w uporządkowanym świecie muzycznych treści i znaczeń, pracy w sferze słuchowo-oddechowo-ruchowo-głosowej, której celem jest audiacja (słuchowe rozumienie muzyki) i komunikowanie tejże za pomocą WŁASNEGO muzycznego języka? Moim zdaniem potrzebuje nieustannego nakierowywania na muzykę i jej znaczenia, potrzebuje nabywania biegłości w posługiwaniu się motywami rytmicznymi, tonalnymi, melodycznymi i harmonicznymi (muzycznymi słowami, zdaniem), by móc wyrażać za ich pomocą muzyczne treści. Tylko tak wyposażony będzie mógł spełniać swą rolę twórcy, który ma moc dawania odbiorcy doświadczenia muzyki wolnej od narzuconych sztucznie zniekształceń, muzyki samej w sobie.

Jeszcze nowsza matura z historii sztuki, czyli egzamin w formule od 2023 roku

Zapoczątkowana w 2017 roku reforma edukacji przywróciła ośmioletnie szkoły podstawowe, czteroletnie licea ogólnokształcące oraz pięcioletnie technika. Zmieniły się podstawy programowe przedmiotów i w związku z tym inaczej będzie wyglądał także egzamin maturalny, zarówno z przedmiotów obowiązkowych: języka polskiego, matematyki i wybranego języka obcego nowożytnego, jak i z przedmiotów dodatkowych, jakim jest historia sztuki, powszechnie wybierana w szkołach plastycznych. W roku szkolnym 2022/2023 uczniowie czwartych klas liceów ogólnokształcących, a w 2023/2024 uczniowie pięcioletnich liceów sztuk plastycznych pierwszy raz przystąpią do egzaminu maturalnego w formule 2023.

Opublikowany na stronie internetowej Centralnej Komisji Egzaminacyjnej *Informator o egzaminie maturalnym z historii sztuki od roku szkolnego 2022/2023* pozwala zapoznać się ze wspomnianą nową formułą.

Pierwszą widoczną zmianą w arkuszu maturalnym z historii sztuki jest jego układ. Dotychczasowy arkusz maturalny z historii sztuki składał się z trzech części:

- pierwszej — sprawdzającej ogólną wiedzę z historii sztuki (część testowa);
- drugiej — polegającej na analizie formalnej dzieł sztuki z różnych dziedzin, w której pojawiały się zadania z zakresu opisu i analizy dzieł architektury, malarstwa i rzeźby;
- oraz trzeciej — polegającej na napisaniu wypracowania na jeden wybrany temat spośród dwóch zaproponowanych.

Za każdą z części można otrzymać 20 punktów.

Od 2023 roku arkusz maturalny z historii sztuki będzie składał się z dwóch części:

- części pierwszej — testu;
- części drugiej — wypracowania.

Za część pierwszą będzie można uzyskać 40 punktów, a za wypracowanie 20 punktów. Obowiązująca obecnie część pierwsza i druga połączone zostały

w jeden moduł. Zadania polegające na rozpoznaniu czy klasyfikowaniu dzieł sztuki będą przeplatać się z zadaniami dotyczącymi opisu i analizy dzieł sztuki.

Część I. Test

W części pierwszej arkusza znajdą się zadania zamknięte i zadania otwarte krótkiej odpowiedzi sprawdzające wiedzę i umiejętności z zakresu: chronologii dziejów sztuki, znajomości epok, stylów i kierunków, znajomości twórczości artystów, terminologii i ikonografii, znajomości zbiorów muzealnych i funkcji mecenatu artystycznego oraz analizy i opisu dzieł sztuki.

Za każde zadanie zamknięte będzie można otrzymać od 0 do 2 punktów, a zadania otwarte będą oceniana od 0 do 4 punktów. W arkuszu będzie od 12 do 17 zadań, w tym co najmniej cztery zadania polegające na analizie i interpretacji dzieła sztuki lub tekstu źródłowego.

W części pierwszej arkusza będą przeważały zadania otwarte krótkiej odpowiedzi. Mogą być one złożone, podzielone na kilka podpunktów, a każdy podpunkt będzie odpowiadał różnym wymaganiom z podstawy programowej. Przy reprodukcji jednego dzieła sztuki mogą się zatem pojawić na przykład pytania dotyczące rozpoznania autora dzieła lub stylu, które dzieło reprezentuje, analizy kompozycji oraz pytanie dotyczące techniki wykonania. Każde dzieło sztuki może być zatem punktem wyjścia do sprawdzenia zarówno wiedzy dotyczącej klasyfikacji dzieł sztuki, umiejętności przeprowadzenia analizy formalnej, jak i opisu ikonograficznego. Przy przygotowywaniu się do egzaminu maturalnego uczniowie powinni zatem zwrócić uwagę na całościowe spojrzenie na twórczość artystów oraz przemiany, jakie zachodziły w historii sztuki w obrębie poszczególnych stylów i kierunków.

Podstawa programowa przedmiotu historia sztuki dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego, pięcioletniego technikum i pięcioletniego liceum sztuk plastycznych jest znacznie bardziej rozbudowana niż podstawa obowiązująca obecnie. Warto zatem zwrócić szczególną uwagę na te wymagania podstawy, które nie występowały dotychczas.

Dużo większy nacisk położony został na rozumienie przemian w dziejach sztuki. Uczniowie powinni znać nie tylko artystów i dzieła sztuki charakterystyczne dla danej epoki, lecz także rozumieć konteksty kulturowe i uwarunkowania, w jakich powstawało dzieło na przestrzeni historii sztuki. Mogą się zatem pojawić pytania o źródła inspiracji, zadania wymagające porównania stylów i kierunków z uwzględnieniem kontekstów czy pytania o wpływ sztuki jednego artysty na twórczość późniejszych autorów.

Nowością jest także wymieniona w podstawie programowej lista artystów, których znajomość twórczości może zostać sprawdzona na egzaminie maturalnym. Dodatkowo w przypadku słynnych artystów, takich jak na przykład Michał Anioł czy Picasso, należy znać poszczególne fazy ich twórczości i umieć je

porównać. Warto zwrócić także uwagę na zadania sprawdzające rozumienie znaczenia funkcji dzieł sztuki i jej wpływu na kształt dzieł.

W zadaniach egzaminacyjnych szczególny nacisk zostanie położony na sprawdzanie umiejętności związanych z analizowaniem, wnioskowaniem, argumentowaniem i porównywaniem. Uczniowie powinni przygotować się na pytania sprawdzające wieloaspektowe rozumienie dzieł sztuki.

Kolejną kwestią, którą warto poruszyć, jest dokładne czytanie poleceń. Punkty w zadaniach przyznawane są za spełnienie konkretnych kryteriów. Uczniowie powinni o tym pamiętać i w swoich odpowiedziach uwzględniać wszystkie informacje, które są wymagane w poleceniu. Ważna jest także sama forma odpowiedzi. Jeżeli polecenie brzmi „opisz”, to odpowiedź należy przygotować w formie krótkiej wypowiedzi opisowej rozwijającej dany temat. Podobnie jest z poleceniami wymagającymi uzasadnienia danej tezy czy stwierdzenia. W odpowiedzi należy wtedy podać argumenty uzasadniające wybór odpowiedzi. Natomiast polecenie „wymień” lub „napisz” nie wymaga już tak rozbudowanej odpowiedzi.

Część 2. Wypracowanie

Druga część arkusza maturalnego z historii sztuki będzie polegała na napisaniu wypracowania na jeden z podanych tematów. Podobnie jak dotychczas, za wypracowanie będzie można otrzymać maksymalnie 20 punktów.

Tematy wypracowań będą zróżnicowane i uwzględniać będą różne wymagania podstawy programowej. Mogą się zatem pojawić tematy dotyczące sztuki danej epoki, twórczości artystów, ale także funkcji mecenatu artystycznego. Każdy temat wypracowania będzie zawierał problem, który należy rozwinąć, odwołując się do trzech przykładów dzieł lub zjawisk, a także postaw artystycznych i twórczości artystów.

Znacząco zmienią się kryteria oceny wypracowania. Ocena wypracowania będzie się opierała na pięciu kryteriach głównych:

- spełnienie formalnych warunków polecenia,
- treść,
- terminologia,
- kompozycja i struktura wypowiedzi,
- język wypowiedzi.

Nowością jest pierwsze kryterium dotyczące spełnienia formalnych warunków polecenia. Jest to kryterium sprawdzające zgodność wypracowania z tematem. Jeżeli uczeń w swoim wypracowaniu nie omówi przynajmniej jednego przykładu i przynajmniej częściowo nie poruszy problemu zawartego w poleceniu, to automatycznie otrzyma za wypracowanie zero punktów, nawet jeśli będzie to rozbudowana wypowiedź. Taka praca nie będzie sprawdzana. Dlatego

też bardzo ważne jest dokładne czytanie poleceń i uwzględnienie wszystkich wymagań w nich zawartych.

Drugie kryterium dotyczy treści i wartości merytorycznej wypracowania. Jest to najważniejsze kryterium, za które można uzyskać aż 12 punktów. W każdym wypracowaniu, aby omówić temat, trzeba odwołać się do trzech przykładów dzieł sztuki/zjawisk/postaw artystycznych lub twórczości artystów. W zależności od liczby i poprawności merytorycznej omówionych przykładów punkty będą przyznawane proporcjonalnie. Omówione w wypracowaniu przykłady powinny odpowiadać tematowi pracy. Poza poprawnością merytoryczną opisu i analizy przykładów pod uwagę będzie także brana znajomość kontekstów.

Kolejne kryterium sprawdza znajomość oraz umiejętność stosowania terminologii z dziedziny sztuki. W tym kryterium można uzyskać od 0 do 2 punktów. Aby uzyskać maksymalną liczbę punktów, należy w wypracowaniu posłużyć się przynajmniej ośmioma terminami z dziedziny sztuki.

Czwarte kryterium dotyczyć będzie kompozycji i struktury wypowiedzi. Jest to ważne kryterium, które sprawdza umiejętność problemowego organizowania wypowiedzi pisemnej i wnioskowania. Dobre wypracowanie powinno być napisane w sposób problemowy, czyli powinno nie tylko zawierać opis i analizę wybranego dzieła, lecz także odnosić się do problemu zawartego w temacie. Czynnikiem organizującym wypracowanie powinien być problem zawarty w temacie, a nie sam przykład dzieła. Zakończenie wypracowania powinno zawierać poprawne wnioski wynikające z toku wypowiedzi. Nie należy zatem powielać informacji zawartych we wstępie, ale odnieść się do przytoczonych przykładów i sformułować wnioski wynikające z ich analizy.

Ostatnie kryterium dotyczy języka wypowiedzi — poprawności językowej oraz poprawnej pisowni nazwisk artystów. Nowością jest też formalne wymaganie, aby w wypracowaniu uwzględnić przynajmniej 250 wyrazów — wypowiedzi krótsze nie będą sprawdzane.

Podsumowując, zmiany w egzaminie maturalnym z historii sztuki w formule 2023 dotyczą głównie struktury arkusza i kryteriów oceny wypracowania. W zadaniach otwartych krótkiej odpowiedzi większy nacisk położony zostanie na umiejętność analizowania, wnioskowania i dostrzegania różnych kontekstów w dziejach sztuki. Nauczyciele przygotowujący uczniów do egzaminu maturalnego z historii sztuki powinni zatem położyć szczególny nacisk na ćwiczenie formułowania wypowiedzi otwartej, spełniającej wszystkie wymagania.



Szkoła Hagia Sophia w Konstantynopolu
 Jest to najwcześniejszy i najbardziej imponujący przykład architektury bizantyjskiej, która w latach 532-537 została odbudowana przez cesarza Justyniana I. Wzniesienie Wspaniałej Siostry w Konstantynopolu było nie tylko aktem religijnym, ale także politycznym. Nowy kościół miał być dowodem na potęgę państwa i symbolizować jedność cesarstwa. Wspaniała Siostra była nie tylko miejscem kultu, ale także ośrodkiem nauki i sztuki. W jej wnętrzu odbywały się synody i koncilia, a także wykłady i dysputy. Wspaniała Siostra była także miejscem, gdzie odbywały się procesje i uroczystości. Jej architektura była nie tylko funkcjonalna, ale także piękna i monumentalna. Wspaniała Siostra była nie tylko kościołem, ale także dziełem sztuki i symbolizowała potęgę państwa bizantyjskiego.



Najwcześniejszą budowlą wzniesioną w Konstantynopolu była świątynia z Tryplis, zwana **Madonką (Madona z Tryplis)**. Jej twórcą, **Anthemios z Tryplis**, współczesnym i czołowym w sztuce bizantyjskiej, był architekt z Tryplis, zwany **Anthemios z Tryplis**. Wspaniała Siostra była nie tylko kościołem, ale także dziełem sztuki i symbolizowała potęgę państwa bizantyjskiego. Jej architektura była nie tylko funkcjonalna, ale także piękna i monumentalna. Wspaniała Siostra była nie tylko kościołem, ale także dziełem sztuki i symbolizowała potęgę państwa bizantyjskiego.

Wspaniała Siostra była nie tylko kościołem, ale także dziełem sztuki i symbolizowała potęgę państwa bizantyjskiego. Jej architektura była nie tylko funkcjonalna, ale także piękna i monumentalna. Wspaniała Siostra była nie tylko kościołem, ale także dziełem sztuki i symbolizowała potęgę państwa bizantyjskiego.



Kościół San Vitale w Ravenne w Włoszech
 Kościół San Vitale w Ravenne w Włoszech jest jednym z najpiękniejszych kościołów bizantyjskich. Jego architektura jest nie tylko funkcjonalna, ale także piękna i monumentalna. Wspaniała Siostra była nie tylko kościołem, ale także dziełem sztuki i symbolizowała potęgę państwa bizantyjskiego.



Plan kościoła San Vitale

05	poniedziałek	wtorek	środa
25		26	27
2		3	4
9		10	11
16		17	18
23		24	25
30		31	1



Uczniowie warszawskiej szkoły baletowej podczas XIX Mistrzostw Polski w Tańcach Polskich w Wieliszewie w 2019 roku (od lewej): Michalina Galińska — trzecie miejsce i brązowy medal, Igor Bareja — pierwsze miejsce i złoty medal, Małgorzata Kowal — pierwsze miejsce i złoty medal, Paweł Dobrzyński — trzecie miejsce i brązowy medal w kategorii wiekowej IIIC oraz nauczyciel tańca ludowego — Łukasz Neter

Fot. z archiwum autora

Nauka tańca ludowego drogą rozwoju motywacji ucznia szkoły baletowej

Przewidywalność, powtarzalność, rutyna to określenia, które zna każdy, kto miał do czynienia z codziennością na każdym etapie edukacji zawodowego tancerza. Jednak rzeczowniki te nie dotyczą wyłącznie uczniów na co dzień borykających się z wymaganiami różnych technik tanecznych, ale również tancerzy, którzy rozpoczęli już pracę zawodową, i nauczycieli tańca. Ci ostatni, znający arkana techniki tanecznej, wybierając drogę nauczania, doskonale zdają sobie sprawę, ile wysiłku, wyrzeczeń, systematyczności, dobrej organizacji czasu, pracowitości i silnej woli wymaga zawód tancerza. Dotyczy to nie tylko techniki tańca klasycznego i współczesnego, lecz także innych technik, w tym tańca ludowego i charakterystycznego¹. Wydaje się, że technika tańców ludowych i charakterystycznych jest znacznie prostsza niż tańca klasycznego, należy jednak podkreślić, że choć trudności wykonawcze w tańcu ludowym nie równają się wirtuozerii baletowych pas, to wymagają wydobycia wyrazistości poszczególnych elementów tanecznych. Ekspresja w tańcu ludowym jest niezwykle ważna, ponieważ powinna oddać autentyczność zarówno kroków i figur tanecznych, jak i tradycji ich wykonania.

Uczniowie szkół baletowych mają bardzo podobny plan pracy do harmonogramu zajęć zawodowych tancerzy — w szkole uczniowie mają nauczycieli poszczególnych przedmiotów, często biorą udział w próbach, a potem w koncertach i spektaklach teatralnych, zazwyczaj u boku zawodowych tancerzy. W profesjonalnych zespołach tanecznych tancerze podlegają baletmistrom, choreografom i kierownikom-dyrektorom, mają lekcje tańca, próby i spektakle. To wszystko sprawia, że uczeń po zakończeniu ogólnokształcącej szkoły baletowej, wchodząc w nowy etap życia związany z pracą zawodową, może nie dostrzec większych różnic w systemie swojej pracy. Dlatego na barkach nauczyciela tańca spoczywa poza przekazem umiejętności technicznych i aktorskich także odpowiedzialność za przygotowanie ucznia do pracy w grupie. Tak,

¹ W ogólnokształcących szkołach baletowych nauczane są jeszcze inne przedmioty taneczne, jak taniec dawny czy hip-hop.

by zmniejszyć stres wynikający z ciągłego współzawodnictwa i budować w uczniu siłę nagromadzoną dzięki odczuwaniu satysfakcji i wspieraniu koleżanek i kolegów.

Realizacja podstawy programowej tańca ludowego wymaga od nauczyciela odpowiedniego przygotowania zawodowego. Warto dysponować doświadczeniem, wyniesionym z własnych występów, ale trzeba swoje umiejętności pogłębiać na różnych kursach tanecznych i regularnie uzupełniać wiedzę z zakresu psychologii i pedagogiki, między innymi dzięki warsztatom i szkoleniom prowadzonym w szkołach baletowych.

Czasy „drewnianej” podłogi polewanej wodą z konewki (sposób na zmniejszenie poślizgu podłogi) w szkołach baletowych już minęły. Mamy nowoczesne sale baletowe z antypoślizgową podłogą, dostosowaną do potrzeb uczniów i pedagogów, odpowiednim oświetleniem i klimatyzacją. Warunki pracy sprawiają, że edukacja współczesnego tancerza wkroczyła na dobre w XXI wiek. Nie zmienia to jednak faktu, że ten wyjątkowo wymagający zawód poza kształceniem zawodowym wymaga szczególnego podejścia pedagogicznego i psychologicznego do każdego ucznia. Bardzo trudne jest utrzymanie u uczniów stale wysokiej motywacji do nauki tańca, która wiąże się zarówno ze skoncentrowanym wysiłkiem fizycznym, jak i psychicznym. Jest to bardzo skomplikowane, ale nie jest nieosiągalne. Do tego potrzebne jest wsparcie nauczycieli-przewodników, którzy poprzez urozmaicone formy kształcenia zapewnią swoim wychowankom rozwój, bez nadmiernego stresu i znudzenia.

Jedną z metod pracy jest poszukiwanie i rozbudzanie w uczniach chęci stawiania sobie nowych, kolejnych wyzwań, a znakomitą okazją do tego jest przygotowywanie ich do udziału w różnego rodzaju konkursach, festiwalach, przedstawieniach czy występach okolicznościowych. Organizowany od 2015 roku Ogólnopolski Festiwal Polskich Tańców Narodowych dla Uczniów Ogólnokształcących Szkół Baletowych od kilku lat daje uczniom okazję zabłysnąć w innej konkurencji niż taniec klasyczny i współczesny, które są domeną Ogólnopolskiego Konkursu Tańca w Gdańsku. Festiwal organizowany jest w Koszęcinie przez Ogólnokształcącą Szkołę Baletową im. Feliksa Parnella w Łodzi oraz Zespół Pieśni i Tańca „Śląsk” im. Stanisława Hadyny, który jest gospodarzem festiwalu. Patronat nad wydarzeniem objęły Centrum Edukacji Artystycznej i Związek Artystów Scen Polskich. Warszawska szkoła baletowa na przestrzeni lat 2015–2020 została wyróżniona wieloma nagrodami, które przyznawane były w dwóch głównych kategoriach — polskich tańców narodowych i stylizacji polskiego folkloru tanecznego. Autorami nagrodzonych kompozycji choreograficznych, w których laury zdobywali warszawscy uczniowie, byli nauczyciele tańca ludowego: Małgorzata Julia Borowiec, Grzegorz Maślanka i autor niniejszego eseju, Łukasz Neter.

Przygotowywanie uczniów do udziału w takim konkursie sprawia, że oprócz oderwania się od codziennej pracy w sali baletowej, uczniowie widzą celowość i potrzebę podjęcia wysiłku, zyskują większą motywację i starają się dążyć do



Uczniowie warszawskiej szkoły baletowej w kompozycji tanecznej *Mazur na polskim salonie* do muzyki Stanisława Moniuszki, w choreografii Łukasza Netera, nagrodzonej I miejscem w kategorii polskie tańce narodowe, taniec zespołowy na IV Ogólnopolskim Festiwalu Polskich Tańców Narodowych w Koszęcinie dla Uczniów Ogólnokształcących Szkół Baletowych w 2018 roku

Fot. z archiwum autora _____

osiągnięcia sukcesu — zarówno w wymiarze osobistym, jak i zespołowym, przynosząc chlubę szkole. Warto podkreślić, że podczas przygotowań do udziału w konkursie w Koszęcinie praca koncentruje się nie tylko na technice, ale przede wszystkim na choreografii, dzięki czemu uczniowie mają szansę zobaczyć i poczuć, jak wygląda praca z choreografem, na co warto zwrócić uwagę i co w danej chwili jest istotne. Uczniowie obcuja z procesem twórczym i biorą czynny udział w tworzeniu choreografii, dzięki czemu zajęcia lekcyjne tracą swój typowy schemat, zamieniając się w laboratorium twórcze. Udział w takim procesie rozwija uczniów wielokierunkowo. Dowiadują się, czym jest warsztat choreograficzny i synteza różnych rodzajów sztuk. Przy powstawaniu choreografii uczniowie mają szansę uruchomić w sobie pokłady zdolności aktorskich, poszukując różnych środków artystycznego wyrazu. W pracy choreograficznej nauczyciel powinien przywiązywać dużą wagę do rozbudzania

i rozwijania wyobraźni oraz gry aktorskiej, bowiem uczeń-tancerz musi być jednocześnie aktorem, umiejącym przenieść widza w świat, o którym opowiada dana kompozycja choreograficzna. W porównaniu z pracą z dorosłymi tancerzami, w przypadku uczniów należy umiejętnie odpowiedzieć, nakreślić sytuację, żeby młody artysta mógł poprzez swoją wyobraźnię zbudować, często pierwszy raz w życiu, własnymi środkami przekaz treści z nakreśloną prawdą emocjonalną. Dzięki takiej pracy uczniowie poszerzają swoje horyzonty, rozwijają sferę emocjonalną i nie wstydzą się grać na scenie. Ponadto dostrzegają cele, do których mogą dążyć, będąc w szkole, i kontynuować swoje dążenia po rozpoczęciu pracy zawodowej.

Praca twórcza na lekcji tańca ludowego przynosi ogromne korzyści w motywacji i rozwoju uczniów szkół baletowych. Nauczyciel-choreograf, pracując z uczniami, inspiruje ich do poszukiwania własnych rozwiązań ruchowych, przestrzennych czy dramaturgicznych. Korzyść jest zresztą obopólna, bowiem uczniowie także stanowią inspirację dla nauczyciela. To sprawia, że obie strony uczą się ze sobą współpracować i poznają swoje cechy — te mocniejsze i te słabsze, co przyczynia się do zacieśniania relacji uczeń–nauczyciel, a w późniejszej współpracy przekłada się na zrozumienie, wyrozumiałość, szacunek i wiarygodność. Bardzo ważną rolę na lekcji tańca ludowego odgrywa akompaniator, który współpracuje z nauczycielem — ustalany jest repertuar, dostępność materiału nutowego i tempa wykonywanych ćwiczeń. W czasie lekcji tańca akompaniator wspiera uczniów, którzy nie tylko ćwiczą taniec, lecz także śpiew, bowiem dzieci i młodzież uczą się przyśpiewek towarzyszących tańcom, poznając kolejny, pozaruchowy element kultury regionów, jakim jest gwara.

Taniec ludowy w szkołach baletowych to przedmiot, który w ostatnich dziesięcioleciach XX wieku stracił nieco na atrakcyjności na rzecz tańca współczesnego, który dla większości uczniów jest bliższy ich czasom i dlatego wiąże swoją przyszłość z zespołami tańca współczesnego, tak zwanymi technikami contemporary², obecnymi także w repertuarach zespołów baletowych. Taniec ludowy kojarzy się z kilkoma zespołami pieśni i tańca, jak „Mazowsze” i „Śląsk”, które zdobyły renomę w latach 60. i 70. XX wieku, ale teraz nie są już tak popularne jak kiedyś. Warto na lekcjach tańca ludowego o tych zespołach przypominać, bowiem obecnie praca w nich często wykracza poza ramy dotychczasowego repertuaru. Warszawska szkoła baletowa regularnie odwiedza Europejskie Centrum Matecznik Mazowsze, gdzie poznaje metody pracy i repertuar zespołu pieśni i tańca „Mazowsze”. Poza tym polską kulturę taneczną upowszechniają liczne zespoły tańca ludowego, funkcjonujące przy uczelniach i działające niezależnie w poszczególnych regionach Polski.

² Technika contemporary odnosi się do różnych technik tańca współczesnego powstałych po drugiej wojnie światowej: <http://www.dziennikteatralny.pl/artykuly/modern-czy-contemporary.html> (dostęp: 28.10.2021).

W nawiązaniu do przedwojennych tradycji organizowania w każdym większym mieście cotygodniowych balów, na których wykonywano polskie tańce narodowe, Komisja do spraw Tańców Polskich, działająca przy Międzynarodowej Radzie Stowarzyszeń Folklorystycznych, Festiwalu i Sztuki Ludowej, polska sekcja — CIOFF³ organizuje konkursy i turnieje tańców polskich w formie salonowej i towarzyskiej w całej Polsce. Znajomość tego środowiska od czasu przynależności do dziecięcego zespołu ludowego, następnie występów w zespole uniwersyteckim w Krakowie oraz zespole pieśni i tańca „Mazowsze”, sfinalizowana pracą magisterską autora na temat mazurów karo⁴, pozwala z przekonaniem twierdzić, że taniec polski ma świetne zaplecze kadrowe i wykonawcze. Warto więc zapoznawać młodzież ze szkół baletowych z tancerzami z różnych grup wiekowych, którzy na co dzień należą do regionalnych zespołów tańca ludowego, kierowanych przez profesjonalne grono specjalistów.

Udział uczniów szkół baletowych w najbardziej prestiżowych konkursach organizowanych przez CIOFF to wkład w szerzenie i popularyzowanie polskiej sztuki tanecznej w rozumieniu dziedzictwa narodowego i możliwość wyjścia z nieco zamkniętego kręgu elitarnej placówki, jaką jest szkoła baletowa. Ogólnopolskie forum pozwala uczniom sprawdzić się i rywalizować z rówieśnikami spoza szkół baletowych. Uczestnictwo w takich konkursach to także zdobywanie doświadczenia tanecznego w zakresie polskich tańców narodowych wykonywanych również w formie salonowej. Przygotowania do konkursów, praca nad choreografią i wyrazem artystycznym odmiennym dla poszczególnych tańców, wspólne wyjazdy, spędzony razem czas podróży i wielogodzinny udział w konkursie sprawiają, że uczniowie dostrzegają sens swojej ciężkiej pracy, a obecność nauczyciela i doping wspierają ich w czasie występów. Obserwując tancerzy ze środowiska tańców polskich, uczniowie szkoły wymieniają się spostrzeżeniami i doświadczeniami, które przydadzą się im w dalszej edukacji i w czasie występów na scenie. Uczą się także odpowiedniego wyrazu scenicznego i stylizacji, które określają odrębność i cechy narodowe tańców polskich. Nagrody zdobyte przez uczniów warszawskiej szkoły baletowej przynoszą zawsze satysfakcję i stanowią zachętę do uczestnictwa w kolejnych zmaganiach, w których dziewczęta mogą wykazać się lekkością, eterycznością tańca, a chłopcy dystynkcją i dbałością o damę-partnerkę. Tego typu konkursy to także szan-

³ CIOFF — Conseil International des Organisations de Festivals de Folklore et d'Art Traditionnels.

⁴ Karo — to czteroparowy układ choreograficzny, a mazur to jeden z pięciu polskich tańców narodowych. W swojej odmianie dworskiej i salonowej kara stanowiły od XVI wieku do 1939 roku jeden z podstawowych punktów programu każdego balu — tak w warszawskim, jak i w paryskim czy petersburskim salonie; cyt. za: <http://barlett.home.pl/karamazurowe-bal/index.php/okarach-mazurowych> (dostęp: 28.10.2021). Łukasz Neter, praca magisterska pod tytułem: *Karo mazurowe jako polska, salonowa tradycja taneczna. Historia i współczesne adaptacje*, UMFC, Warszawa 2014, Biblioteka Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina w Warszawie.

sa dla uczniów na zdobywanie doświadczenia muzycznego, bowiem tańczą oni do muzyki wykonywanej przez kameralne orkiestry, grające utwory rodzimych kompozytorów. To obcowanie z muzyką wykonywaną na żywo uwrażliwia młodych tancerzy na sztukę muzyczną i uczy zdobywania trudnej umiejętności pracy z orkiestrą i dyrygentem.

Przygotowanie taneczne, udział w konkursach i w tworzeniu choreografii, praca z akompaniatorem nad warstwą muzyczną utworu, analiza ruchu i przestrzeni, konkretnych kroków i figur polskich tańców, to wszystko składa się na pracę podczas lekcji tańca ludowego. Jak widać, urozmaicenie elementów kształcenia sprawia, że taniec ludowy jako przedmiot nauczania sam w sobie jest niezwykle ciekawy i atrakcyjny dla młodych adeptów sztuki tanecznej. Nauczyciel uczący tańca ludowego powinien zatem umiejętnie dzielić czas na poszczególne etapy i starać się zainteresować uczniów, stawiając im coraz to nowe wyzwania. Poza wciąż doskonałą wiedzą, doświadczeniem i umiejętnościami technicznymi nauczyciel tańca ludowego musi posiadać także umiejętność pracy z większą grupą osób, bo tak właśnie jest w zespołach pieśni i tańca. Oprócz nauki tańców ludowych czy charakterystycznych rozwijać należy także kulturę tańczenia, szacunek do tańca z partnerką/partnerem, współpracę w grupie i dyscyplinę. Trzeba także przybliżyć uczniom czasy, w których wykonywano dane tańce, i wyjaśniać zasady salonowego *savoir-vivre'u*.

Tajemnicą sukcesu pedagogicznego może być także pasja, z jaką nauczyciel tańca prowadzi lekcje, wtajemnicza w arkania swojego przedmiotu i stara się przenieść swoje zamiłowanie w serca uczniów. Miernikiem sukcesu będzie na pewno zainteresowanie uczniów nauką i gotowość do pracy, a czasami poświęcenie dodatkowego czasu na przygotowanie do występu, bo czy jest to występ na koncercie szkolnym, czy udział w konkursie, wyzwanie jest jednakowe.

Nauczyciel musi stale szukać nowych rozwiązań, pomysłów na zachęcenie uczniów do nauki i swoje zamiłowanie do tańca przekazywać ze szczerym oddaniem i radością. Poważne traktowanie uczniów, ich szerokopasmowa edukacja, odpowiedzialność za ich postępy i umożliwianie realizowania ich marzeń w tańcu są dla nauczyciela wyzwaniami i zawodowym spełnieniem.

Nauczyciel tańca często może stać się dla swoich uczniów nauczycielem-przewodnikiem. By sprostać takim oczekiwaniom, nauczyciel powinien być zawsze bardzo dobrze przygotowany do lekcji i spróbować swoją osobowością i charakterem przyczynić się do tego, że uczeń zapamięta lekcje lepiej, dłużej i skuteczniej. Dobra, sprzyjająca nauce atmosfera na lekcjach tańca to podstawa. Są to lekcje wymagające nie tylko umiejętności ruchowych, tanecznych, lecz również odpowiedniego wyrazu artystycznego, wcielenia się w rolę wymagającą umiejętności aktorskich i poczucia swobody, a czasem nawet pewnej dowolności, co przyczynia się do otwarcia uczniów pod kątem ich charakteru i indywidualności. Nauczyciel w szkole baletowej ze względu na wyjątkowość swoich uczniów powinien prowadzić lekcje, obserwując swoich podopiecznych, ich reakcje, poziom motywacji, zaangażowanie, a przede wszystkim komunikaty nie-



Uczniowie warszawskiej szkoły baletowej w kompozycji choreograficznej pt. *Czas musztry* do muzyki Aleksandra Tansmana w choreografii Łukasza Netera

Fot. Piotr Pasieczny, 2019, archiwum autora

wербalne. Powinien dostosowywać i w zależności od sytuacji zmieniać swoje metody nauczania, jeśli konkretna chwila tego wymaga. Uczniowie szkół baletowych są wyjątkowi, niezwykle wrażliwi, czasami nawet nadwrażliwi, co nakłada na pedagoga tańca niezwykle ważną rolę — osoby odpowiedzialnej za tworzące się emocje u uczniów podczas lekcji. Trzeba więc unikać schematów i być gotowym reagować na aktualną sytuację w sposób wyważony i sprawiedliwy.

Wydaje się, że w pracy z młodymi adeptami sztuki tanecznej ważne jest bycie sobą, czyli naturalnym i prawdziwym człowiekiem. Można i trzeba korzystać z poczucia humoru, by mozolny proces kształcenia, czasem nudny i przewidywalny, mógł stać się przyjemny i zabawny. To tworzy atmosferę, w której uczniowie często zmęczeni, mający gorszy dzień, czują i dostrzegają, że to, co robią, wykonują nie dlatego, że muszą, ale dlatego, że chcą.

Na pewno każdy nauczyciel chciałby być przewodnikiem dla swoich podopiecznych. Jedną z dróg do uczniowskich serc jest głęboka wiedza i chęć

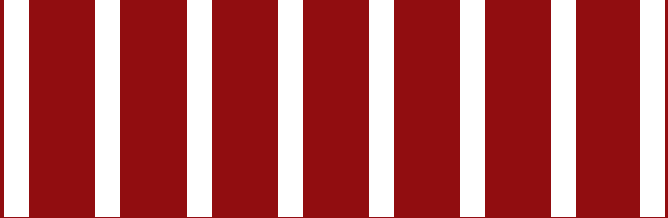
stałego jej rozwijania, wnikanie w indywidualne potrzeby i oczekiwania uczniów, jednak równie ważne jest nastawienie nauczyciela do pracy. Chęć podejmowania codziennych wyzwań i entuzjazm, który będzie udzielać się uczniom. Szczęśliwy uczeń to szczęśliwy nauczyciel, dlatego warto zachęcać wychowanków do twórczego myślenia, do odkrywania swoich mocnych stron. Trzeba im pokazywać, że umiejętność czerpania radości z tego, co się robi, to najlepszy motywator do działania nie tylko na płaszczyźnie tańców polskich, lecz w ogóle w życiu.

Kształcenie w zakresie tańców polskich można traktować także jako misję w przekazywaniu i upowszechnianiu polskiej kultury i tradycji, bowiem tańce polskie są nośnikiem kultury narodowej, a tańcząca je młodzież promuje i jednocześnie rozwija w sobie i w innych współczesny patriotyzm.

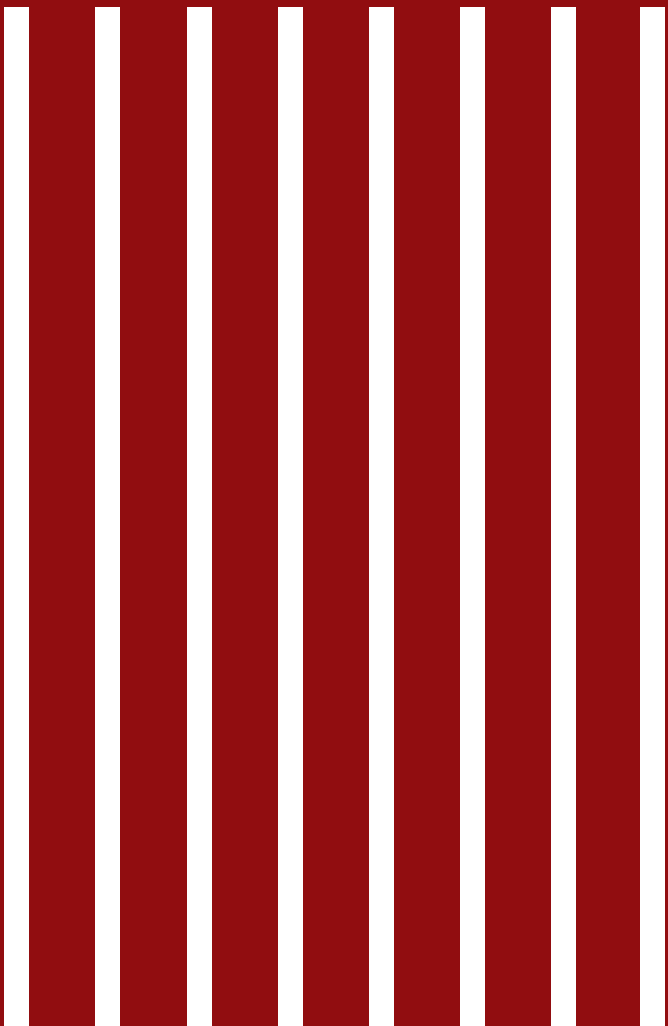
Uczniowie warszawskiej szkoły baletowej: Małgorzata Kowal i Igor Bareja w kompozycji choreograficznej *Ostatni kujawiak* do muzyki Stanisława Hadyny w choreografii Łukasza Netera ►

Fot. Piotr Pasieczny, 2019, archiwum autora





**Psychologia
i pedagogika
a szkolnictwo
artystyczne**





Zastosowanie metody EEG biofeedback w szkolnictwie artystycznym

Oferta pomocy dla dzieci — zarówno zdolnych, jak i tych, które doświadczają rozmaitych trudności, jest szeroka. Bogactwo form i metod pracy psychologicznej jest niewątpliwie bardzo korzystne dla uczniów i ich rodziców, między innymi z uwagi na mnogość problemów. Jednakże niekiedy trudno wybrać właściwą ścieżkę i można zagubić się w ofercie usług psychologicznych. Niniejszy artykuł ma za zadanie przybliżyć wciąż zyskującą popularność terapię EEG biofeedback, uwzględniając potrzeby uczniów szkół artystycznych.

Czym jest biofeedback?

Ogólnie rzecz ujmując, biofeedback to metoda, w której wykorzystuje się specjalistyczne oprzyrządowanie do odzwierciedlania procesów psychofizjologicznych, z których osoba nie zdaje sobie zwykle sprawy (nieświadomych), a które można świadomie kontrolować¹. Przedrostek *bio* odnosi się do biologii, nauki o życiu i o wszystkich dynamicznych procesach zachodzących w organizmie człowieka, natomiast *feedback* to otrzymywanie informacji zwrotnej. Biofeedback oznacza więc dostarczanie osobie poddawanej treningowi informacji zwrotnej o procesach zachodzących w jej organizmie. Człowiek ma przez to możliwość monitorowania i wpływania na te procesy, a za sprawą regularnych sesji utrwalania uzyskanych wyników.

Istnieją różne rodzaje biofeedbacku. Najpopularniejsze to:

- HRV biofeedback (*Heart Rate Variability*) — monitorowanie i kontrolowanie rytmu serca;
- GSR biofeedback (*Galvanic Skin Response*) — związany z elektrycznym przewodzeniem skóry;
- EMG biofeedback — pozwala kontrolować napięcie mięśniowe;
- HEG (*Hemo-encephalo-graphy*) — mierzy temperaturę głowy i umożliwia świadome wpływanie na tę temperaturę.

¹ G. Fuller, *Biofeedback: Methods and Procedures in Clinical Practice*, Biofeedback Press, 1984.

Nie tylko w szkołach, lecz także w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, jak również w prywatnych gabinetach najczęściej mamy do czynienia z terapią EEG biofeedback, inaczej neurofeedback, która odpowiada za monitorowanie i kontrolę fal mózgowych. Trening ten polega na dostarczaniu klientowi informacji o jego falach mózgowych w czasie rzeczywistym i dzięki procesom uczenia się i neuroplastyczności mózgu pozwala wpływać na fale mózgowie tak, aby ich poziom był optymalny. U podłoża tejsze metody leżą dwa założenia:

1. Obraz fal mózgowych odzwierciedla stan psychiczny mózgu.
2. Aktywność elektryczną mózgu można trenować. Mówimy tu o treningu, a nie leczeniu, ponieważ trening zakłada aktywne zaangażowanie klienta, a leczenie postawę bierną.

Wybrane rodzaje fal mózgowych — krótka charakterystyka

Aby zrozumieć, na czym polega elektryczna czynność mózgu, warto przyjrzeć się najważniejszym poznanym i opracowanym rodzajom fal mózgowych:

- fale delta (0–4 Hz) — dominują w głębokiej fazie snu, natomiast w czuwaniu są główną falą u noworodków;
- fale theta (4–8 Hz) — powstają w płytkiej fazie snu, podczas głębokiej relaksacji, medytacji, sprzyjają twórczości;
- fale alfa (8–13 Hz) — towarzyszą człowiekowi w czuwaniu przy zamkniętych oczach, w stanie relaksacji, bierności, podczas wizualizacji;
- fale SMR (13–15 Hz) — wytwarzane przez mózg w stanie relaksacji z aktywną uwagą, skierowaną na świat zewnętrzny, w stanie czuwania;
- fale beta1 (15–18 Hz) — obserwowane przy aktywności z aktywną uwagą, w czasie nauki i myślenia;
- fale beta2 (18–35 Hz) — towarzyszą intensywnym, negatywnie nacechowanym emocjom, takim jak stres, trema, rozdrażnienie, lęk.

Jak przebiega trening biofeedback?

Podczas treningu klient siedzi przed monitorem komputera, a do skóry jego głowy przylegają elektrody (przyklejone specjalną, przewodzącą maścią), które z kolei łączą się z urządzeniem do EEG biofeedbacku, a dokładnie z głowicą do rejestracji fal mózgowych, a ta zaś z monitorem. Klient może widzieć wykresy swoich fal mózgowych, ale najczęściej obserwuje obrazek, który wprowadzany jest w ruch tylko wówczas, gdy klient relaksując się i skupiając uwagę, wpływa na własne fale mózgowie (obniża amplitudę fal niepożądanych, takich jak beta2 lub theta, i podwyższa amplitudę pożądanych, czyli SMR i beta1). Informacji zwrotnej w postaci ruchu obrazu na monitorze komputera towarzyszy najczęściej sygnał dźwiękowy. Utrwalanie pożądanego obrazu fal mózgo-

wych zachodzi na bazie warunkowania instrumentalnego. Klient osiągając odpowiednią amplitudę fal mózgowych, otrzymuje nagrodę w postaci animacji na monitorze, co wzmacnia pożądane zachowanie, w tym przypadku optymalne funkcjonowanie mózgu. Jeden trening to zazwyczaj dziesięć trzyminutowych serii przeplatanych minutowym odpoczynkiem. Rekomenduje się około dziesięciu do dwudziestu treningów, przy czym pierwsze zmiany obserwuje się po około dziesięciu spotkaniach.

W jakich sytuacjach zaleca się stosowanie treningu biofeedback?

EEG biofeedback ma szerokie zastosowanie i wykorzystywany jest przy takich trudnościach jak: zaburzenia napadowe, ADD, ADHD, depresja, alkoholizm, specyficzne trudności w nauce, zespół Tourette'a, zaburzenia ze spektrum autyzmu, zaburzenia kompulsywno-obsesyjne, lęk, stres, trema, zespół stresu pourazowego.

Czy EEG biofeedback może być metodą przynoszącą korzyści dla uczniów szkół artystycznych?

Analizując wyłącznie charakterystykę poszczególnych fal mózgowych, można odpowiedzieć twierdząco. Przede wszystkim wzmacnianie częstotliwości odpowiedzialnych za koncentrację uwagi (SMR i beta1) ma fundamentalne znaczenie w procesie uczenia się, zapamiętywania, nabywania nowych kompetencji. Ponadto obniżanie amplitudy fal niepożądanych (w szczególności beta2) spowoduje spadek napięcia, zmniejszenie tremy i lęku, które są codziennością naszych podopiecznych.

Co więcej, istnieją badania dowodzące skuteczności metody EEG biofeedback w kształceniu artystycznym. Tobias Egner i John Gruzelier w 2003 roku przebadali instrumentalistów z Royal College of Music w Londynie. Wyniki ich badań wskazują, że trening EEG biofeedback poprawia ogólną jakość wykonania, sprawność techniczną (mniej popełnianych błędów), koncentrację, wpływa na redukcję tremy, zwiększa kreatywność (badaną na podstawie ćwiczeń z improwizacji).

Natomiast grupa naukowców w składzie: Joshua Raymond, Imran Sajid, Lesley Parkinson i John Gruzelier badała studentów z Imperial College Dance Sport Team w Londynie. Przeglądali się wpływowi treningów EEG biofeedback na postępy w tańcu. Oceniali badanych w sześciu kategoriach: technika (*technique*), muzykalność (*musicality*), rytmiczność (*timing*), partnerowanie (*partnering*), ogólne wykonanie (*overall execution*) oraz styl występu (*performance flair*). Ich badania dowiodły wpływu treningu EEG biofeedback na poprawę ogólnego wykonania oraz rytmiczności.

EEG biofeedback może wydawać się cudownym panaceum, jednakże warto przyrzeć się mu krytycznie. Z pewnością zaufanie budzi fakt, że jest metodą klasycznej medycyny i znajduje się w spisie międzynarodowych procedur medycznych. To metoda nieinwazyjna, nie powoduje skutków ubocznych, może przynieść pożądane zmiany już po niewielkiej liczbie treningów. Z drugiej strony zaś należy podkreślić fakt, że literatura przedmiotu, zwłaszcza powstająca w Polsce, jest uboga. Z racji charakteru terapii, badania powstają na mało licznych grupach, a więc wiarygodność wyników może budzić pewne wątpliwości. Nie mniej jednak praktyka i doświadczenia wielu klientów wskazują na zadowolenie, postępy i skuteczność.

Podsumowując, czytelnik pozostawiony jest nadal z dotychczasowym dylematem wyboru właściwej drogi wsparcia psychologicznego, lecz miejmy nadzieję, bogatszy jest w wiedzę dotyczącą samego przebiegu treningu EEG biofeedbacku.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Egner T., Gruzelier J., *Ecological Validity of Neurofeedback: Modulation of Slow Wave EEG Enhances Musical Performance*, „Neuroreport”, nr 14/9, 2003, s. 1221–1224.
- [2] Fuller G., *Biofeedback: Methods and Procedures in Clinical Practice*, Biofeedback Press, 1984.
- [3] Grabiec D., *Musical Imaginations. Interdisciplinary Perspectives on Creativity, Performance, and Perceptions*, red. by David Hargreaves, Dorothy Miell, Raymond MacDonald, New York 2012, *Muzyka 2*: 113–125.
- [4] Gruzelier J.H. et al., *Beneficial Outcome from EEG-neurofeedback on Creative Music Performance, Attention and Well-being in School Children*, „Biological Psychology”, Volume 95, 2014.
- [5] Raymond J. et al., *Biofeedback and Dance Performance: A Preliminary Investigation*, „Applied Psychophysiology and Biofeedback”, April 2005, 30(1): 64–73.
- [6] Thompson M., Thompson L., *Neurofeedback. Wprowadzenie do podstawowych koncepcji psychofizjologii stosowanej*, Wydawnictwo Biomed Neurotechnologie, 2012.
- [7] Vernon D.J., *Can Neurofeedback Training Enhance Performance? An Evaluation of the Evidence with Implications for Future Research*, „Applied Psychophysiology and Biofeedback”, 30(4), 2005.

Człowiek w sytuacjach trudnych — psychiczne uwarunkowania jego funkcjonowania

Celem niniejszego artykułu jest wskazanie Czytelnikowi, jakie są cechy charakterystyczne **sytuacji trudnych**, których doświadczanie przez człowieka w ciągu życia jest nieuniknione. Temat jest szczególnie ważny i aktualny, zwłaszcza w sytuacji przedłużającego się stanu pandemii, który to stan wpływa na kondycję psychiczną dzieci, młodzieży i dorosłych.

Myśląc o sytuacjach trudnych, nie sposób także nie odwołać się do specyfiki szkolnictwa artystycznego, które postrzegane jest jako wymagające większego wysiłku i zaangażowania, oczekujące wzmożonej odporności psychicznej uczniów i nauczycieli oraz podejmujące się często publicznej oceny jakości postępów artystycznych uczniów, a tym samym poziomu ich zdolności.

Uznać można, że w ciągu życia, podczas podejmowania się różnorodnych aktywności, w świecie postrzeganym jako coraz bardziej zagrażające miejsce, a także w kontekście wywiązywania się z narzucanych nam obowiązków — sytuacje trudne są nierozłącznym elementem życia członków społeczności szkół artystycznych — uczniów, rodziców i nauczycieli.

Charakterystyka sytuacji trudnych

Sytuacja trudna to taka, w której zostaje zachwiana równowaga między możliwościami człowieka (potrzebami, celami itp.) a wymaganiami sytuacji (poziom działania, warunki działania itp.). Zostaje wówczas naruszone funkcjonowanie mechanizmów regulacyjnych fizyczno-fizjologicznych i psychicznych. Sytuacje naruszające system autoregulacji człowieka mogą być:

- obiektywnie trudne (dana sytuacja przerasta trudnością warunki normalne, w których człowiek zazwyczaj funkcjonuje, np. śmierć bliskiej osoby);
- subiektywnie trudne (inni dobrze radzą sobie w tego typu sytuacjach, a konkretny człowiek nie, np. doświadczanie tremy podczas występu publicznego).

Ponadto, analizując trudności zaburzające funkcjonowanie człowieka, należy zweryfikować, w jakim stopniu zależą one od:

- trudności zadania;
- warunków zewnętrznych i wewnętrznych, wynikających z doświadczenia danej sytuacji;

— cech działającego podmiotu, czyli osobistych uwarunkowań człowieka do świadczającego danej sytuacji.

Nawiązując do czynników zewnętrznych i wewnętrznych zaburzających system samoregulacji człowieka, można wyróżnić następujące ich rodzaje:

1. Zakłócenia — zakłócają, uniemożliwiają działanie lub osiągnięcie celu: na przykład **brak** przedmiotu lub informacji koniecznych do wykonania czynności (brak wiedzy do rozwiązania zadania, np. zgubienie podręcznika w sytuacji konieczności przygotowania się do sprawdzianu; zapomnienie numeru telefonu, przy konieczności nawiązania kontaktu z inną osobą itp.).

Może też wystąpić **przeszkoda zewnętrzna** (np. duży korek na szosie, przewrócone drzewo na jezdni itp.) lub **wewnętrzna**, o charakterze „konfliktu motywów”, które obrazują poniższe przykłady (efekt: „przyciąganie z przyciąganiem” odzwierciedla morał z bajki Aleksandra Fredry *Osiółkowi w żłoby dano*; efekt „unikanie z unikaniem” odzwierciedla przykład dylematu, jakiego może doświadczać człowiek zastanawiający się nad wyborem w sytuacji bólu zęba — zмагаć się z bólem czy pójść do dentysty).

Zakłóceniem mogą być także: presja czasowa, jak i nowe, zaskakujące człowieka sytuacje wymagające nieznanych rozwiązań.

2. Zagrożenia — typu fizycznego (np. groźba utraty zdrowia albo nawet życia) lub społecznego (np. obawa przed ośmieszeniem się, kompromitacją, odrzuceniem, zwolnieniem z pracy — w tym przypadku zagrożone jest poczucie „ja”).

3. Przeciążenie — długotrwała mobilizacja fizyczna i psychiczna bez możliwości odpoczynku, praca wymagająca przez długi okres czasu nadmiernej uwagi, praca w dużym hałasie i tym podobne.

4. Sytuacja deprywacji — niemożność zaspokojenia przez dłuższy czas ważnych dla człowieka potrzeb biologicznych (np. snu, głodu, prawidłowego oddychania itp.) lub psychicznych (bezpieczeństwa, akceptacji, uznania itp.). Dotyczy ona także niemożności osiągnięcia bardzo ważnych dla człowieka celów — znalezienia pracy, powodzenia w nauce, odzyskania bliskiej osoby i tym podobnych.

Kłopoty w podejmowaniu skomplikowanych, trudniejszych niż przeciętne działań mogą wynikać z: (1) braku wprawy i doświadczenia; (2) braku wiary w możliwość powodzenia; (3) niechęci do podjęcia wysiłku; albo (4) konfliktu, niezgodności między zadaniem a postawami, poglądami i przekonaniami danej osoby, co wywołuje **bardzo przykry stan emocjonalny** (tzw. **dysonans poznawczy**).

Według Leona Festingera dysonans poznawczy można rozwiązać poprzez: (1) **odrzućcie** „niezgodności”, pozostając przy swoich poglądach

i przekonaniach, albo (2) „sprzedanie się” za wynagrodzenie materialne, za poczucie bezpieczeństwa, za przyszłą karierę i tym podobne. Dysonans poznawczy można też **zmniejszyć przez usprawiedliwianie, szukanie okoliczności łagodzących** i tym podobne. Bywa także, że „przechodzimy na przeciwną stronę” (neofita zazwyczaj bardziej popiera „dawnych przeciwników”) i wówczas konflikt znika.

Zgodnie z przedstawioną charakterystyką sytuacje trudne są nieodłącznym elementem życia człowieka. Powyższa charakterystyka nie uwzględnia jednak wszystkich kontekstów występowania sytuacji trudnych. Trzema sytuacjami trudnymi najczęściej rozpoznawalnymi w codziennym funkcjonowaniu są sytuacje stresowe, sytuacje frustracji oraz sytuacje konfliktów interpersonalnych. Poniżej scharakteryzowano pokrótce każdą z nich.

Stres

Sytuacje stresowe to specyficzne sytuacje znacznie utrudniające lub uniemożliwiające osiągnięcie określonych, ważnych dla człowieka celów. Wymagają mobilizacji całego organizmu — sfery biologicznej i psychicznej. Wyróżnia się dwa rodzaje stresu — biologiczny i psychologiczny.

■ Stres biologiczny

Jest to reakcja organizmu, stan organizmu jako odpowiedź na działanie bodźców szkodliwych, które zaburzają przebieg procesów fizjologicznych organizmu lub uszkodzają struktury organizmu. Inaczej, jest to szczególny rodzaj sytuacji trudnych wymagających od człowieka dodatkowego wysiłku, energii, mobilizacji całego organizmu. Przebieg reakcji fizjologicznych na stres przebiega w trzech fazach:

1. **Stadium reakcji alarmowej:**
 - **faza szoku** — wskaźniki uszkodzenia, zaburzenia organizmu: spadek ciśnienia krwi, obniżenie temperatury, zmiany akcji serca i tym podobne;
 - **faza przeciwdziałania szokowi** — pojawiają się reakcje wskazujące na podjęcie aktywności obronnej przez organizm (zmiany fizjologiczne): wzrost ciśnienia krwi, podwyższenie temperatury ciała i tym podobne.
2. **Stadium odporności** — organizm względnie dobrze znosi skutki uszkodzeń, ale jednocześnie zmniejsza się odporność na inne czynniki uprzednio znacznie mniej szkodliwe (np. nieźle zrasta się duża rana, ale brak jest odporności na wirusy i bakterie).
3. **Stadium wyczerpania** — pobudzenie organizmu, które nie wspomaga zwalczania czynnika szkodliwego, ale jest sygnałem wyczerpania i oznacza, że organizm traci swe zdolności obronne.

Warto wiedzieć, że pojęcie stresu biologicznego/fizjologicznego wprowadził Hans Selye i opisał jego przebieg na podstawie badań nad zwierzętami.

■ Stres psychologiczny

Najczęściej spowodowany jest albo **niebezpieczeństwem natury fizycznej** (np. katastrofa, pożar, powódź, innego rodzaju kataklizm) albo stresorami społecznymi, które zagrażają cenionym przez człowieka wartościom i potrzebom (np. ostra krytyka, dyskryminacja, ośmieszenie, utrata pracy, utrata kogoś bliskiego, mobbing itp.). W zależności od tego, jaki **jest stosunek między wartościami i potrzebami człowieka a rodzajami sytuacji trudnej**, to te sytuacje mogą stanowić źródło stresu lub nie. W sytuacji stresowej następuje wzrost ogólnego poziomu aktywacji organizmu (wzrost aktywności kory mózgowej, autonomicznego i obwodowego układu nerwowego), powstawanie silnych emocji o charakterze ujemnym, pojawienie się motywacji do przezwyciężenia sytuacji trudnej. Różny przebieg reakcji na stres zależy jest między innymi od temperamentu, doświadczeń, znaczenia stresora dla człowieka, czasu trwania stresu i tym podobnych. Im dłużej trwa sytuacja stresowa, tym bardziej pogarsza się jakość funkcjonowania człowieka.

Poniżej zaprezentowano **model reakcji ludzi na stres psychologiczny**

1. **Faza mobilizacji:** procesy fizjologiczne i psychologiczne przebiegają **sprawnie**, ma się poczucie siły, wysoką motywację, powstają dobre pomysły rozwiązania sytuacji, nie odczuwa się zmęczenia, głodu itp.
2. **Faza rozstrojenia:** pogorszenie przebiegu procesów fizycznych i psychicznych, mało skuteczne, schematyczne działania, zaczyna się pojawiać dezorganizacja czynności, **znacząco wzrasta napięcie emocjonalne**.
3. **Faza destrukcji:** pojawiają się zaburzenia czynności życiowych: sztywność, nieuzasadniona zmienność, chaos, zaburzenia uwagi, stereotypy w myśleniu, apatia, rezygnacja, histeria, płacz, szok itp.

Zdolność do tolerowania stresu zależy od odporności układu nerwowego, znaczenia działań, doświadczeń ludzi, wychowania w dzieciństwie, samooceny, struktury potrzeb, inteligencji i tym podobnych.

Frustracja

To specyficzna sytuacja trudna polegająca na pojawieniu się przeszkody w działaniu lub też skutki wystąpienia takiej przeszkody, głównie niemożność przzerwania podejmowanych działań. O sytuacji frustracyjnej mówimy wówczas, gdy:

- człowiek znalazł się w sytuacji nierozwiązanego problemu;
- nie ma możliwości wycofania się z takiej sytuacji;
- człowiek jest silnie motywowany do reagowania w sytuacji, w której się znajduje.

Inaczej mówiąc, jest to sytuacja typu „zakłócenie” w procesach regulacji stosunków jednostki z jej otoczeniem. Przeszkoda wymusza albo zmianę sposobu postępowania — taktyki, albo prowadzi do zmiany celu swej aktywności.

Działania prowadzące do zmiany taktyki mają charakter **zadaniowy** i prokują do tworzenia pomysłów rozwiązania sytuacji, uruchamiają procesy myślowe i pamięciowe. Ma to ogromne znaczenie w procesie twórczym.

W drugim przypadku działania człowieka mają charakter **obronny** — podejmowane są działania (bardziej lub mniej świadome) mające na celu zmniejszenie przykrego, silnego napięcia psychicznego — często jest to atakowanie przeskody/człowieka będących źródłem frustracji. Bywa też ucieczka, na przykład w chorobę, po to, by zachować dobre mniemanie o sobie samym.

Bezpośrednim następstwem frustracji są takie reakcje, jak:

- **agresja** — rozładowanie napięcia w postaci ataku na przeszkodę, na sytuację, osoby związane z przeszkodą (bywa agresja „przemieszczona”); agresja jest tym silniejsza, im ważniejsza jest potrzeba; bywa, że u niektórych osób zamiast agresji występuje reakcja ucieczki, lęk, autoagresja (często u starszych dzieci pod postacią samouszkodzeń);
- **regresja** — występowanie u człowieka zachowań typowych dla wcześniejszych okresów rozwojowych, na przykład płacz, ucieczka w sen, skłonność do objadania się, tendencja do wspomniania przeszłości (u dzieci „pieszczenie się”, żądanie, by dziecko ubrać, uczesać itp.);
- **represja** — nieświadome, obronne **zapominanie**, wypieranie ze świadomości informacji, które mogłyby przypominać traumatyczną sytuację;
- **fiksacja** — tendencja do uporczywego powtarzania nieskutecznych zachowań, do stereotypowych form zachowania wyuczonych i utrwalonych wcześniej; postępowanie człowieka traci plastyczność, jest nieskuteczne.

Odległym w czasie skutkiem wielu frustracji są nastawienia lękowe u człowieka, tendencje do agresji słownej lub fizycznej, czasem przeniesionej w inną sytuację, różnorodne nerwice, **nastawienia rezygnacyjne**. Terapia bywa czasem koniecznością w takich sytuacjach.

Konflikty interpersonalne

Powstają u osób będących w różnych zależnościach względem siebie, na przykład konflikty małżeńskie, między rodzicami a dziećmi, konflikty sąsiedzkie, między przyjaciółmi, między przełożonym a podwładnym i tak dalej. Tego rodzaju konflikty są dla ludzi szczególnie trudne i obciążające psychicznie. Konfliktowe interakcje społeczne godzą w poczucie własnej wartości, zaburzają potrzebę bezpieczeństwa, akceptacji, zależności, wywołują lęk, agresję, zaburzenia nerwicowe. Stanowią one zagrożenie dla trwania związku, prowadzą do zerwania związku, do zmiany sytuacji życiowej.

Różne są strategie zachowań w związkach, zależne od struktury osobowości stron konfliktu, od doświadczeń życiowych oraz innych czynników. Z grubsza można wyróżnić zachowania typu **kooperacyjnego** i **rywalizacyjnego**. W pierwszym przypadku występuje współzależność celów oraz potrzeb i możliwość spełnienia oczekiwań. W drugim — negatywna, wykluczająca się współzależność celów — dominuje niechęć i przekonanie o niemożności porozumienia się.

Innym kryterium typologii zachowań w sytuacji konfliktu jest **zainteresowanie realizacją własnych interesów** i **zainteresowanie kontaktami z ludźmi**. Można tu wyróżnić następujące style radzenia sobie w konfliktach:

- 1) **dominowanie** — duże zainteresowanie własnymi interesami, a małe — ludźmi;
- 2) **łagodzenie** — małe zainteresowanie własnymi interesami, a duże — ludźmi;
- 3) **rozwiązywanie problemów** — duże zainteresowanie interesami i ludźmi u obydwu stron konfliktu;
- 4) **unikanie** — małe zainteresowanie interesami i ludźmi;
- 5) **kompromis** — umiarkowane zainteresowanie interesami i ludźmi.

Istnieje wiele typologii zachowań stron konfliktu, w większości z nich bierze się pod uwagę: rywalizację, uleganie, unikanie, kompromis, współpracę. Zwykle konflikt oscyluje między jego rozwiązaniem a osiągnięciem porozumienia. Do prób rozwiązywania konfliktu należy się przygotować, a w trakcie negocjacji uwzględnić następujące zasady:

1. Traktowanie uczestników konfliktu jako osób równych sobie.
2. Poszanowanie godności i wartości osobowości strony przeciwnej.
3. Uświadamianie sobie własnych uczuć i emocji w związku z zaistniałym konfliktem i przekazywanie ich stronie przeciwnej.
4. Uważne słuchanie ze zrozumieniem komunikatów strony przeciwnej.
5. Zwracanie uwagi na działania partnera i rewidowanie własnego przekonania na temat jego osoby i postępowania.
6. W rozwiązywaniu konfliktów wskazywanie na konkretne fakty, wydarzenia, a nie na domysły, przypuszczenia i opinie innych osób.
7. Pozostawienie partnerowi możliwości bycia sobą, posiadania własnych przekonań.
8. Autentyczne poszukiwanie rozwiązań konfliktu mające na celu dobro wspólne partnerów, z uwzględnieniem interesów obu stron, a nie tylko jednej z nich.
9. Branie odpowiedzialności za zdarzenia konfliktowe i tok ich rozwiązywania.
10. Pojednanie i wybaczenie.
11. Wypełnienie postanowień wynikających z rozstrzygnięcia konfliktu¹.

¹ M. Jankowska, *Podstawy psychologii*, Wyższa Szkoła Działalności Gospodarczej, Warszawa 2003, s. 169.

Celem artykułu nie było wskazanie sposobów, jak radzić sobie z sytuacjami trudnymi. Głównym jego celem było przedstawienie charakterystyki występowania różnicowanych sytuacji trudnych w życiu człowieka. Sytuacje stresu, frustracji czy konfliktów międzyludzkich nie są obce w żadnym środowisku edukacyjnym ani zawodowym. Jednak to od wrażliwości członków danej społeczności w największym stopniu zależy zakres i poziom występowania takich sytuacji. A w rozwoju młodego człowieka buforami pozwalającymi na radzenie sobie z sytuacjami trudnymi są przede wszystkim: odpowiednia struktura osobowości, aktywność społeczna oraz wsparcie społeczne otrzymywane i gromadzone podczas różnorodnych życiowych doświadczeń.

Sytuacja pandemii spowodowanej koronawirusem to dla wszystkich ludzi sytuacja trudna (zagrożenie, zakłócenie itp.) i wynika to z wielu powodów, na przykład: z obawy o zdrowie i życie swoje i bliskich, dezorganizacji ustalonego od dawna trybu i stylu życia, konieczności rezygnacji z kontaktów międzyludzkich, potrzeby organizowania opieki dla dzieci, zdalnej nauki dzieci. Osoby dorosłe lepiej lub gorzej radziły sobie z tą sytuacją. Gorzej funkcjonowały dzieci, ponieważ doświadczały zaburzonego rytmu dnia, innych niż zazwyczaj pór snu i budzenia się, braku kontaktów rówieśniczych, braku organizacji dnia uczącej obowiązkowości, uczucia „nudy” i tym podobnych. Sytuacje te wywoływały zaburzenia emocjonalne: lęk, nerwicę, depresję (w tym duży przyrost prób samobójczych). Uczniowie szkół artystycznych nie mieli ochoty ćwiczyć, mimo nadmiaru czasu — brakowało im codziennych uwag i ocen nauczycieli, co zazwyczaj motywowało i zachęcało do pracy.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Jankowska Maria, *Podstawy psychologii*, Wyższa Szkoła Działalności Gospodarczej, Warszawa 2003.
- [2] Reykowski Janusz, *Z zagadnień psychologii motywacji*, WSiP, Warszawa 1997.
- [3] Zimbardo Philip G., Johnson Robert L., McCann Vivian, *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, cz. V, PWN, Warszawa 2010.

Edukacja dla bezpieczeństwa

- IV.2. Elementy zdrowia psychicznego
- IV.5. Uzależnienia
- III. Podstawy pierwszej pomocy

Podstawy przedsiębiorczości

- I. Gospodarka rynkowa
- III. Rynek pracy
- IV. Przedsiębiorstwo

Wiedza o społeczeństwie

- I. Człowiek i społeczeństwo
- II. Społeczeństwo obywatelskie
- IV. Prawa człowieka i ich ochrona

Inne, np.

biologia, geografia,
fizyka, chemia,
informatyka,
wychowanie fizyczne

Treści wychowawczo-profilaktyczne w podstawie programowej kształcenia ogólnego (dotyczące trzeciego etapu edukacyjnego)

Źródło: Opracowanie własne

Treści wychowawczo-profilaktyczne w programach nauczania ogólnego w szkołach artystycznych

Wstęp

Do celów szkół systemu oświaty należy realizacja zadań z zakresu nie tylko dydaktyki, lecz także wychowania/profilaktyki oraz opieki¹.

Uczniowie ogólnokształcących szkół artystycznych są mocno obciążeni liczbą godzin, które spędzają w placówkach oświatowych. W szkołach takich realizowane są dwie podstawy programowe — kształcenia ogólnego oraz kształcenia artystycznego. Dlatego szczególnie istotne jest, by realizując wszystkie zadania wynikające z przepisów prawa, starać się dążyć do tego, by nadmierne nie obciążać uczniów dodatkowymi aktywnościami. W niniejszym opracowaniu autorka wskaże, jak wiele treści wychowawczo-profilaktycznych należy i można realizować w trakcie codziennej pracy na przedmiotach ogólnokształcących. Analizie poddano podstawy programowe dla szkół, w których kształci się młodzież na trzecim etapie edukacyjnym, a więc:

- klasy III–VI ogólnokształcącej szkoły muzycznej II stopnia (OSM),
- klasy I–V liceum sztuk plastycznych (LSP),
- klasy VI–IX ogólnokształcącej szkoły baletowej (OSB).

Treści wychowawczo-profilaktyczne w podstawie programowej kształcenia ogólnego

We wskazanych wyżej szkołach, w zakresie ogólnokształcących zajęć edukacyjnych, obowiązuje podstawa programowa kształcenia ogólnego, określona w załączniku nr 1 do *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 roku*². W dokumencie tym pojawiają się pojęcia takie jak: depresja klinicz-

¹ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. *Prawo oświatowe*, tekst jedn. Dz. U. z 2021 roku, poz. 1082, art. 1.

² *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 z późn. zm. (dalej jako rozporządzenie MEN ws. podstawy programowej).

na, zaburzenia odżywiania, radzenie sobie z emocjami, rytmy dobowe, schizofrenia, lecznicze i toksyczne właściwości substancji chemicznych, sposoby redukowania nadmiernego stresu.

Warto uwzględnić wskazane treści w harmonogramie zawartym w szkolnym programie wychowawczo-profilaktycznym. Można także zaplanować pracę w konkretnym oddziale, tak aby wstęp do tematu stanowił punkt podstawy programowej, a jego rozwinięcie nastąpiło na lekcji do dyspozycji wychowawcy.

Autorka przedstawi wybrane wymagania szczegółowe, opisane w podstawie programowej kształcenia ogólnego na wskazanym etapie edukacyjnym, związane z przedmiotami, które realizowane są obowiązkowo przez wszystkich uczniów. Wiele treści znajduje się także w wymaganiach dla przedmiotów takich jak na przykład filozofia, wychowanie do życia w rodzinie, etyka, czy też dla przedmiotów realizowanych w zakresie rozszerzonym. Nie wszyscy jednak uczniowie uczęszczają na te zajęcia, dlatego przypisane im zagadnienia nie będą stanowiły treści niniejszego opracowania.

Edukacja dla bezpieczeństwa

Edukacja dla bezpieczeństwa jest przedmiotem realizowanym na trzecim etapie edukacyjnym w wymiarze jednej godziny tygodniowo, przewidzianym do przeprowadzenia w klasie trzeciej OSM, pierwszej LSP oraz w klasie szóstej OSB.

Poniżej wymieniono wybrane punkty podstawy programowej tego przedmiotu, które mogą stanowić istotny element programu wychowawczo-profilaktycznego.

Tabela 1. Opracowanie własne na podstawie *Rozporządzenia 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 z późn. zm., zał. 1, s. 312–320

Wymagania ogólne	Wymagania szczegółowe
<p>IV. Edukacja zdrowotna</p> <p>Zdrowie w wymiarze indywidualnym i zbiorowym. Zachowania prozdrowotne</p>	<p>IV.2. Elementy zdrowia psychicznego</p> <p>Uczeń</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) wyjaśnia zależności między zdrowiem fizycznym, psychicznym, emocjonalnym a społecznym; wyjaśnia wpływ stresu na zdrowie; 2) wymienia rzetelne źródła informacji o zdrowiu, chorobach, świadczeniach i usługach zdrowotnych; 3) ocenia własne zachowania związane ze zdrowiem, ustala indywidualny plan działania na rzecz własnego zdrowia; 4) zna podstawowe sygnały i objawy problemów ze zdrowiem psychicznym (stres fizyczny i emocjonalny, zaburzenia odżywiania, depresja kliniczna); 5) opisuje konstruktywne i niekonstruktywne sposoby radzenia sobie z emocjami, w tym negatywnymi;

Wymagania ogólne	Wymagania szczegółowe
IV. Edukacja zdrowotna cd.	IV.2. Elementy zdrowia psychicznego cd. Uczeń 6) określa, gdzie w okolicy jego miejsca zamieszkania działają instytucje i organizacje świadczące leczenie, pomoc i wsparcie w przypadkach problemów zdrowia psychicznego, w szczególności świadczące usługi dla młodzieży; 7) dobiera i demonstrowa umiejętności komunikacji interpersonalnej istotne dla zdrowia i bezpieczeństwa (odmowa, zachowania asertywne, negocjowanie).
	IV.5. Uzależnienia cd. Uczeń 1) analizuje objawy różnych rodzajów uzależnień behawioralnych, w tym uzależnienie od komputera, internetu, hazardu; 2) wie, jakie przekonania dotyczące spożycia alkoholu, palenia tytoniu, brania dopalaczy i narkotyków przez młodzież mogą mieć wpływ na podejmowanie wymienionych zachowań; 3) zna wiarygodne źródła informacji na temat tendencji i skutków dotyczących spożycia alkoholu, palenia tytoniu, brania dopalaczy i narkotyków przez młodzież w Polsce; wyjaśnia, w jaki sposób można unikać picia alkoholu, palenia tytoniu, brania dopalaczy i narkotyków; 4) zna zasady odpowiedniego stosowania leków (produktów leczniczych) i suplementów diety; 5) ustala, co sam może zrobić, aby stworzyć warunki środowiskowe i społeczne, które są korzystne dla zdrowia (ochrona środowiska przyrodniczego, wsparcie społeczne, komunikacja interpersonalna, współpraca osób, instytucji i organizacji na rzecz zdrowia itp.); 6) wyjaśnia wpływ substancji psychoaktywnych na sprawność kierowcy, zna przepisy prawa dotyczące używania substancji psychoaktywnych i prowadzenia pojazdów.

W podstawie programowej omawianego przedmiotu znajdują się także treści związane z ochroną ludności i obroną cywilną, istotne z punktu widzenia bezpieczeństwa fizycznego, jak i psychicznego. Jako przykład można wymienić zachowanie się podczas pożaru, powodzi, wycieku gazu lub zachowanie podczas schodzenia lawiny, a także uzasadnienie potrzeby przeciwdziałania panice. Część czasu przeznaczona na realizację przedmiotu należy także — zgodnie z przepisami — poświęcić na tematy związane z aktywnością fizyczną oraz odżywianiem (w tym znajomość pojęć anoreksja i bulimia oraz ich skutki).

Ponadto w ramach edukacji dla bezpieczeństwa należy zrealizować obszerny dział, związany z udzielaniem pierwszej pomocy. O jego ogromnej wadze świad-

czy między innymi następujący zapis w rozporządzeniu: *Umiejętność udzielania pierwszej pomocy, jak również edukacja zdrowotna, z uwagi na największe prawdopodobieństwo wykorzystania ich w praktyce, w życiu codziennym należą do najważniejszych tematów w przedmiocie edukacja dla bezpieczeństwa*³.

Podstawy przedsiębiorczości

Podstawy przedsiębiorczości to przedmiot realizowany w omawianych typach szkół w wymiarze dwóch godzin w cyklu kształcenia. Znajduje się w planie lekcji w klasach trzeciej i czwartej OSM oraz LSP oraz w klasach szóstej i siódmej OSB.

Obowiązuje podstawa programowa kształcenia ogólnego, jednocześnie w szkołach artystycznych *Przedmiot podstawy przedsiębiorczości jest realizowany z uwzględnieniem zagadnień związanych z pojęciem dzieła sztuki (utworu) jako autonomicznego tworu stanowiącego towar, procesu obrotu dziełami sztuki (utworami) oraz prawnych aspektów obrotu dziełami sztuki (utworami)*⁴.

W tabeli 2 zamieszczono wybrane wymagania szczegółowe.

W podstawie programowej przedmiotu znajduje się ponadto rozległy dział zatytułowany *Przedsiębiorstwo*, na który należy przeznaczyć minimum 19 godzin lekcyjnych. Odnajdziemy w nim treści związane z zakładaniem firmy, formami organizacyjno-prawnymi przedsiębiorstw, pisaniem biznesplanu, finansowa-

Tabela 2. Opracowanie własne na podstawie *Rozporządzenia 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 z późn. zm., zał. 1, s. 191–201

Nazwa działu	Wymagania szczegółowe
I. Gospodarka rynkowa	<p>Uczeń</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) identyfikuje cechy człowieka o postawie przedsiębiorczej, rozpoznaje je u siebie; 2) rozumie rolę umiejętności w zakresie komunikacji interpersonalnej jako elementu postawy przedsiębiorczej oraz stosuje różne formy komunikacji werbalnej i niewerbalnej; 3) dostrzega znaczenie przedsiębiorczości, w tym innowacyjności i kreatywności, w życiu osobistym i rozwoju społeczno-gospodarczym w skali lokalnej, regionalnej, krajowej i globalnej.

³ Rozporządzenie MEN ws. podstawy programowej, zał. nr 1, s. 22.

⁴ *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 6 czerwca 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych*, Dz. U. z 2019 roku, poz. 1247, objaśnienia do tabeli 1, s. 40.

Nazwa działu	Wymagania szczegółowe
III. Rynek pracy	<p>Uczeń</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) analizuje szanse i możliwości rozwoju własnej kariery zawodowej, dostrzegając rolę procesu uczenia się przez całe życie; 2) rozróżnia metody poszukiwania pracy oraz ocenia ich przydatność i efektywność z punktu widzenia własnej ścieżki rozwoju zawodowego; 3) analizuje własne kompetencje i możliwości zdobycia doświadczenia zawodowego w formie wolontariatu, praktyk lub stażu oraz znalezienia pracy na rynku lokalnym, regionalnym, krajowym i międzynarodowym; 4) opracowuje dokumenty aplikacyjne dotyczące konkretnej oferty pracy; 5) przygotowuje się do rozmowy kwalifikacyjnej i uczestniczy w niej w warunkach symulowanych, eksponując swoje zalety.

niem działalności (w tym rola w powstawaniu i rozwoju małych firm inkubatorów przedsiębiorczości), różnymi sposobami opodatkowania oraz podstawowymi zasadami księgowości.

W trakcie nauki podstaw przedsiębiorczości uczeń powinien nie tylko poznać zagadnienia teoretyczne, lecz także znaleźć pomysł na własną działalność gospodarczą lub przedsięwzięcie społeczne (inspirując się doświadczeniami oraz bazując na zebranych informacjach z rynku), sporządzić projekt działalności, dokonać analizy SWOT, znaleźć możliwości finansowania, zaprojektować działania marketingowe i promocyjne.

Jak wynika z powyższej analizy, omawiany przedmiot daje przyszłym artystom szerokie możliwości rozwoju, stanowi element planowania kariery zawodowej oraz uczy odnaleźć się we współczesnej gospodarce rynkowej. Jest też okazją do poruszenia tematów związanych z negocjacjami, etyką zawodową oraz zasadami pracy zespołowej.

Wiedza o społeczeństwie

Wiedza o społeczeństwie realizowana jest po jednej godzinie tygodniowo w klasach trzeciej i czwartej OSM, czwartej i piątej PLSP oraz w klasach szóstej i siódmej OSB. Stanowi kontynuację treści realizowanych na drugim etapie edukacyjnym.

Przedmiot zawiera materiały, które można wykorzystać, planując pracę wychowawczo-profilaktyczną szkoły. Zagadnienia te zaprezentowano w tabeli 3 na następnym stronie.

Tabela 3. Opracowanie własne na podstawie *Rozporządzenia 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 z późn. zm., zał. 1, s. 137–145

Nazwa działu	Wymagania szczegółowe
I. Człowiek i społeczeństwo	<p>Uczeń</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) odróżnia tolerancję od akceptacji; wyjaśnia, jak tworzą się podziały w społeczeństwie na „swoich” i „obcych”; rozpoznaje przyczyny, przejawy i skutki nietolerancji i stygmatyzacji oraz przedstawia możliwe sposoby przeciwstawiania się tym zjawiskom; 2) przedstawia podstawowe metody rozwiązywania konfliktów (mediacja, negocjacje, arbitraż) oraz zalety i wady wskazanych rozwiązań; 3) rozpoznaje problemy życiowe młodzieży w społeczeństwie polskim i formułuje sądy w tych kwestiach.
II. Społeczeństwo obywatelskie	<p>Uczeń</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) przygotowuje materiał do zamieszczenia w internecie na temat działań indywidualnych lub grupowych w życiu publicznym (np. w wątku publicznym swojego profilu na portalach społecznościowych lub na blogu); 2) krytycznie analizuje przekazy medialne i porównuje przekazy różnych mediów dotyczące tych samych wydarzeń czy procesów; formułuje własną opinię w oparciu o poznane fakty; rozpoznaje przejawy nieetycznych zachowań dziennikarzy; 3) rozpoznaje przejawy patologii życia publicznego i wykazuje ich negatywny wpływ na życie publiczne; przedstawia mechanizmy korupcji i analizuje — z wykorzystaniem materiałów medialnych — jej udowodniony przykład.
IV. Prawa człowieka i ich ochrona	<p>Uczeń</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) wymienia „zasady ogólne” i katalog praw człowieka zapisane w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej; 2) przedstawia sądowe środki ochrony praw i wolności w Rzeczypospolitej Polskiej oraz sposób działania Rzecznika Praw Obywatelskich; 3) uzasadnia znaczenie <i>Konwencji o ochronie praw człowieka</i> i podstawowych wolności w kontekście Europejskiego Trybunału Praw Człowieka; 4) przedstawia szczegółowe prawa mniejszości narodowych i etnicznych oraz grupy posługującej się językiem regionalnym w Rzeczypospolitej Polskiej; pozyskuje informacje na temat praw mniejszości polskiej w różnych państwach.

Pozostałe przedmioty

Treści i umiejętności ważne z punktu widzenia programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły znajdują się także w podstawie programowej wielu innych przedmiotów. Poniżej przedstawiono niektóre z nich.

Opracowanie własne na podstawie *Rozporządzenia 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 z późn. zm., zał. 1

Tabela 4

Przedmiot szkolny	Wymagania szczegółowe
Biologia	<ol style="list-style-type: none"> 1) Rytmy dobowe jako jeden z mechanizmów warunkujących homeostazę. 2) Zaburzenia odżywiania — anoreksja i bulimia — oraz ich skutki zdrowotne. 3) Przyczyny oraz sposoby profilaktyki otyłości. 4) Związek pomiędzy stylem życia i chorobami układu krążenia; znaczenie badań diagnostycznych (np. pomiaru ciśnienia tętniczego). 5) Rola hormonów w reakcji na stres. 6) Depresja, choroba Alzheimerera, choroba Parkinsona, schizofrenia — znaczenie wczesnej diagnostyki.
Chemia	<ol style="list-style-type: none"> 1) Lecznicze i toksyczne właściwości substancji chemicznych (np. aspiryny, nikotyny, alkoholu etylowego). 2) Działanie na organizm ludzki składników zawartych w kawie, herbacie, mleku, wodzie mineralnej, napojach typu cola.
Fizyka	<ol style="list-style-type: none"> 1) Gwałtowne hamowanie pojazdów jako demonstracja działania siły bezwładności.
Wychowanie fizyczne	<ol style="list-style-type: none"> 1) Zależne od rodziny, kolegów, mediów, społeczności lokalnej i warunków środowiskowych czynniki wpływające na podejmowanie aktywności fizycznej. 2) Techniki i ćwiczenia relaksacyjne dostosowane do indywidualnych potrzeb. 3) Możliwości wykorzystania nowoczesnych technologii do oceny tygodniowej aktywności fizycznej. 4) Podstawowe elementy samoobrony. 5) Zasady asekuracji i pomocy w różnych sytuacjach życiowych osobom młodszym, seniorom, osobom z niepełnosprawnością. 6) Źródła wiarygodnych informacji dotyczących zdrowia oraz krytyczna analiza informacji medialnych w tym zakresie (np. trendy, mody, diety). 7) Zasady racjonalnego gospodarowania czasem. 8) Przyczyny i skutki stereotypów i stygmatyzacji osób z niepełnosprawnością, chorych psychicznie i dyskryminowanych. 9) Szkody zdrowotne i społeczne związane z paleniem tytoniu, nadużywaniem alkoholu i używaniem innych substancji psychoaktywnych; przyczyny i sposoby opierania się presji oraz namowom do podejmowania zachowań ryzykownych. 10) Praca nad sobą dla zwiększenia wiary w siebie, poczucia własnej wartości i umiejętności podejmowania decyzji. 11) Radzenie sobie z krytyką.

Tabela 4 cd.

Przedmiot szkolny	Wymagania szczegółowe
Informatyka	<ol style="list-style-type: none"> 1) Wyszukiwanie w sieci potrzebnych informacji i zasobów, ocena ich przydatności oraz wykorzystanie w rozwiązywanych problemach. 2) Postępowanie zgodnie z zasadami netykiety oraz regulacjami prawnymi dotyczącymi: ochrony danych osobowych, ochrony informacji oraz prawa autorskiego i ochrony własności intelektualnej w dostępie do informacji; świadomość konsekwencji łamania tych zasad. 3) Stosowanie dobrych praktyk w zakresie ochrony informacji wrażliwych (np. hasła, PIN-u), danych i bezpieczeństwa systemu operacyjnego; objaśnianie roli szyfrowania informacji.

Edukacja ekologiczna

W roku szkolnym 2021/2022 jednym z kierunków realizacji polityki oświatowej państwa jest *Wzmocnienie edukacji ekologicznej w szkołach. Rozwijanie postawy odpowiedzialności za środowisko naturalne*⁵.

Warto zdawać sobie sprawę, że tematy z tego zakresu także wchodziły w skład podstawy programowej kształcenia ogólnego na omawianym poziomie edukacyjnym — znajdują się w zakresie przedmiotów biologia, geografia oraz chemia, co wyszczególniono w tabeli 5.

Tabela 5. Opracowanie własne na podstawie *Rozporządzenia 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 z późn. zm., zał. 1, s. 163–172, 201–214, 235–248

Przedmiot szkolny	Nazwa działu	Wymagania szczegółowe
Biologia	II. Ekologia	<p>Uczeń</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) rozróżnia czynniki biotyczne i abiotyczne oddziałujące na organizmy; 2) przedstawia elementy niszy ekologicznej organizmu; 3) wyjaśnia, czym jest tolerancja ekologiczna; 4) wykazuje znaczenie organizmów o wąskim zakresie tolerancji ekologicznej w bioindykacji; planuje i przeprowadza doświadczenie mające na celu zbadanie zakresu tolerancji ekologicznej w odniesieniu do wybranego czynnika środowiska.

⁵ <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20212022> (dostęp: 30.10.2021).

Przedmiot szkolny	Nazwa działu	Wymagania szczegółowe
Geografia	XIII. Człowiek a środowisko geograficzne — konflikty interesów	<p>Uczeń</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) wykazuje wpływ działalności człowieka na powstawanie smogu oraz na podstawie dostępnych źródeł podaje przyczyny powstawania tego zjawiska i proponuje sposoby zapobiegania jemu; 2) ocenia wpływ wielkich inwestycji hydrologicznych na środowisko geograficzne; 3) analizuje wpływ działalności rolniczej (np. chemizacji i mechanizacji rolnictwa oraz nadmiernego wypasu zwierząt) oraz wpływ górnictwa na środowisko przyrodnicze; 4) analizuje wpływ dynamicznego rozwoju turystyki na środowisko geograficzne oraz podaje możliwości stosowania w turystyce zasad zrównoważonego rozwoju; 5) ocenia wpływ transportu na warunki życia ludności i środowisko przyrodnicze; 6) analizuje przykłady degradacji krajobrazu kulturowego miast i terenów wiejskich, wyjaśnia rolę planowania przestrzennego w jego kształtowaniu i ochronie oraz wskazuje możliwości działań własnych służących ochronie krajobrazów kulturowych Polski; 7) identyfikuje konflikty interesów w relacjach człowiek–środowisko i rozumie potrzebę ich rozwiązywania zgodnie z zasadami zrównoważonego rozwoju oraz podaje własne propozycje sposobów rozwiązania takich konfliktów; 8) podaje przykłady procesów rewitalizacji obszarów zdegradowanych i proekologicznych rozwiązań; 9) przyjmuje postawę współodpowiedzialności za stan środowiska przyrodniczego Ziemi.
	XV. Społeczeństwo i gospodarka Polski	<p>Uczeń</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) przedstawia cechy systemu rolnictwa ekologicznego w Polsce oraz wyjaśnia cele certyfikacji i nadzoru żywności produkowanej w ramach tego systemu; 2) rozpoznaje oznakowanie żywności ekologicznej oraz rozumie potrzebę zapoznania się z opisem pochodzenia i składem nabywanych produktów spożywczych.

Tabela 5 cd.

Przedmiot szkolny	Nazwa działu	Wymagania szczegółowe
Chemia	XXI. Chemia wokół nas	<p>Uczeń</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) uzasadnia potrzebę zagospodarowania odpadów pochodzących z różnych opakowań.
	XXII. Elementy ochrony środowiska	<p>Uczeń</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) wymienia podstawowe rodzaje zanieczyszczeń powietrza, wody i gleby (np. metale ciężkie, węglowodory, produkty spalania paliw, azotany, fosforany), ich źródła oraz wpływ na stan środowiska naturalnego; opisuje rodzaje smogu oraz mechanizmy jego powstawania; 2) proponuje sposoby ochrony środowiska naturalnego przed zanieczyszczeniem i degradacją zgodnie z zasadami zrównoważonego rozwoju; 3) uzasadnia konieczność projektowania i wdrażania procesów chemicznych umożliwiających ograniczenie lub wyeliminowanie używania albo wytwarzania niebezpiecznych substancji; wyjaśnia zasady tak zwanej zielonej chemii; 4) wskazuje powszechność stosowania środków ochrony roślin oraz zagrożenia dla zdrowia ludzi i środowiska wynikające z nierozważnego ich użycia.

Zakończenie

Przykładem całościowego i wielowątkowego podejścia do ważnych treści wychowawczo-profilaktycznych, z wykorzystaniem lekcji przedmiotów ogólnokształcących, może być realizacja w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Wojciecha Gersona tematu związanego ze stresem. W roku, w którym był to jeden z priorytetów programu wychowawczo-profilaktycznego, zaplanowane działania obejmowały współpracę całej kadry pedagogicznej. Dla nauczycieli zorganizowano radę szkoleniową. W trakcie godzin wychowawczych temat był analizowany z uczniami. Zwracano uwagę między innymi na to, jaki wpływ na reakcje naszego ciała i psychiki ma sposób myślenia o stresie, oraz omawiano sposoby radzenia sobie z nadmiernym napięciem. Natomiast nauczyciele wychowania fizycznego przeprowadzili lekcje przedmiotowe, w trakcie których uczniowie doświadczali wybranych elementów technik relaksacyjnych (np. techniki wyobrazeniowe, oddechow, trening autogenny, relaksacja mięśni). Dodatkowo w realizację programu zaangażował się nauczyciel bibliotekarz, organizujący przerwy relaksacyjne, w trakcie których można było usłyszeć kojące dźwięki muzyki.

Jak wynika z powyższych zestawień, wiele treści z zakresu wychowania i profilaktyki znajduje się w podstawie programowej kształcenia ogólnego. Warto wykorzystać ten fakt w trakcie pracy związanej z planowaniem realizacji szkolnego programu wychowawczo-profilaktycznego w szkole artystycznej.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia*, Dz. U. z 2018 roku, poz. 467 z późn. zm.
- [2] *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 6 czerwca 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych*, Dz. U. z 2019 roku, poz. 1247.
- [3] *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe*, tekst jedn. Dz. U. z 2021 roku, poz. 1082.

Źródła Internetowe

- [1] <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20212022> (dostęp: 30.10.2021).

OGÓLNOPOLSKA KONFERENCJA
DLA NAUCZYCIELI SZKÓŁ ARTYSTYCZNYCH

centrum
edukacji 
muzycznej

Psychopedagogiczne metody
z uczniem najmłodszym
oraz uczniem
ryzyka dysleksji
w szkole muzycznej

Urszula Bissinger-Ćwierz

Centrum Edukacji Artystycznej
w Warszawie



10014015



REDAKCJA NAUKOWA

URSZULA BISSINGER-ĆWIERZ
ANNA ANTONINA NOGAJ


STRATEGIE RADZENIA SOBIE Z TREMĄ

W KSZTAŁCENIU MUZYCZNYM
ORAZ W ZAWODZIE MUZYKA

Centrum Edukacji Artystycznej
w Warszawie



10013640

 engram

Diffr

ensa centrum

PORADNIK KIESZC

Kondycja psychofizyczna uczniów szkół artystycznych

— sprawozdanie z V Ogólnopolskiego Seminarium Psychologiczno-Pedagogicznego CEA

W niniejszym artykule znajduje się podsumowanie V Ogólnopolskiego Seminarium Psychologiczno-Pedagogicznego CEA, które odbyło się online w dniach 3–5 listopada 2021 roku. Jest to tradycyjne, coroczne spotkanie o charakterze konferencyjno-seminaryjnym, jakie zespół psychologów Centrum Edukacji Artystycznej organizuje dla środowiska nauczycieli, dyrektorów, wychowawców i specjalistów szkolnictwa artystycznego. Tegoroczne Seminarium było poświęcone przede wszystkim omówieniu psychofizycznej sytuacji uczniów szkół artystycznych i odwoływało się do wyników badań uzyskanych w ramach diagnozy kondycji uczniów przeprowadzonej w ubiegłym roku szkolnym.

W Seminarium wzięło udział 397 osób, w tym nauczyciele różnych specjalności wszystkich typów szkół artystycznych, dyrektorzy, kierownicy sekcji, wychowawcy burs i internatów oraz specjaliści szkolni, czyli psychologowie i pedagodzy. Nauczyciele instrumentalistów i wokaliści uczący w szkołach muzycznych byli najliczniejszą grupą odbiorców Seminarium i stanowili 46% spośród wszystkich uczestników. Poza tym: 21% uczestników to psychologowie i pedagodzy szkolni; 14% uczestników stanowili nauczyciele przedmiotów artystycznych teoretycznych; 10% uczestników stanowili nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących, a po 3% uczestników stanowili wychowawcy burs i internatów, nauczyciele przedmiotów artystycznych/praktycznych szkół plastycznych oraz nauczyciele tańca ze szkół baletowych. Tak zróżnicowana grupa odbiorców świadczy o tym, że problematyka zaproponowana w ramach Seminarium była ważna i interesująca dla szerokiego grona nauczycieli i specjalistów szkolnych. Jednocześnie przeważająca liczba nauczycieli ze szkół muzycznych może wynikać z faktu, że byli to nauczyciele ze szkół muzycznych realizujących wyłącznie kształcenie artystyczne, gdzie nie ma zatrudnionych specjalistów szkolnych. Mała liczba nauczycieli przedmiotów artystycznych ze szkół plastycznych i baletowych może wynikać z faktu, że z tego typu szkół do udziału w Seminarium zgłosili się przede wszystkim specjaliści szkolni.

W gronie prelegentów znaleźli się między innymi psychologowie prowadzący Specjalistyczne Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne CEA, wizytatorzy do spraw poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego oraz gość specjalny z Instytutu Edukacji Pozytywnej. Podczas Seminarium, poza omówieniem wyników badań dotyczących diagnozy kondycji psychofizycznej uczniów, były także wystąpienia wskazujące na różne formy wsparcia szkół artystycznych w zapewnianiu uczniom jak najlepszych warunków i form wspomaganie rozwoju artystycznego, z wykorzystaniem wiedzy i narzędzi o charakterze psychologiczno-pedagogicznym.

Całe Seminarium rozpoczął doktor Zdzisław Bujanowski, dyrektor Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie, podkreślając znaczenie sieci wsparcia roz-
taczanego nad uczniami szkół artystycznych, szczególnie w okresie pandemii. Odwołał się do konieczności respektowania wszelkich form wspomaganie rozwoju uczniów, którzy doświadczają aktualnie obniżonego nastroju, spadków motywacji i przemęczenia wynikającego z przedłużającego się czasu nauczania zdalnego lub hybrydowego.

W pierwszym dniu Seminarium doktor Urszula Bissinger-Ćwierz oraz doktor Anna Antonina Nogaj, wizytatorzy Centrum Edukacji Artystycznej do spraw poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego, w wystąpieniu wprowadzającym w tematykę Seminarium zaprezentowały szeroki zakres działań zrealizowanych przez zespół psychologów CEA w ubiegłym roku szkolnym. Wśród najważniejszych zadań wymienić należy:

- kompleksową działalność poradnianą realizowaną w ramach konsultacji, spotkań o charakterze terapeutycznym, doradczym, a także poprzez realizowanie diagnoz psychologicznych połączonych z opiniowaniem diagnozowanych osób lub grup szkolnych; w tym miejscu warto zwrócić uwagę, że:
 - wiodącymi problemami zgłaszanymi do psychologów CEA są problemy emocjonalne i osobowościowe (46,6% zgłoszeń) oraz problemy wynikające ze specyfiki kształcenia artystycznego (30,6% zgłoszeń);
 - wśród trudności omawianych podczas sesji terapeutycznych znajdują się między innymi takie kwestie jak: depresja i zaburzenia lękowe, trudności z utrzymaniem motywacji do pracy artystycznej, podwyższony poziom agresji w przypadku doświadczania niepowodzeń szkolnych i artystycznych, brak umiejętności planowania czasu, zaburzone relacje rówieśnicze i rodzinne, poczucie osamotnienia, tendencje i myśli autodestrukcyjne i inne losowe sytuacje wymagające długofalowego wsparcia;
- realizowanie spotkań dla specjalistów szkolnych o charakterze grupy wsparcia zawodowego;
- realizowanie warsztatów, szkoleń dla rad pedagogicznych, uczniów szkół artystycznych i ich rodziców, zgodnie z bieżącymi potrzebami środowiska szkolnego;
- współuczestnictwo w działaniach wynikających z nadzoru pedagogicznego.

Podczas wystąpienia zwrócono także szczególną uwagę na rekomendacje wychowawczo-profilaktyczne zalecane do realizacji w bieżącym roku szkolnym, czyli: (1) profilaktyka ochrony zdrowia psychicznego uczniów szkół artystycznych; (2) podejmowanie, wśród uczniów i ich rodziców, działań sprzyjających poszerzaniu wiedzy o specyfice szkoły artystycznej; (3) przeciwdziałanie pojawianiu się zachowań ryzykownych związanych z używaniem środków odurzających, substancji psychotropowych, środków zastępczych i nowych substancji psychoaktywnych przez uczniów szkół artystycznych i wychowanków burs szkolnictwa artystycznego, a także przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej i domowej (w tym uruchamianie procedur „Niebieska Karta”).

Panie wizytator Centrum Edukacji Artystycznej do spraw poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego omówiły także zakres treści zawartych w nowej zakładce na stronie internetowej www.gov.pl/web/cea, poświęconej poradnictwu psychologiczno-pedagogicznemu i działalności wychowawczo-profilaktycznej, zachęcając jednocześnie do merytorycznego korzystania z zawartych tam informacji na potrzeby podnoszenia jakości opieki nad uczniami szkół artystycznych. Zwrócono także szczególną uwagę na bogatą ofertę warsztatów psychologicznych realizowanych online dla uczniów i rodziców — zarówno w ubiegłym, jak i w bieżącym roku szkolnym — które to warsztaty swoją tematyką odpowiadają na aktualne potrzeby uczniów szkół artystycznych i ich rodziców.

Gościem specjalnym Seminarium była Małgorzata Nowicka, prezes Instytutu Edukacji Pozytywnej, która zapoznała uczestników z obszarami działalności Instytutu i szczegółowo omówiła wybrane programy, których realizacja jest możliwa w różnych typach szkół artystycznych (www.institutep.pl). Instytut Edukacji Pozytywnej jest bowiem odpowiedzialny za organizację cyklu programów profilaktycznych w ramach rekomendowanego przez Ministerstwo Edukacji i Nauki „Szkolnego systemu wsparcia zdrowia psychicznego — myślę pozytywnie”, który to program jest także rekomendowany przez Centrum Edukacji Artystycznej do realizacji w szkołach artystycznych.

W drugim dniu Seminarium doktor Anna Nogaj zaprezentowała najważniejsze wyniki i wnioski z badań diagnostycznych przeprowadzonych w ubiegłym roku szkolnym wśród uczniów szkół artystycznych i ich rodziców, a dotyczących oceny psychofizycznej kondycji uczniów. Uzasadnieniem realizacji projektu była nie tylko chęć poznania sylwetki współczesnych uczniów szkół artystycznych, lecz przede wszystkim — na poziomie implikacji praktycznych — sformułowanie różnorodnych obszarów i zakresów wspierania uczniów, a także poszerzenie wiedzy i kompetencji nauczycieli i rodziców o specyfice potrzeb edukacyjnych, rozwojowych i emocjonalnych współczesnych uczniów szkół artystycznych.

W badaniu wzięło udział 5529 uczniów różnych typów szkół artystycznych i 2210 rodziców. Badania obejmowały takie obszary poznania funkcjonowania uczniów, jak:

- poczucie zadowolenia uczniów z osiągnięć szkolnych;
- poziom satysfakcji relacji z rówieśnikami;
- różnorodność doświadczania sytuacji trudnych;
- poziom zagrożenia przemocą domową;
- zdolność do organizacji czasu;
- zdolność kontroli zachowania i emocji przez uczniów;
- ocena ryzyka występowania przeciążeń emocjonalnych;
- ocena ryzyka występowania stresu i tremy;
- subiektywna ocena występowania symptomów depresji wśród uczniów;
- ocena częstotliwości dokonywania samookaleceń;
- ocena częstotliwości występowania myśli samobójczych;
- ocena wspierającej postawy szkoły wobec indywidualnych problemów uczniów;
- percepcja zalet i mankamentów szkoły artystycznej.

Szczegółowe informacje o wynikach, które były jednocześnie zaprezentowane podczas Seminarium, stanowić będą odrębną publikację, zaplanowaną do wydania w 2022 roku. W podsumowaniu wystąpienia podkreślono jednak, że:

- nie ma takiej kategorii trudności natury psychofizycznej, która nie byłaby doświadczana przez uczniów szkół artystycznych;
- uczniowie różnych typów szkół artystycznych różnią się specyfiką funkcjonowania psychofizycznego i poziomem doświadczania sytuacji trudnych;
- niezbędne jest podejmowanie wszelkich aktywności o charakterze wychowawczo-profilaktycznym, realizowanych przez wszystkich nauczycieli — bez względu na specjalność — aby zapewnić uczniom szeroki wachlarz bezpieczeństwa psychofizycznego;
- niezbędne jest intensyfikowanie aktywności psychologów, a nawet zatrudnianie psychologów w szkołach, w których jeszcze nie ma takiego specjalisty — uczniowie oczekują nowej jakości wsparcia psychologicznego;
- konieczne jest poszerzanie wachlarza szeroko rozumianych kompetencji psychologicznych nauczycieli, w tym zwiększanie ich wiedzy specjalistycznej, aktualizowanie wiedzy zawodowej i branie pod uwagę zmian społecznych;
- potrzebna jest organizacja w szkołach zajęć o charakterze wsparcia wychowawczego dla rodziców.

Kolejnym prelegentem podczas Seminarium była Barbara Wojtanowska-Janusz, psycholog prowadzący Specjalistyczną Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną Centrum Edukacji Artystycznej w Lublinie. Skoncentrowała się ona na specyfice zaburzeń emocjonalnych i zaburzeń zachowania występujących wśród uczniów szkół artystycznych, opierając się na analizie dokumentacji nadanej w ramach projektu diagnostycznego ze szkół. Nauczyciele dzielili się w niej swoim doświadczeniem z pracy z uczniami zdiagnozowanymi lub wymagającymi diagnozy w zakresie wyżej wymienionych zaburzeń. Podczas wystą-

pienia pani Wojtanowska-Janusz scharakteryzowała zaburzenia zachowania i emocji. Przypomniała także uczestnikom ich kliniczną definicję i kryteria diagnostyczne. Na podstawie danych z 59 szkół artystycznych wskazała, że około 1000 uczniów kwalifikuje się w związku ze swoim zachowaniem do zaliczenia ich do grupy osób z zaburzeniami zachowania lub emocji (z czego 39% to uczniowie posiadający z tego powodu opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej), które wymagają specjalnego dostosowania wymagań i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Wśród charakterystyk najczęściej wymienianych przez nauczycieli, a wskazujących na ocenę dziecka jako ucznia doświadczającego określonych zaburzeń, znalazły się:

- **zaburzenia zachowania** rozumiane jako brak posłuszeństwa, **nadruchliwość, impulsywność, ADHD**, nierespektowanie norm społecznych, nieadekwatne reakcje w sytuacjach społecznych, **absencja**, inicjowanie konfliktów, kłamstwa, manipulacja, agresja, **zaburzenia opozycyjno-buntownicze, aspołeczność, zaburzenia relacyjne**, izolacja, uzależnienia;
- **zaburzenia emocji** rozumiane jako **apatia**, bierność, **wycofanie**, zniechęcenie, zaburzenia sfery motywacyjnej, niskie poczucie własnej wartości, obniżona samoocena, **smutek**, drażliwość, płaczliwość, **wybuchy złości, wahania nastroju, trudność w kontroli i radzeniu sobie z emocjami**, niedojrzałość emocjonalna, **obniżony nastrój**, bóle psychosomatyczne, **stany depresyjne** i depresje, zaburzenia afektywne dwubiegunowe, **lęki**, fobie społeczne, ataki paniki, samouszkodzenia, myśli samobójcze, próby samobójcze;
- **zaburzenia mieszane**, w których współwystępują trudności kontroli zachowania i emocji;
- **inne zaburzenia**, wśród których wymieniano zaburzenia osobowości, na przykład osobowość borderline, natręctwa, reakcje nerwicowe, zaburzenia psychotyczne, zaburzenia obsesyjno-kompulsywne; zaburzenia orientacji płciowej; zaburzenia logopedyczne; mutyzm, zaburzenia rozwojowe: autyzm, **zespół Aspergera**.

W świetle tak zróżnicowanych trudności, doświadczanych przez uczniów, niezbędne jest wzmacnianie psychologicznych kompetencji nauczycieli/dydaktów specjalizujących się w zróżnicowanych przedmiotach kształcenia artystycznego i ogólnego, aby wyrównywać braki edukacyjne spowodowane indywidualnymi deficytami uczniów przy jednoczesnej dbałości o ich harmonijny rozwój artystyczny.

Kolejne wystąpienia realizowane przez psychologów CEA miały na celu zwrócenie uwagi uczestników Seminarium na zróżnicowany zakres możliwości zastosowania wiedzy psychologicznej i pedagogicznej w bieżących kontaktach z uczniami, zarówno z perspektywy nauczycieli różnych specjalności, jak i z perspektywy specjalistów zatrudnionych w szkołach artystycznych.

Agnieszka Abramiuk, psycholog prowadzący Specjalistyczną Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną w Warszawie, skoncentrowała się na rekomendacjach

działań z zakresu wsparcia psychicznego uczniów szkół artystycznych. Prelegentka zwróciła szczególną uwagę na rozróżnienie profesjonalnych i nieprofesjonalnych form pomocy kierowanych do uczniów, które mogą stosować nie tylko specjaliści, ale i nauczyciele. Do nieprofesjonalnych form pomocy zalicza się szereg oddziaływań o charakterze wsparcia emocjonalnego i wartościującego, do których może dochodzić w czasie bieżących kontaktów z uczniem, na przykład wykazanie się w stosunku do niego empatią, zrozumieniem, akceptacją jego potrzeb, wspomaganie w radzeniu sobie z wyzwaniami kształcenia artystycznego. Pomocy nieprofesjonalnej o charakterze wspierającym powinni przede wszystkim udzielać rodzice i nauczyciele. Do form pomocy profesjonalnej, realizowanej przede wszystkim przez specjalistów szkolnych, zalicza się diagnozę, profilaktykę, doradztwo i terapię. W dalszej części prelegentka skoncentrowała się na propozycji oddziaływań możliwych do stosowania w przypadku uczniów doświadczających zróżnicowanych trudności natury psychologicznej, ale uszczegółowienie tych zagadnień będzie stanowiło odrębne opracowanie.

Z kolei Ewa Pohorecka, psycholog prowadzący Specjalistyczną Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną Centrum Edukacji Artystycznej w Krakowie, omówiła problematykę pracy z dzieckiem z zaburzeniami rozwojowymi w szkole artystycznej. Prelegentka odwołała się do konieczności organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom, zgodnie z założeniami *Rozporządzenia MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, a także zgodnie z innymi rozporządzeniami, które regulują wychowawczo-opiekuńczą działalność szkoły.

Na podstawie danych z Systemu Informacji Oświatowej poinformowała, że w ubiegłym roku szkolnym do systemu z powodu różnych form niepełnosprawności, a także z uwagi na niedostosowanie lub zagrożenie niedostosowaniem społecznym zgłoszonych było 256 uczniów szkół artystycznych: muzycznych i plastycznych.

Podczas wystąpienia podkreślono obowiązki, jakie spoczywają na nauczycielach, wychowawcach i specjalistach, między innymi:

- rozpoznawanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów;
- określanie mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień uczniów;
- rozpoznawanie przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu uczniów, w tym barier i ograniczeń utrudniających funkcjonowanie uczniów i ich uczestnictwo w życiu przedszkola, szkoły lub placówki;
- podejmowanie działań sprzyjających rozwojowi kompetencji oraz potencjału uczniów w celu podnoszenia efektywności uczenia się i poprawy ich funkcjonowania;
- współpraca z poradnią w procesie diagnostycznym i postdiagnostycznym, w szczególności w zakresie oceny funkcjonowania uczniów, barier i ograni-

czeń w środowisku utrudniających funkcjonowanie uczniów i ich uczestnictwo w życiu przedszkola, szkoły lub placówki oraz efektów działań podejmowanych w celu poprawy funkcjonowania ucznia i planowania dalszych działań.

W związku z powyższym w trakcie bieżącej pracy z uczniami należy dokładać wszelkich starań, aby dostosować wymagania edukacyjne i warunki do potrzeb pojedynczych uczniów, choć szkoły nie są aktualnie przygotowane do edukacji włączającej w pełnym wymiarze. Z drugiej jednak strony specyfika szkoły artystycznej, nawet w stosunku do uczniów z niepełnosprawnościami, stawia wymagania wynikające z istoty nauczanej sztuki, bowiem połączenie wymagań wynikających ze specyfiki sztuki z trudnościami będącymi następstwem różnych niepełnosprawności nie zawsze jest możliwe. Nie zmienia to faktu, że nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących i artystycznych powinni nastawić się na doskonalenie w zakresie bieżącej pracy z uczniami z niepełnosprawnościami. Szczególnym wyzwaniem jest praca z uczniami ze spektrum autyzmu oraz zaburzeniami w obszarze komunikacji i społecznych kompetencji, którzy wymagają bardzo wysokiego stopnia indywidualizacji. Ponadto należy zadbać o zwiększanie kompetencji nauczycieli w zakresie współpracy z rodzicami i opracowania systemowej pomocy dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Trzeci dzień seminarium koncentrował się głównie wokół problematyki pracy specjalistów szkolnych i obejmował zagadnienia specjalistycznej diagnozy oraz narzędzi pracy psychologów i pedagogów szkolnych.

Doktor Elżbieta Antosz, psycholog prowadzący Specjalistyczną Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną Centrum Edukacji Artystycznej w Częstochowie, omówiła problematykę organizacji badań przesiewowych weryfikujących ryzyko depresji, odwołując się do ubiegłorocznej, ale wciąż aktualnej rekomendacji wychowawczo-profilaktycznej CEA, wskazującej na konieczność podejmowania działań prewencyjnych w kierunku rozpoznawania depresji i działań autodesrukcyjnych wśród uczniów szkół artystycznych. Prelegentka podczas wykładu podkreśliła, że występowanie zaburzeń afektywnych, takich jak depresja, nasiliło się w ostatnich latach również wśród dzieci i młodzieży. Dlatego też w ramach wystąpienia przybliżyła:

- obraz choroby u młodszego dziecka i nastolatka;
- możliwe przyczyny wywołujące to zaburzenie afektywne;
- perspektywę pomocy warunkującej poprawę stanu zdrowia osoby uczącej się w szkole artystycznej;
- narzędzia, za pomocą których można weryfikować ryzyko depresji (M. Kovacs, *Zestaw Kwestionariuszy do Badania Depresji u Dzieci i Młodzieży*);
- ideę badań przesiewowych weryfikujących ryzyko depresji w szkołach artystycznych jako działania profilaktycznego zapobiegającego poważnym następstwom chorobowym w przyszłości.

Łukasz Tartas, psycholog prowadzący Specjalistyczną Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną Centrum Edukacji Artystycznej w Gdańsku, poruszył problematykę wyposażenia gabinetów specjalistów szkolnych w psychologiczne i pedagogiczne testy diagnostyczne. Jednak nadrzędnym celem wystąpienia było wskazanie, że diagnoza, której realizacja jest obowiązkowym etapem rozpoznawania przyczyn trudności uczniów, nie może być zrealizowana bez świadomości szczegółowych celów realizacji takiej diagnozy. Prelegent podkreślił, że do szczegółowych celów diagnozy zalicza się:

- określenie aktualnego poziomu funkcjonowania ucznia (poznawczego, emocjonalno-społecznego, szkolnego, artystycznego);
- wskazanie przyczyn i konsekwencji doświadczanych problemów;
- określenie ewentualnych problemów rozwojowych;
- wskazanie mocnych stron i zasobów badanego;
- prognozowanie rozwoju i zachowania dziecka;
- tworzenie planu interwencji (aby zniwelować problemy);
- monitorowanie postępów i ocena efektów interwencji.

Podczas wystąpienia zwrócono także uwagę, że wymiar diagnostyczny mają również: wywiad, obserwacja, ankieta, analiza wytworów działania oraz analiza dokumentacji. Szczególne miejsce w procesie diagnozy zajmują standaryzowane testy psychologiczne lub pedagogiczne. Diagnoza pedagogiczna ma na celu głównie:

- określenie rodzaju i przyczyn niepowodzeń szkolnych;
- ocenę umiejętności czytania (tempo, technika, poprawność i rozumienie treści);
- ocenę umiejętności pisania (rodzaj błędów, tempo, technika);
- ocenę znajomości zasad ortografii i poziomu podstawowych wiadomości z języka polskiego i matematyki.

Z kolei diagnoza psychologiczna ma na celu głównie:

- ocenę rozwoju funkcji poznawczych;
- ocenę funkcji emocjonalno-społecznych;
- ocenę funkcji percepcyjno-motorycznych.

Wśród testów rekomendowanych przez prelegenta, aby wyposażyc w nie gabinety psychologów i pedagogów szkolnych, znalazły się:

1) dla psychologów:

- *Test Inteligencji Muzycznej* (H.D. Wing);
- *Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych* (J. Strelau i A. Jaworowska);
- *Rysunkowy Test Twórczego Myślenia TCT-DP* (K.K. Urban i H.G. Jellen);
- *Wielowymiarowy Kwestionariusz Samooceny MSEI* (E.J. O'Brien i S. Epstein);
- *Test Matryc Ravena* (A. Jaworowska i T. Szustrowa);

- *Zestaw Kwestionariuszy do Diagnozy Depresji u Dzieci i Młodzieży CDI-2* (M. Kovacs);
- 2) dla pedagogów:
 - *Skala Ryzyka Dysleksji dla Dzieci Wstępujących do Szkoły SRD6* (M. Bogdanowicz i D. Kalka);
 - *Zestaw Metod Diagnozy Lateralizacji* (M.B. Radtke);
 - *Profil Zainteresowań Zawodowych PZZ* (E. Karpińska, U. Sajewicz-Radtke, M. Stępka);
 - *Salę Objawowe Zaburzeń Okresu Adolescencji* (U. Sajewicz-Radtke, M.B. Radtke).

Podsumowaniem wystąpienia była rekomendacja książki *Diagnoza psychologiczna dla potrzeb edukacji. Standardy pracy psychologów pracujących w poradniach psychologiczno-pedagogicznych*, autorstwa Grażyny Krasowicz-Kupis, Katarzyny Wiejak, Mai Filipiak i Katarzyny Gruszczyńskiej, wydanej nakładem gdańskiego wydawnictwa Harmonia Universalis w 2019 roku.

Doktor Aleksandra Wojtaszek, psycholog prowadzący Specjalistyczną Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną Centrum Edukacji Artystycznej w Poznaniu, skoncentrowała się na problematyce jakości współpracy psychologa/pedagoga szkolnego z nauczycielami przedmiotów artystycznych i rodzicami. W ramach swojego wystąpienia prelegentka podkreśliła, że fundamentem tworzenia więzi i współdziałania (nie wyłączając z tej definicji specjalisty szkolnego) z innymi osobami jest umiejętność pracy w grupie na rzecz osiągania wspólnych celów, umiejętność zespołowego wykonywania zadań i wspólnego rozwiązywania problemów. Szczególnie budowanie jakości efektywnej współpracy psychologa z nauczycielami i rodzicami obejmuje pracę nad spójnością, uwspólnieniem i jasnością realizowanych celów, działaniem we wspólnym interesie oraz wykorzystaniem zasobów, a wszystko to w dobrej, sprzyjającej atmosferze. Szczególnie zwrócono uwagę na pojęcie wsparcia społecznego, które może w szkole przybierać różne formy:

- **wsparcia emocjonalnego** — którego celem jest okazanie zrozumienia dla potrzeb dziecka;
- **wsparcia instrumentalnego** — które ma na celu przekazywanie wiedzy na temat sposobów postępowania oraz dotyczy zdobywania krótkotrwałych umiejętności postępowania na potrzeby sytuacji trudnej (zachowania zaradcze);
- **wsparcia rzeczowego** — które ma na celu pomoc materialną, rzeczową, finansową i tym podobne.

Ponadto prelegentka podzieliła się doświadczeniami z własnej praktyki, dotyczącymi rozwiązywania trudnych sytuacji w relacji między uczniem, rodzicem a nauczycielem, które to sytuacje wymagały odpowiedniego przygotowania i nastawienia. Owocna współpraca z rodzicami ma szansę zaistnieć, jeśli po stronie psychologa/nauczyciela będzie:

- otwartość na kontakty, chęć rozmowy;
- znajomość pozytywnych cech dziecka;
- traktowanie rodziców po partnersku;
- otoczenia dziecka serdeczną troską;
- wyjaśnianie trudnych sytuacji obiektywnie i spokojnie;
- informowanie o problemach na bieżąco;
- korzystanie z różnych form przekazu informacji.

W czasie takiej rozmowy należałoby unikać:

- krytykowania dziecka lub skarżenia na nie;
- postawy bezradności;
- braku elastyczności („wiem lepiej, bo mam doświadczenie”);
- przerzucania problemu na rodzica;
- wyróżniania jednych rodziców, a innych nie;
- obojętności.

Przed spotkaniem z rodzicami należałoby zadbać o:

- zebranie dodatkowych informacji o uczniu od innych nauczycieli;
- zapoznanie się z dokumentacją (szczególnie tą zawierającą ważne, precyzyjne zapisy dotyczące zachowania ucznia);
- przeprowadzenie rozmowy z uczniem;
- przemyślenie problemu i sposobu przekazania go rodzicom;
- gotowość do zmiany poglądów pod wpływem informacji uzyskanych od rodzica.

Na zakończenie prelegentka podzieliła się szeregiem haseł wzmacniających pozytywną współpracę między przedstawicielami szkolnej społeczności, dla zapewnienia dobrej samooceny ucznia, dla stworzenia uczniowi warunków optymalnego funkcjonowania i rozwoju, zarówno w szkole, jak i w domu. Przykładowe hasła przypominające, jak rozwijać odporność psychiczną dziecka, to: (1) zachęcaj — zamiast oceniać; (2) doceniaj — dostrzegaj wysiłki, a nie tylko efekt działania; (3) spędzaj czas — bądź obecny w świecie swojego dziecka; (4) wspieraj — w sytuacjach stresowych; (5) samodzielność — wspieraj wyznaczanie samodzielnych celów dziecka, zachęcaj do samodzielności; (6) buduj relacje — rozmawiaj i słuchaj; (7) ucz emocji — daj przestrzeń na wyrażanie emocji, pokaż i naucz, jak sobie z nimi radzić; (8) stwarzaj możliwości — nie bój się porażek swojego dziecka.

Na zakończenie cyklu spotkań w ramach Seminarium wystąpiła Małgorzata Mozerys-Ćwikła, psycholog prowadzący Specjalistyczną Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną Centrum Edukacji Artystycznej w Supraślu. Skoncentrowała się ona na przekazaniu wiedzy i doświadczeń specjalistów szkolnych w pracy w zespołach do spraw programów wychowawczo-profilaktycznych. W ramach wystąpienia podkreślono, że aktualizowanie programów wychowawczo-profilaktycznych w szkołach artystycznych może być nie tylko odpowiedzią na wymóg

prawny, lecz także sposobem na uzyskanie większej świadomości problemów szkoły w tym zakresie, większej świadomości na temat specyfiki problemów, z którymi borykają się uczniowie, rodzice i nauczyciele, oraz sposobem na uzyskanie większej spójności oddziaływań wychowawczo-profilaktycznych w szkołach.

Zaprezentowano także kilka wskazówek, jak usprawnić korzystanie z założonego w szkole programu wychowawczo-profilaktycznego, jako swoistego narzędzia pracy wychowawczej i profilaktycznej w szkole artystycznej:

1. Warto, aby prace nad programem prowadził zespół, a nie pojedyncza osoba; pozwala to na większe obiektywizowanie zamieszczonych w programie pomysłów, racjonalność zaplanowanych działań, lepsze rozdzielenie zadań (zbieranie informacji, opis, diagnoza, wyciąganie wniosków), a także umożliwia lepszy transfer wypracowanej wiedzy wśród grona pedagogicznego.
2. Należy zadbać o rzetelną diagnozę, którą powinno się wykonać do końca września każdego roku, ale do której dane można zbierać przez cały rok szkolny. Taka diagnoza odnosi się do jakiegoś wybranego aspektu działalności szkoły i pozwala określić zapotrzebowanie szkoły na działania profilaktyczne i wychowawcze, a także podkreśla zasoby, którymi środowisko szkolne już dysponuje.
3. Należy zaplanować i przeprowadzić ewaluację programu, żeby można było kontynuować te rozwiązania, które w danym roku się sprawdziły, ewentualnie wpisać je do kalendarza stałych wydarzeń szkolnych.
4. Należy stwarzać więcej okazji do spotkań, rozmów i integracji nauczycieli; aby działalność wychowawcza i profilaktyczna szkoły była skuteczna — niezbędne jest poczucie wspólnoty, zaangażowanie i świadomość kadry pedagogicznej na temat aktualnych problemów. Powrót do szkoły po okresie pracy zdalnej pokazał, jak ważna jest, również dla dobrostanu nauczycieli, możliwość wymiany własnych obserwacji, wniosków dotyczących pracy z uczniami.
5. Należy planować w programach więcej możliwości pogłębiania kompetencji interpersonalnych i w zakresie wspierania rozwoju nie tylko artystycznego dzieci i młodzieży, ponieważ w warunkach pracy indywidualnej i w małych grupkach, charakterystycznych dla szkolnictwa artystycznego, gotowość nauczyciela do właściwego zareagowania na zgłoszony lub zauważony problem jest kluczowa dla zapewnienia adekwatnej odpowiedzi na potrzebę ucznia lub zapewnienia właściwej pomocy.
6. Ważne jest, żeby rodzice otrzymywali właściwy przekaz na temat specyfiki szkoły artystycznej (poświęcanie czasu, określanie priorytetów, funkcja wychowywania do wartości i uwrażliwianie na piękno). Udział rodziców w planowaniu oddziaływań wychowawczych i profilaktycznych jest bardzo ważny, ponieważ nie można kształcić młodych ludzi bez współpracy z ich rodzicami. Wszelkie wskazówki, spostrzeżenia i pomysły rodziców można wykorzystać przy planowaniu zadań na dany rok.

7. Warto dzielić się z nauczycielami i specjalistami z innych szkół dobrymi doświadczeniami i upowszechniać sprawdzone pomysły na działania wychowawczo-profilaktyczne. Jednym z nich może być modelowy program wychowawczo-profilaktyczny dla wybranego typu szkoły artystycznej.

Dzięki takiemu rozumieniu zagadnienia aktualizacji programów wychowawczo-profilaktycznych, które umożliwi poszerzenie kompetencji i skuteczności, program będzie lepszym wsparciem dla dzieci i młodzieży uzdolnionych artystycznie.

Tak zaplanowane Seminarium spotkało się z bardzo pozytywnym odbiorem, któremu wyraz uczestnicy dali w życzliwych i pochlebnych informacjach zwrotnych udzielonych w procesie ewaluacji. Wśród osób, które uzupełniły ankietę ewaluacyjną:

- 90% osób przyznało, że ma pozytywną lub bardzo pozytywną opinię na temat przebiegu i organizacji Seminarium;
- wszyscy ankietowani przyznali, że Seminarium dostarczyło wartościowej wiedzy;
- 81% osób przyznało, że udział w Seminarium wpłynął na udoskonalenie ich umiejętności;
- 81% osób przyznało, że Seminarium dostarczyło praktycznych narzędzi i metod pracy;
- 92% osób przyznało, że w ramach Seminarium był odpowiedni dobór prelegentów.

Tak pozytywne informacje zwrotne pozwalają patrzeć z nadzieją w przyszłość, w ramach której zespół psychologów CEA będzie intensyfikował swoje działania w zakresie wspomagania pracy nauczycieli i specjalistów szkół artystycznych oraz rodziców, a samych uczniów w doskonaleniu ich przestrzeni dla optymalnego rozwoju artystycznego.

Wybrane podręcznikowe ujęcia relacji psychologia muzyki–edukacja

Tekst jest, praktycznie biorąc, częścią wstępną *Studium*, zamieszczonego w numerze 4/2017 „Zeszytów Psychologiczno-Pedagogicznych Centrum Edukacji Artystycznej”. *Studium* było poświęcone aktualnym (wówczas) podręcznikom anglojęzycznym psychologii muzyki, wydanym głównie w Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych (jeden w Australii). Zadaniem *Studium* było przybliżenie tego rodzaju literatury naszym pedagogom muzyki, tak nauczycielom szkolnictwa muzycznego, jak i szkolnictwa ogólnokształcącego. Przybliżenie, nie tylko z pozycji dyscypliny, jaką jest psychologia muzyki, ale w jej relacji do pedagogiki (w tym muzycznej), a także, a może nawet przede wszystkim, z pozycji ewentualnych prac nad nowym podręcznikiem do psychologii muzyki¹. Też właśnie z pozycji wspomnianej relacji pomyślanym. Wydania takiego podręcznika od dawna domagali się ewentualni czytelnicy i użytkownicy, studenci uczelni wyższych z kierunkiem „muzyka” lub „muzykologia”, wyższych szkół muzycznych, także II stopnia, jak również autorzy dotychczasowych podręczników, jak na przykład Jan Wierszyłowski, Maria Manturzevska, Kinga Lewandowska, Halina Kotarska i inni, którzy uważali, że niewiele wniosą nowe wydania podręczników będących w użyciu.

Z uwagi na to, że *Studium* było publikowane już prawie 5 lat temu, w dodatku w „Zeszytach”, którymi interesowali się, jak wiem, głównie psychologowie i pedagodzy szkolni, myślę, że nie od rzeczy byłoby przypomnieć i udostępnić ten tekst w „Szkole Artystycznej”, która ma znacznie szerszy odbiór i przeznaczenie. Byłby to jednak nadmiar wygody i komfortu, jako że wszystkie cztery tomy (roczniki) „Zeszytów” znajdują się w bibliotekach uczelni i szkół muzycznych (i nie tylko muzycznych, wszystkich artystycznych!). Dlatego proponuję powtórzenie, z pewnymi tylko zmianami, części wstępnej *Studium*, co ma stanowić niejako zaproszenie do zaznajomienia się z całością, zareklamowanie

¹ W tym miejscu należy podkreślić, że w 2020 roku w Polsce, nakładem Wydawnictwa Naukowego PWN, pojawiła się pierwsza po kilkudziesięciu latach pozycja poświęcona *stricto* psychologii muzyki jako nauce oraz jako dyscyplinie zastosowań praktycznych, pod redakcją Marii Chełkowskiej-Zacharewicz oraz Julii Kaleńskiej-Rodzaj, pt. *Psychologia muzyki* [przyp. red.].

jej. Zwłaszcza wśród pedagogów, nauczycieli szkolnictwa muzycznego, od których uwag na temat poruszony w *Studium* oczekiwałbym z niecierpliwością i ogromnym zaciekawieniem co do ich właśnie opinii.

Chciałbym jednak zacząć nie od psychologii muzyki, tylko właśnie od edukacji, gdyż edukacja właśnie powinna — moim zdaniem — narzucać kierunek prac nad nadaniem relacji między psychologią muzyki a pedagogiką (edukacją) właściwego i nowoczesnego kształtu podręcznika.

Zacznijmy więc od pojęcia edukacji, a ściślej form, w jakich występuje w życiu społecznym. Edukacja, ogólnie rzecz biorąc, da się podzielić na dwa rodzaje — edukację nieformalną i formalną. Ta pierwsza, zwana też pedagogiką nieformalną, towarzysząca ludzkości od zarania dziejów, jest jedną z form socjalizacji człowieka, chyba najważniejszą w przygotowaniu każdej nowej istoty do życia w warunkach społecznych właśnie. Stanowi pomoc udzielaną młodemu człowiekowi przez rodzinę czy najbliższe otoczenie w rozwijaniu jego podstawowych funkcji psychofizycznych, spełnianiu oczekiwań, w tym elementarnych, moralnych. Edukacja nieformalna jest zwykle elementem obyczajowości, także pod względem rozwijających się z czasem (historycznym) jej przejawów, takich jak zabawa, wdrażanie dzieci i młodzieży do podstawowych obowiązków, idei, w tradycyjnych społecznościach także pracy, wierzeń, obrzędów i tym podobne.

Drugi rodzaj edukacji, pedagogika formalna, też towarzyszy człowiekowi od najdawniejszych czasów, ale jest w znacznie większym stopniu zależny od historii, od przemian w życiu ludzkich społeczności, doświadczenia ponadosobniczego, wiedzy, rozlicznych umiejętności (na przykład pisanie i czytanie, w tym muzyki z nut), przede wszystkim zaś od przemian w świadomości społecznej i osobniczej. Także — od przemian w samej sobie jako ważnego elementu kultury umysłowej i technicznej człowieka, również instytucjonalnej. Powstające już w starożytności jej ujęcia filozoficzne (myśl pedagogiczna choćby „wielkiej trójcy” filozofów greckich — Sokratesa, Platona i Arystotelesa) prowadzą do pierwszych wysoce sformalizowanych instytucji edukacyjnych: szkoła na przykład ma przecież również swoje korzenie w starożytności (pierwszy wielki teoretyk szkoły to filozof i retor rzymski Kwintylijan). Niemal dzisiejszy kształt uzyskała już w okresie renesansu, podobnie jak pedagogika naukowa, której pierwszym w zasadzie nowoczesnym teoretykiem, a nawet reformatorem tworzących się już wówczas systemów szkolnych, był wielki Czech, autor między innymi wiekopomnego dzieła *Didactica Magna*, Jan Amos Komeński. Oba wyżej wymienione rodzaje edukacji, wraz z pedagogiką jako teorią nauczania i wychowania, rozwijają się od tamtych czasów bujnie, przynosząc nie tylko bogactwo szczegółowych rozwiązań edukacyjnych, lecz także rozwój naukowych subdyscyplin pedagogicznych.

Rzecz szczególna — do dzisiaj nie zatraciły swojego znaczenia i nawet pewnej odrębności obie formy edukacji, nieformalna i formalna. Przeciwnie, niektóre ze współczesnych rozwiązań edukacyjnych, by zachować, a nawet zin-

tensyfikować swoją skuteczność, wspierają się wzajemnie. Przykładem może być tak ważna i w zasadzie powszechna instytucja edukacyjna (a więc oparta na pedagogice formalnej, a nawet systemowej), jak przedszkole. Im bardziej nasycone jest ono autentyczną zabawą, im bardziej stanowi okazję do uczestnictwa dziecka w kręgu rówieśniczym, a zarazem jest formą opieki, właściwej rodzinie, tym bardziej jego zadania jako instytucji zapewniającej dziecku harmonijny (czasami kompensujący różne braki i warunki) rozwój i dojrzałość szkolną dają właściwy, zadowalający i rodzinę, i szkołę rezultat. Przykładów takich można by dać więcej, również o kierunku odwrotnym, to znaczy takich, w których pewne doświadczenia czy rozwiązania pedagogiki formalnej, instytucjonalnej i tym podobnych powinny być (i są!) stosowane z pożytkiem na gruncie pedagogiki nieformalnej. Przykładem, z bliskiej nam dziedziny, mogą być choćby środki dydaktyczne (podręczniki, nagrania, występy artystów, prelekcje), rozszerzające tradycyjne oddziaływanie domu i rodziny, choćby w postaci coraz bardziej popularnych koncertów filharmonicznych dla małych dzieci i ich rodziców.

I jeszcze kilka zdań o relacji psychologia–edukacja (pedagogika). Myślę, że — w najprostszym ujęciu — relacja ta ma trzy postacie.

Pierwsza — nazwijmy ją podstawową lub kontekstową — wynika z oczywistego faktu, że dla wszystkich rodzajów edukacji, a więc nauczania, wychowania, kształcenia nauczycieli (i w ogóle dla zagadnień pedeutologicznych), także w badaniach psychologicznych i edukacyjnych, wiedza psychologiczna stanowi niezbędny instrument zrozumienia ucznia czy wychowanka, zrozumienia go w znaczeniu ogólnym, jako przedstawiciela gatunku, członka społeczności ludzkiej, środowiska kulturowego i tym podobnych. Ale też w znaczeniu konkretnym, jako fenomenu określonej osobowości, psychiki określonego wychowanka, dziecka w danym wieku, z określonej rodziny. Do tego celu służy wiedza psychologiczna, którą przyswaja się w toku studiów, na przykład pedagogicznych, nauczycielskich. Także ta, którą przyswajamy sobie samodzielnie, na zasadzie poznawania popularyzujących ją wydawnictw czy z innych źródeł, których w epoce mediów i informatyki jest coraz więcej. Również wreszcie ta, którą poznajemy na zasadzie pogłębionych studiów, zorientowanych indywidualnie, na przykład w toku pisania prac doktorskich, prowadzenia badań, wymagających adekwatnej do problemu badawczego metodologii. Ze względu na to, że problem ten dotyczy człowieka, a w badaniach edukacyjnych na ogół z takimi mamy do czynienia, konieczność uwzględniania wiedzy i metodologii psychologicznej jest nie tylko niezbędna, lecz także szczególnie ważna.

Dodać wypada, że z relacją typu podstawowego czy kontekstowego mamy również do czynienia, gdy w edukacji posługujemy się wiedzą psychologiczną pochodzącą z własnego osobistego doświadczenia. Każdy, niekoniecznie pedagog czy nauczyciel, ma — zwłaszcza gdy jest po prostu bystrym obserwatorem i wrażliwym uczestnikiem życia — spory zasób wiedzy o człowieku, zwanej czasami, choć niezbyt trafnie, zdroworozsądkową. Ale to już zupełnie inna historia, jak by powiedział Kipling.

Drugim rodzajem relacji psychologia a edukacja jest relacja zastosowawcza — to jest wykorzystywanie wiedzy psychologicznej w sytuacjach edukacyjnych bezpośrednio, jako profesjonalne (mniej czy bardziej) zastosowanie wypracowanych i opanowanych technik postępowania, właściwych dla określonego przypadku, celu czy sytuacji, a także jako element zawodowego wyposażenia nauczyciela, każdego nauczyciela! W oczywisty sposób jest to relacja właściwa dla psychologów, terapeutów, pedagogów korekcyjnych, edukatorów, reprezentantów pedagogiki specjalnej, specjalistów poradnictwa i tym podobnych. Ten rodzaj relacji nie tylko coraz bardziej rozwija się i doskonali, ale i upowszechnia. Co jest związane z coraz bardziej złożonymi procesami cywilizacyjno-kulturowymi, wręcz ekspansją popkultury, cywilizacji medialnej czy informatycznej, nasilającymi się zjawiskami psychopatologii i socjopatologii, upowszechnianiem się rozmaitych dewiacji. I co wymaga, również w sferze edukacji, wypracowania nowych, wyspecjalizowanych sposobów i form oddziaływania.

Trzecim wreszcie rodzajem relacji psychologia a edukacja jest relacja zwrotna — nie zawsze zauważany i doceniany wpływ procesów, form, sytuacji i potrzeb edukacyjnych na psychologię, sposoby jej budowania jako dyscypliny, jako systemu wiedzy, porządkowania (systematyzowania), ujmowania w formę popularyzatorską, podręcznikową i tym podobne.

Od dawna wiadomo, że wiedza psychologiczna tylko z trudnością daje się traktować jako wiedza niezależna, obiektywna, o człowieku jako takim. Wyjaśnia to traktowanie psychologii zarówno jako klasycznej nauki o procesach poznawczych i właściwościach osobowości, o psychologii różnic indywidualnych, o teoriach psychoanalitycznych, teoriach motywacji i temperamentu, teorii czynności Tomaszewskiego, jak i w postaci nowszych teorii czy trendów (choćby psychologia poznawcza czy ekologiczna). Narasta, i rozwija się oczywiście, tak zwana psychologia akademicka (do studiowania, eksperymentów, zastosowań w postaci wiedzy podstawowej z psychologii dla różnych specjalności i kierunków studiów), ale — niejako równolegle — rozwija się wiedza z zakresu tak zwanej psychologii praktycznej, różnych odmian psychoterapii (na przykład muzykoterapia), wprost z zakresu psychologii związanej z różnymi dziedzinami życia i działalności człowieka, jak na przykład praca (różne zawody, w tym na przykład psychologia wojskowa, psychologia penitencjarna), sztuka (jak wyżej), edukacja.

I tu — przynajmniej w naszym przypadku psychologii muzyki — koło się zamyka. Mamy bowiem coraz częściej do czynienia nie tyle z psychologią muzyki jako taką (to też), co na przykład z psychologią **muzyka**, psychologią uwikłaną w procesy i rozwiązania (formy) stosowane w kształceniu przyszłego muzyka; także w procesy poradnictwa czy też bezpośredniego wsparcia w toku uprawiania tego zawodu. Wynika to z konkretnych potrzeb (na przykład poradnictwo dla muzyków, koncepcje i badania służące wypracowaniu najskuteczniejszych metod rekrutacji do szkoły muzycznej, współdziałanie w tak zwanym coachingu w przygotowaniu się muzyków, na przykład śpiewa-

ków, do trudnych, niestandardowych ról w teatrze, udziału w coraz liczniejszych konkursach i tym podobne). Ale wynika także z faktu, że pewne rozwiązania edukacyjne w powyższym zakresie mają swoją historię, tradycję, z dawna ukształtowane, by nie powiedzieć „utarte”, coraz częściej o charakterze systemowym, a przy tym zróżnicowane, jak na przykład szkolnictwo muzyczne w Polsce, oparte na 200-letniej tradycji odrębności (autonomii), czy — przeciwnie — systemy edukacji muzycznej w Wielkiej Brytanii albo w Stanach Zjednoczonych, oparte na mającej dopiero około 60 lat tradycji opcjonalnej oferty edukacyjnej w szkołach ogólnokształcących. Systemy te są różne, a więc i problemy czy potrzeby w zakresie podstaw czy „oprzyrządowania” psychologicznego, psychometrycznego, aksjologicznego są w nich różne. Co jednak nie znaczy, że klasyczna wiedza czy zastosowane środki są w nich nieaktualne. Znaczą natomiast, że muszą być stale rozwijane, modyfikowane, wzbogacane, w dostosowaniu do aktualnych czy przewidywanych uwarunkowań.

Stąd też, w zalecanej (przepraszam, że na zasadzie autoreklamy) lekturze na powyższe tematy², w analizie wybranych (tylko to jest w tym krótkim ujęciu możliwe) przykładów podręcznikowych z aktualnej literatury światowej, jak i zaproponowaniu pewnego modelu rozwiązań podręcznikowego dla naszych, polskich, celów, były brane pod uwagę następujące kryteria:

- a) zakres i przydatność wiedzy podstawowej z dziedziny psychologii muzyki, proponowanej do wykorzystania w edukacji muzycznej, zwłaszcza jeśli chodzi o profil dyspozycji, kompetencji i kwalifikacji nauczyciela — tu bowiem, jak w soczewce, skupia się niemal całość odniesień psychologii muzyki do edukacji;
- b) zakres i przydatność wiedzy, rozwiązań i doświadczeń stosowanych w trybie zastosowań praktycznych — poradnianych, diagnostyki i tym podobnych;
- c) zakres i przydatność rozwiązań i doświadczeń, uzyskanych lub wypracowanych w konkretnym systemie, polskim, edukacji muzycznej, lub niezbędnych rozwiązań i badań weryfikacyjnych, nad którymi należałoby pracować teraz lub w najbliższej przyszłości.

Warszawa, 14 października 2021 roku

² W.B. Jankowski, *Psychologia muzyki a edukacja w anglojęzycznych ujęciach podręcznikowych*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, 2017, zeszyt nr 4, s. 199–226.



**Wokół konkursów,
przesłuchań
i przeglądów**





Katarzyna Sokołowska
w rozmowie z profesorem Joanną Ławrynowicz-Just,
Karolem Radziwonowiczem i Markiem Brachą

Talent — od ucznia szkoły muzycznej do uczestnika Konkursu Chopinowskiego

W chwili, kiedy Czytelnik kwartalnika „Szkoła Artystyczna” trzyma w ręku egzemplarz czwartego z kolei numeru w roku 2021, XVIII Międzynarodowy Konkurs Pianistyczny im. Fryderyka Chopina dawno się zakończył. Rozmowa, na którą zgodzili się profesor Joanna Ławrynowicz-Just, Karol Radziwonowicz i Marek Bracha, została przeprowadzona dokładnie kilka godzin po ogłoszeniu jego wyników. Podczas Konkursu, w studio TVP Kultura, moi rozmówcy komentowali prezentacje kolejnych uczestników, opowiadali o różnicach w interpretacjach utworów Chopina. To nie tylko wybitni wirtuozi, związani ze środowiskiem akademickim mistrzowie, lecz także pedagodzy Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie, pracujący na co dzień z uczniami szkoły muzycznej II stopnia. Z perspektywy zakończonego właśnie Konkursu Chopinowskiego w naszej rozmowie będziemy więc przyglądać się kształceniu nastolatków w szkole muzycznej, utalentowanym młodym ludziom i miejscu muzyki Chopina w ich artystycznym rozwoju.

Katarzyna Sokołowska: Jakie są Państwa refleksje na temat uczestnictwa w Konkursie tak młodych pianistów, w wieku uczniów średniej szkoły muzycznej?

Marek Bracha: W Konkursie wzięli udział młodzi artyści, zaledwie siedemnastoletni. Można o nich powiedzieć, że to są jednostki, wybitne talenty. W finale Konkursu wystąpiło aż troje takich pianistów. Ciekawe jest to, że ramy wiekowe Konkursu przez pandemię zostały przesunięte z przedziału 16–30 lat na 17–31 lat. Gdybyśmy tę rozmowę przeprowadzali w ubiegłym roku, to mówilibyśmy nie o siedemnastolatkach tylko o szesnastolatkach! Warto przypomnieć, że to wiek ucznia IV klasy średniej szkoły muzycznej (I klasa liceum)! Ci młodzi

◀ Julia Łozowska — reprezentantka Polski na XVIII Międzynarodowym Konkursie Chopinowskim w Warszawie. Fot. Sergio Casado

uczestnicy Konkursu zachwycili ogromem swojego talentu, pokazali ukształtowaną osobowość i niebywałą wrażliwość.

Joanna Ławrynowicz-Just: Warto dodać, że słuchając gry tak młodych pianistów, musimy mieć świadomość pracy i roli pedagoga. To właśnie nauczyciel ma ogromny udział w prezentacjach konkursowych siedemnastolatków, o których teraz mówimy. Inna kwestia to problem kondycji psychofizycznej tak młodych ludzi. Dało się zauważyć podczas Konkursu Chopinowskiego, że w grze najmłodszych uczestników-pianistów poziom gotowości psychofizycznej w poszczególnych etapach był często niestabilny.

K.S.: Jednak nastolatki z tak wielkim powodzeniem i sukcesami potrafiły rywalizować z dużo starszymi i bardziej doświadczonymi pianistami podczas Konkursu. Jak więc wygląda praca z utalentowanymi uczniami w średniej szkole, przyszłymi uczestnikami konkursów pianistycznych?

J.Ł.J.: Nasze pokolenie nie było bombardowane taką ilością bodźców, jakiej doświadczamy w obecnych czasach. Teraz dzieci rozwijają się manualnie bardzo szybko. Tempo tego rozwoju jest zupełnie inne niż dawniej, widać to po biegu i łatwości, z jaką młodzi ludzie czytają i opanowują coraz bardziej skomplikowane utwory. Mam jednak wątpliwości co do jednoczesnej jakości głębi przekazu. Jeśli na bardzo wczesnym etapie kształcenia, pracy na przykład z trzynastolatkiem, nauczyciel pracuje nad bardzo zaawansowanym repertuarem, wymagającym pod względem ekspresji i dramaturgii, to znakomita część przekazu, który ten młody człowiek zawrze w muzyce, pochodzi od jego pedagoga, który mu tę treść przekaże — wyśpiewa, opowie, wytłumaczy, zwiualizuje.

M.B.: Moja refleksja jest taka — na pewnym etapie pracy z uczniem, nie szesnastolatkiem, tylko pewnie dziesięcioletkiem lub jeszcze młodszym, wykracza się poza ramowy program i nagle wchodzi się na zupełnie inny poziom współpracy. Mówię to jako pedagog — chodzi o współpracę między uczniem a nauczycielem. Starsi uczestnicy Konkursu Chopinowskiego to pianiści legitymujący się takimi samymi cechami jak młodzi, ale bardziej samodzielni i świadomi. Oni sami decydują, z kim chcą pracować, do kogo pojadą na kurs. Specyfika pracy z szesnastolatkiem opiera się na tym, że to pedagog wytycza drogę kształcenia, wskazuje, co jest ważne w przygotowaniach do konkursu, podąża krok w krok z uczniem, gdy on opanowuje kolejne utwory.

K.S.: Mówiąc o finalistach Konkursu Chopinowskiego, przychodzi nam na myśl słowo TALENT. Jak rozpoznać cechy dziecka utalentowanego? W którym momencie pracy z uczniem nauczyciel jest w stanie powiedzieć — ten młody człowiek jest wybitnie utalentowany, posiada ponadprzeciętne zdolności muzyczne, pianistyczne, artystyczne?

M.B.: Co to znaczy talent? Czy to głównie wrażliwość, czy predyspozycje manualne? Chcąc wymienić cechy ucznia utalentowanego, w pierwszej kolejności należy wskazać na wrażliwość, zdolności manualne, ale także na inteligencję, środowisko domowe, które rozumie potrzeby dziecka, chce pielęgnować jego zdolności, pomagać i mądrze wspierać. Te cechy nie muszą zaistnieć w tym samym czasie. Niektóre elementy są rozwijane, niektóre pozostają w uśpieniu, zaś w pewnym momencie wychodzą na powierzchnię, żeby tego młodego człowieka stymulować. Jeśli mowa o talencie, to można też wspomnieć o odporności na stres i na treść.

W naszej rozmowie wyszliśmy od zakończonego wczoraj Konkursu Chopinowskiego. Warto zatem poruszyć problem konfrontacji ucznia z innymi. Jak poradzić sobie, gdy coś pójdzie nie tak, jak założyliśmy? Aby talent miał szansę rozwoju, potrzeba mądrego, inteligentnego nauczyciela. Taki pedagog powinien wyprzedzić „cios”, „przepracować” z uczniem czekające go wydarzenie. Właściwa droga do powodzenia na konkursach to uświadomienie uczniowi, że stres, zawsze obecny w takich sytuacjach, to element niezbędny do występu na estradzie. Mimo że ów stres będzie towarzyszył uczniowi, powinien on zachować radość z publicznego występu, ponieważ uczymy się po to, aby na scenie, estradzie prezentować swoje umiejętności. Jest jeszcze jeden element składający się na talent — odporność estradowa, którą ja osobiście nazywam „radością estradową”. Radość z występu jest miernikiem talentu. Zdolne, utalentowane dziecko chce występować, popisywać się i na tym można budować jego rozwój. Mądry nauczyciel musi takiemu dziecku uświadamiać radość z występu. Stan radości powinien trwać, mimo że uczeń na pewnym etapie nauki w szkole będzie miał świadomość występu, że będzie oceniany, że stanie do konfrontacji z innymi. Co jeszcze składa się na młodego wirtuoza? Praca! Wszystkie składniki muszą zaistnieć razem. Pedagog powinien dążyć do wykształcenia w uczniu radości z samego ćwiczenia. Ta radość przekłada się na satysfakcję, na dalszą ochotę do pracy. Jako małe dziecko słyszałem od ojca, że są dwa rodzaje efektów ćwiczenia: pierwszy jest „tu i teraz”, a drugi to efekt „schodkowy” — wielokrotne, mozolne, konsekwentne ćwiczenia, które z pozoru nie przynoszą skutku. Po pewnym czasie jednak okazuje się, że uczeń przeskoczył „schodek” wyżej.

Mądry pedagog powinien uświadomić dziecku środki do uzyskania wewnętrznej satysfakcji. Musi pokazać, gdzie leży sedno tej satysfakcji, która jest niezbędna do osiągnięcia kolejnych etapów kształcenia i sukcesów artystycznych.

K.R.: Należy pamiętać, że dziecko zdolne bardzo szybko się uczy i bardzo szybko nudzi. Takie dziecko trzeba stymulować programem. Aby nie doprowadzić do tak zwanego „wypalenia młodzieńczego” utalentowanego ucznia, mądry pedagog musi w bardzo umiejętny sposób pokierować młodym człowiekiem. Punkty najważniejsze w pracy nauczyciela to tworzenie atmosfery radości z pracy, tak aby dziecko miało ochotę ćwiczyć, grać, występować publicznie.

M.B.: Powróćmy na chwilę do problemu „młodzieńczego wypalenia”. Z takimi przypadkami mamy do czynienia w każdej szkole. Niezwykle utalentowany młody człowiek zaczyna odczuwać przesyt wciąż nowego repertuaru, przesyt bodźców muzycznych. Do tego ma świadomość, że na tle rówieśników jest wyjątkowy, obdarzony talentem, wybitny. I tu znów powraca rola mądrego pedagoga, który w odpowiednim momencie powinien zauważyć problem, podjąć odpowiednie działania, nie zmarnować potencjału, jaki drzemie w uczniu.

J.Ł.J.: Bez wątplenia nad dziećmi wybitnie utalentowanymi trzeba roztoczyć nadzwyczajną opiekę. Nie ma gwarancji, że zauważony talent nie zgaśnie — wskutek chociażby jego nadmiernej eksploatacji. Wsparciem dla nauczyciela w pracy z uczniem-talenty pianistycznym jest współpraca z mądrymi rodzicami, którzy nie zachłysną się sukcesami dziecka. W określeniu „mądry rodzic” mieści się szeroko pojęte wsparcie mające na celu zagwarantowanie dziecku spokojnego rozwoju, a nie na przykład wożenie go z kursu na kurs, czy ciągłego udziału w wielu konkursach. Warto pamiętać, że nagrody na konkursach, jako wypadkowa wielu czynników, nie są do końca miarodajne.

K.S.: Czy potrafimy wskazać wiek dziecka, w którym można odkryć talent?

J.Ł.J.: To bardzo indywidualne. U jednego ucznia talent potrafi objawić się wcześniej, u innego później. Kluczowym zadaniem pedagoga jest bardzo wszechstronna pielęgnacja talentu — koncentrująca się nie tylko na pracy nad warsztatem pianistycznym i zrozumieniem tekstu muzycznego, ale także obejmująca sfery psychologiczne i intelektualne ucznia. Warto przypomnieć przykład Krystiana Zimermana, u którego talent bardzo wcześnie rozpoznał profesor Jasiński. Konsekwentnie czuwał nad jego rozwojem, nie tylko na płaszczyźnie muzycznej, lecz również życiowej. Znany relacje z okresu nauki Zimermana u profesora Jasińskiego — było i czytanie poezji, i wspólne łowienie ryb.

K.S.: Porozmawiajmy o repertuarze chopinowskim. Jak wyglądało dawniej, a jak wygląda dziś zetknięcie młodych pianistów z muzyką Chopina w średniej szkole?

K.R.: Im później zaczniemy grać Chopina w szkole muzycznej, tym lepiej. Proces pedagogiczny przerobienia utworów Bacha, utworów klasycznych musi zaistnieć. Uważam, że Chopin jest najtrudniejszym kompozytorem. Granica błędu w interpretacji muzyki Chopina, utrafienia w tak zwany styl chopinowski jest bardzo mała. Dziecko zdolne, obdarzone talentem, szlachetność tego stylu potrafi oddać.

M.B.: Zgadzam się, że do muzyki Chopina trzeba dojrzeć, trzeba mieć pożądanie podbudowany kontekst z klasycyzmu i może muzyki późniejszej, aby zrozumieć, na czym polega wykonanie utworu w stylu brillant. Gdybyśmy się

jednak kierowali tym, że muzykę Chopina należy grać w szkole jak najpóźniej, to nie mielibyśmy w tej chwili tylu nastolatków w Konkursie Chopinowskim. Przynotuję konkretny przykład. W jednym z wywiadów siedemnastoletnia uczestniczka Konkursu Chopinowskiego Eva Gevorgyan powiedziała, że nie uważa, aby Chopin był jej najmocniejszą stroną. Pianistka stale poszerza swój repertuar, ma do zaproponowania słuchaczom utwory z różnych obszarów stylistycznych, epok. Pracuje bardzo szybko i skutecznie. Szybko się uczy. Także w naszych szkołach są uczniowie, w wieku 10–12 lat, którzy nagle przerabiają trzy sonaty Beethovena w miesiąc. Jest to do wyobrażenia właśnie w przypadku bardzo utalentowanych, wybitnych jednostek.

J.Ł.J.: Kiedy miałam 13 lat to został mi zadany jeden z prostych nokturnów. Koledzy zazdrościli, że mam grać Chopina! W tej chwili nie tylko nokturny, ale i dużo trudniejsze pozycje grają dużo młodsze dzieci. W kontekście uczestnictwa w konkursach pianistycznych uczniom i pedagogom może się wydawać, że Chopin jest bardzo atrakcyjny, że jeżeli uczeń jest w stanie wykonać jakiś jego utwór, to juror to wykonanie tym bardziej doceni. Osobiście nie podzielam takiej opinii. Często słyszymy muzykę Chopina na konkursach dziecięcych i młodzieżowych wykonaną na bardzo niezadowalającym poziomie.

K.S.: Wracając do Chopina... Adam Rozlach z Polskiego Radia po ogłoszeniu wyników Konkursu powiedział: „Zwyciężyła największa osobowość i najlepszy pianista. Jego cały występ na konkursie był popisem sztuki, umiejętności, wycucia muzyki Chopina”. Jaki jest Państwa pomysł pedagogiczny na „wycucie muzyki Chopina”?

M.B.: Zbudowane na pewnej intuicji i pedagoga, i samego grającego.

K.S.: A naśladownictwo?

K.R.: Ja mówię nie!

M.B.: Prędeż inspiracja. Mówi się często: „ktoś gra jak Rubinstein”. Ktoś inny próbuje wzorować się na Zimermanie albo Pollinim, ale w tym naśladowaniu kryje się fałsz. Nigdy taka gra nie będzie autentyczna, naturalna i przekonująca. Podczas słuchania „kopiowanego” wykonania pojawia się wątpliwość. Jedyne inspiracja płynąca z produkcji wielkich mistrzów może być istotna. Jeśli zamierzamy pracować z uczniem nad *Balladą F-dur* Chopina, to przecież nie każemy mu słuchać tego utworu w wykonaniu Zimermana, mimo że jego interpretacja jest genialna. Poznanie postaci Zimermana jako pianisty i człowieka czy Raula Koczalskiego — artysty z innej epoki, z inną pianistyką i stylem gry, może młodego człowieka zainspirować do własnych poszukiwań. Kontakt z różnymi obszarami stylistycznymi pozwala dojść do tak zwanego „wycucia stylu

Chopina”. Myślę, że mówiący te słowa Adam Rozlach odnosił się do tak zwanego stylu brillant, który u zwycięzcy Konkursu Chopinowskiego, Bruce’a (Xiaoyu) Liu, był olśniewający. Jego interpretacja, zwłaszcza III części *Koncertu*, kipiła wręcz młodzieńczością Chopina, Warszawą, stylem brillant. Warto dodać, że jeśli mówimy o literaturze fortepianowej w średniej szkole muzycznej, lepiej sięgać, w moim przekonaniu, po młodzieńcze utwory Chopina, bo wielkie formy obarczone są zupełnie innym doświadczeniem kompozytora i innym ładunkiem formalnym.

K.R.: Chciałbym dodać, że kiedy pracujemy z uczniem nad utworem Chopina czy też innego kompozytora, wręcz zabraniam słuchać nagrań, które dostępne są przecież na wyciągnięcie ręki w sieci. Zachęcam, aby uruchamiać własną wyobraźnię. Mówię młodym ludziom: to masz być TY! Moją rolą jako pedagoga jest głównie ośmielenie interpretacji uczniów i ukierunkowywanie ich poszukiwań.

M.B.: Dawanie swobody, pola do poszukiwań, to nie tylko jest Fryderyk Chopin. Tego typu drogę proponuję swoim uczniom na przykładzie kompozycji Bacha, dając jako materiał do pracy urtext. Pozbawione określeń wykonawczych materiały nutowe kształtują wyobraźnię, zaś stałe jej pobudzenie jest rozwojem ucznia.

K.R.: Wielki pedagog ma bardzo wielu uczniów, ale każdy jego uczeń gra siebie, a nie pedagoga.

M.B.: I tu wracamy do wątku konkursowego. Nagrodzeni pianiści byli autentyczni w swoim wyrazie, różni, nie było słycać tam żadnej kopii. Wśród laureatów Konkursu znalazło się dwóch wychowanków Dang Thai Sona — Nagroda I Bruce (Xiaoyu) Liu (24 lata) i Nagroda VI J J Jun Li Bui (17 lat). Obaj artyści mieli zupełnie inne podejście do stylu brillant, do mazurków, do dużych form i diametralnie inną wrażliwość na estradzie, inną niż ich profesor.

K.S.: Jeśli nic nie stanie na przeszkodzie, to za cztery lata odbędzie się XIX Międzynarodowy Konkurs Pianistyczny im. Fryderyka Chopina. Będziemy uważnie obserwować, czy do konkursowych zmagania staną najmłodszy laureaci tegorocznej edycji. Zapewne w przesłuchaniach będziemy mogli podziwiać pianistów, którzy w tej chwili mają tylko 12 lat i cierpliwie i konsekwentnie rozwijają talent pod opieką swoich nauczycieli. Państwu — pedagogom takich talentów — życzę nieustającej satysfakcji z ich sukcesów i dziękuję za rozmowę.





Jeżeli ktoś tylko gra, to nie ma o czym grać

— rozmowa z Julią Łozowską,
reprezentantką Polski na XVIII Międzynarodowym
Konkursie Chopinowskim w Warszawie

W dniach od 2 do 23 października odbywał się w Warszawie XVIII Międzynarodowy Konkurs Pianistyczny im. Fryderyka Chopina — w oczach wielu, jeden z najniezwyklejszych w swojej prawie stuletniej historii. Wśród uczestników, którzy zjechali się z różnych stron świata, nie zabrakło osób bardzo młodych, które decyzję o starcie podejmowały jeszcze w wieku nastoletnim — a więc w okresie nauki szkolnej. Jedną z takich osób jest Polka, Julia Łozowska, wychowanka Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej II stopnia im. Zenona Brzewskiego w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie, a obecnie studentka III roku Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina. Udaje mi się ją złapać w ostatnim dniu finałów konkursu. Na rozmowę przychodzi, dzierżąc pod pachą kilka książek, które aktualnie czyta. Oto, co powiedziała mi na temat samego konkursu, jej udziału w nim, drogi doń wiodącej oraz roli, jaką w przygotowaniu młodego pianisty odgrywają szkoła i pedagodzy.

Michał Niżyński: Dzień dobry, Julio. Pięknie dziękuję, że znalazłaś czas, by porozmawiać. Zaczniemy więc od pytania może i naiwnego, ale jednak z pewnością dla wielu interesującego. Jak to jest zagrać na Konkursie Chopinowskim? Jakie to uczucie?

Julia Łozowska: To jest na pewno spełnienie marzeń, ale też dużo skrajnych emocji. To jest i radość, i stres, i jakaś ekscytacja, i strach — wszystko wymieszane ze sobą. Niektórzy podobno nic nie pamiętają po występie, ja natomiast pamiętam każdą sekundę. Chyba każdy doświadcza tego i zapamiętuje to inaczej.

◀ Julia Łozowska — reprezentantka Polski na XVIII Międzynarodowym Konkursie Chopinowskim w Warszawie. Fot. Wojciech Grzędziński

M.N.: Czy można to porównać z innymi koncertami, egzaminami?

J.Ł.: Nie da się tego porównać z niczym innym, aczkolwiek myślę, że gdybym miała możliwość zagrać w Filharmonii Berlińskiej lub innej wielkiej, renomowanej sali, to pewnie stres byłby podobny. Występ konkursowy jest przecież wystawieniem swojej gry na ocenę. Ogólniej to ujmując, czy konkurs, czy koncert — ludzie przychodzą nas posłuchać, a my musimy zaprezentować jak najwyższy poziom. Jest to spora odpowiedzialność. Z kolei podczas egzaminów doświadczam po prostu innego rodzaju stresu — nie ma w nim tego pierwiastka ekscytacji.

M.N.: Jak czujesz się teraz, już po występie? Czy emocje opadły jak kurz po bitwie, czy też cały czas są żywe?

J.Ł.: Bardzo szybko opadły. Przed występem myślałam, że będę znacznie bardziej to wszystko przeżywać. Oczywiście miałam jeszcze powroty tych emocji, kiedy słuchałam kolegów na scenie. Czasem nawet pojawiał się gdzieś tam w środku bunt, kiedy słuchałam pianistów, którzy ewidentnie nie są chopinistami...

M.N.: Użyłaś takiego sformułowania — „być chopinistą”. Czy Ty jesteś chopinistką?

J.Ł.: Ja się zawsze czułam chopinistką, ponieważ od małego bardzo dużo grałam Chopina. Muszę jednak przyznać, że teraz staram się odejść od tej etykiety. Zresztą zgadzam się z moimi mistrzami, którzy doradzają mi, żeby odkryć siebie w dziełach innych kompozytorów.

M.N.: Nasza rozmowa odbywa się w ostatnim dniu finałów konkursu. Czy trzymasz za kogoś kciuki? Komuś kibicujesz?

J.Ł.: No tak! Trzymam kciuki za naszych Polaków — i za Kubę, i za Kamila¹. Myślę, że może spoczywać na ich barkach duża presja. Życzę im jak najlepiej. Warto wspierać swoich!

M.N.: O, to z pewnością. Myślę, że wszyscy trzymamy kciuki za naszą ekipę. Z drugiej strony, rozmawiając o Konkursie Chopinowskim, nie da się nie zauważyć, że od co najmniej 20 lat mówi się o przemijaniu ery konkursów. Krąży opinia, że to nie najlepszy wytwór naszej kultury muzycznej. Co Ty myślisz na ten temat? Wszak w niejednym konkursie brałaś już udział.

J.Ł.: Faktycznie. Kiedy byłam młodsza, sporo jeździłam na konkursy, żeby po prostu ograć się w nietypowych warunkach. To jednak był mój pierwszy konkurs tak wysokiej rangi. Zastanawiałam się nawet po nim, czy nie porzucić już

¹ Jakub Kuszlik i Kamil Pacholec.

jeżdżenia na inne konkursy, ale myślę, że nie. To jednak bardzo rozwija. Wiadomo, że nie jest to idealne rozwiązanie, jednak chyba w dalszym ciągu najbardziej skuteczne, by móc koncertować w najlepszych salach świata. Ponadto jest to też motywacja do budowania repertuaru. Znam wielu młodych, którzy budują repertuar w zawrotnym tempie, jeżdżąc z konkursu na konkurs. Jest to w pewnym sensie imponujące, jednak — jak się nad tym zastanowić — trudno dotrzeć do głębi utworu, robiąc wszystko tak szybko. Trzeba umieć to wypośredkować.

M.N.: Kiedy pierwszy raz na poważnie zaczęłaś rozważać możliwość startu w Konkursie Chopinowskim?

J.Ł.: Zawsze byłam bardzo ambitna i pierwszą taką myśl miałam prawdopodobnie w 2010 roku, gdy moja siostra zabrała mnie na przesłuchania, a w mojej świadomości pojawił się Konkurs Chopinowski. Oczywiście było to wyidealizowane marzenie małej dziewczynki, które jednak od tamtego momentu zawsze było gdzieś w głębi mnie. Z czasem wszystkie kroki na mojej ścieżce przybliżały mnie do jego realizacji, a marzenie z nierealnego stawało się rzeczywistością. Zresztą ono samo w sobie także z czasem się zmieniało. Kiedyś, gdyby ktoś mi powiedział: „Super, dostałaś się do ekipy. Z pewnością jesteś z siebie dumna”, odpowiedziałabym: „Wcale nie, ja chcę być finalistką!”. Dzisiaj mam już do tego zupełnie inne podejście. Znajomi do mnie dzwonią, boją się, czy aby się nie załamalam, i chcą pocieszać, a tymczasem ja jestem szczęśliwa. Dla mnie sam fakt wystąpienia na Konkursie jest powodem do ogromnego szczęścia. Po zejściu ze sceny po prostu skakałam z radości.

M.N.: Takie uczucie „uff...”?

J.Ł.: Nawet nie „uff...”. Po prostu była to niesamowita radość z tego, że wyszłam na tę scenę i zagrałam na tym właśnie wydarzeniu i był to dobry występ.

M.N.: W moim przekonaniu, nawet bardzo dobry. Zagrałaś naprawdę pięknie i wiem, że już niejedna osoba Ci to mówiła. Gratuluję Ci, Julio, zresztą nie tylko znakomitego występu, ale też tego, w jak dorosły sposób do niego podchodzisz.

J.Ł.: Dziękuję.

M.N.: Masz jakąś swoją receptę na Chopina?

J.Ł.: Z pewnością trzeba znać wiele jego utworów — i nie tylko te, które aktualnie się ćwiczy. Warto słuchać dobrych wykonania. Jednak przede wszystkim trzeba to po prostu też czuć, a nie na sucho odtwarzać. Dla mnie granie Chopina od zawsze było intuicyjne. Jako mała dziewczynka sporo tańczyłam. Mam wrażenie, że tak duża procentowo obecność tańców w Chopinowskiej spuściźnie ma znaczenie. Poza tym trzeba też umieć śpiewać na fortepianie. Ja przy najmniej staram się to robić.

M.N.: Wróćmy jeszcze na moment do Twojego marzenia, które pojawiło się już w szkole. Powiedz, proszę, jak zmieniło się szkolne życie Julii pod wpływem tej myśli: „Chcę wystartować w Konkursie”? Czy szkoła wsparła Cię jakoś w tym wyzwaniu? W jaki sposób?

J.Ł.: Myślę, że tak. U nas w szkole nie było ściśle określonych wymagań odnośnie do programu wykonywanego na egzaminach. Mogłam więc powolutku budować repertuar chopinowski i jeździć na konkursy. Podjęłam też nietypową decyzję, żeby skończyć szkołę rok wcześniej. Nie chciałam zdawać matury, egzaminu dyplomowego i egzaminu wstępnego na studia właściwie w przededniu Konkursu Chopinowskiego. Wiedziałam, że nie będę w stanie niczego odpuścić, że będę chciała zdać jak najlepiej maturę, a potem móc ze spokojem przygotowywać się do Konkursu. Nie mogłam wtedy przewidzieć, że będzie on przełożony.

M.N.: W związku z tym postanowiłaś zrealizować piątą i szóstą klasę szkoły II stopnia w jeden rok. Oznaczało to podwójny program, egzaminy maturalne, dyplomowe i wstępne za jednym zamachem.

J.Ł.: Tak, to był bardzo trudny i wymagający rok, ale w sumie wspominam go pozytywnie. Był on dla mnie potwierdzeniem, ile jestem w stanie zrobić. Jestem bardzo szczęśliwa, że to się udało. Świadomość, że maturę miałam już za sobą, pozwoliła mi trochę odpocząć i zmienić perspektywę. Na szczęście nie na wszystkich przedmiotach musiałam pracować podwójnie. Na przykład w kształceniu słuchu nie chodzi przecież o wiadomości podręcznikowe, a o progres. Było też kilku innych nauczycieli, którzy wiedzieli, jak duże mam obciążenie, i starali się nie utrudniać mi tej sytuacji jeszcze bardziej.

M.N.: Oni po prostu dostosowali swoje wymagania do Ciebie. Zadbali, byś zrealizowała podstawę programową, nie tracąc z horyzontu tego, co było wówczas najważniejsze. Na tym polega indywidualny tok nauczania.

J.Ł.: Tak właśnie było. Mogłam też dopasować sobie plan lekcji. Właściwie kilka razy w roku zmieniałam go. Raz chodziłam do piątej klasy na dany przedmiot, raz do szóstej. I to również było dla mnie bardzo ważne, że z jednej strony jakieś ramy były mi narzucone, ale o wielu sprawach decydowałam sama — indywidualnie, ale w porozumieniu z nauczycielami. Na początku odnosiłam wrażenie, że wiele osób obawiało się, czy fizycznie dam radę dotrzymać terminów, jednak po jakimś czasie zarówno nauczyciele, jak i dyrekcja zaufali mi i za to jestem im bardzo wdzięczna.

M.N.: Skoro o szkolnictwie rozmawiamy, mam jeszcze jedno pytanie, może trochę zaczepne...

J.Ł.: Czy chcę uczyć?

M.N.: Niezupełnie to miałem na myśli, ale skoro się wyrywasz... Chcesz?

J.Ł.: (*śmiech*) Może po czterdziestce. Natomiast chciałabym poruszyć jedną kwestię, skoro już ten temat wypląnął. Uczenie innych to wielka odpowiedzialność. Ja jednak nigdy nie widziałam siebie jako pedagoga dzieci. Biorę natomiast pod uwagę uczenie na uczelni w dalekiej przyszłości. Niestety na studiach uczy się nas głównie podejścia i sposobu nauczania małych dzieci — zarówno od strony pedagogiczno-psychologicznej, jak i metodycznej. Prawie nigdy nie są poruszane aspekty uczenia zaawansowanych osób. Jeden z wykładowców stwierdził nawet, że praca w szkole jest wręcz idealna dla kobiet, bo popołudnia mogą spędzać w domu z własnymi pociechami. Przecież dzieci w równym stopniu potrzebują obecności w domu obojga rodziców. Myślę, że takie uwagi podczas wykładów przynoszą tylko zniechęcenie żeńskiej części sali, a koniec końców każdy student wybierze sam swoją dalszą ścieżkę. Ci, którzy będą chcieli uczyć, faktycznie zaczną się w tym spełniać. Natomiast tych nieprzekonanych nie warto na siłę ukierunkowywać, ponieważ przyniesie to tylko negatywny skutek dla uczących się dzieci.

Myślę, że bardzo ważne w procesie kształtowania młodych w szkole czy na studiach jest to, żeby pomagać im w odkrywaniu tego, co ich najbardziej interesuje, a nie kierować ich na utarte ścieżki. W dzisiejszych czasach jest naprawdę bardzo dużo możliwości rozwoju w każdym kierunku. Jeżeli dziecko w szkole podstawowej chce grać jazzowe utwory, śpiewać piosenki czy improwizować, to nauczyciele nie powinni takich osób zniechęcać do tego, tylko dlatego, że nie jest to zgodne z realizowanym przez nich programem. Dzieci naprawdę mają duży potencjał i trzeba pomóc im go odkryć i rozwijać. I nigdy nie zakładać niczego z góry.

No i w końcu szkoła, a potem studia powinny stać się bardziej życiowe. Mało jest w naszej edukacji takich przedmiotów, które uczą nas, jak poradzić sobie w trudnym życiu zawodowym, jak szanować swój zawód, jak to wszystko, mówiąc kolokwialnie, ogarnąć, gdy musimy stawić czoło dorosłości. Szkoła i studia powinny przygotowywać nas do większej dojrzałości i samodzielności.

M.N.: Jako nauczycielowi trudno mi się z tym nie zgodzić. Moje pytanie jednak miało dotyczyć czegoś innego. Słyszysz się czasami opinie, że dla młodego instrumentalisty najważniejsze w szkole są właśnie zajęcia z instrumentu, zaś cała reszta to zło konieczne. Co Ty sądzisz na ten temat?

J.Ł.: Ja się z tym absolutnie nie zgadzam. Uważam, że jeżeli ktoś tylko gra, to nie ma o czym grać. Szkoła, a szczególnie szkoła II stopnia, to jest jedyny moment, żeby poszerzyć swoją wiedzę w tych przedmiotach, których już później nie mamy na uczelni. Rolą nauczyciela jest to, żeby w jak najbardziej przystępny i ciekawy sposób tę wiedzę przekazać. Chodzi o to, żeby potem ten młody człowiek był wykształcony także na innych płaszczyznach. Niestety spotyka się czasem nastolatków, którzy grają na przykład III Koncert Rachmanino-

wa, a absolutnie nie mają nic do powiedzenia podczas chociażby wywiadu. Jak więc mogą przekazać głębię muzyki, którą wykonują?

M.N.: A co z teorią muzyki? Ona już jest na uczelni. Czy więc w szkole nie była dla Ciebie, osoby przygotowującej się do Konkursu, stratą cennego czasu?

J.Ł.: Absolutnie nie. U nas w szkole zawsze był wysoki poziom przedmiotów ogólnomuzycznych. Myślę, że są one nam, instrumentalistom, jak najbardziej potrzebne. To tutaj można zarazić ucznia ciekawością, żeby nawet, gdy ten przedmiot się już skończy, sam odkrywał dalej muzykę i jej tajniki. Ja bardzo dobrze wspominam te lekcje, mimo że często były niełatwe. Bardzo ważna jest tutaj rola nauczyciela — pokazanie uczniowi, że najważniejszy jest jego osobisty progres, a nie progres na tle innych osób. Nie można zapominać, że każdy ma swoją własną ścieżkę.

M.N.: No właśnie. Ciebie ta ścieżka zaprowadziła na Konkurs Chopinowski, kogoś innego na olimpiadę z historii muzyki czy konkurs solfeżowy. Reasumując, jak zrozumiałem, nie dałabyś się zamknąć na bezludnej wyspie z samym fortepianem.

J.Ł.: Nie, absolutnie nie.

M.N.: Pewnie też masz jakąś swoją „odskocznnię” od muzyki, która pozwala Ci zachować higienę psychiczną. Wiem, że poza graniem masz szereg innych pasji. Uchylisz czytelnikom rąbka tajemnicy, jakie to pasje?

J.Ł.: Jasne. W wakacje uwielbiam wszystko, co związane z morzem...

M.N.: Czyli jednak bezludna wyspa... (*śmiech*)

J.Ł.: Nie, bo ja potrzebuję kontaktu z ludźmi — nawet bardzo. Natomiast uwielbiam spacerować nad morzem, windsurfing czy pływanie. Nie jestem żadnym sportowym maniakiem — po prostu morze na mnie bardzo dobrze wpływa. Uwielbiam też przechadzać się po Warszawie, czy w ogóle po miastach. Tak totalnie bez celu — wtedy przypadkiem można odkryć piękne miejsca. Uwielbiam też kawę.

M.N.: A wracając do ścieżki, która zaprowadziła Cię na Konkurs Chopinowski... Kto był Twoim mistrzem, przewodnikiem w tej drodze?

J.Ł.: Do Konkursu przygotowywała mnie z pełnym zaangażowaniem moja Pani Profesor, profesor doktor habilitowana Joanna Ławrynowicz-Just — właściwie już od szkoły średniej, za co jestem jej z całego serca wdzięczna. Myślę też, że wpływ na mój sposób postrzegania Chopina i generalnie muzyki mieli także profesorowie podczas kursów mistrzowskich, w których uczestniczyłam, oraz Profesor Arie Vardi, u którego studiuję w ramach programu Erasmus w Hanowerze.

M.N.: No właśnie, jak to jest mieć różnych profesorów? Czy da się pogodzić ich nauki ze sobą?

J.Ł.: Myślę, że da się mieć dwóch różnych profesorów, ale trzeba być na tyle dojrzałym, żeby umieć wybrać od każdego z nich to, co jest dla nas najlepsze. Najważniejsze to zbudować przestrzeń do wymiany zdań i rozmowy z profesorami tak, by czuć, że nasze zdanie jest dla nich ważne, ponieważ postrzegają nas przede wszystkim jako artystów, a dopiero w drugiej kolejności jako studentów.

M.N.: Wracając do samego Konkursu Chopinowskiego, w Polsce to prawdziwa legenda. Wielu naprawdę młodych, dopiero początkujących adeptów pianistyki marzy o tym, żeby w tej imprezie kiedyś wziąć udział. Innymi słowy — marzą, żeby pójść w Twoje ślady. Czego, jako starsza koleżanka, mogłabyś im życzyć? Co doradzić?

J.Ł.: Uh... Na pewno, jeśli bardzo tego chcą, jeśli to jest rzeczywiście ich marzenie, a nie osób dookoła nich, to żeby starali się zrobić wszystko, aby w jakiś sposób to marzenie spełnić; ale też żeby pamiętali, że po Konkursie Chopinowskim życie będzie dalej. Jeżeli się wygra ten konkurs, co jest w dzisiejszych czasach trudniejsze niż kiedyś, to trzeba będzie umieć ten ciężar bycia etykietą stylu chopinowskiego wytrzymać. Do tego obciążenie ciągłym koncertowaniem. Z jednej strony to jest to, o czym marzymy, ale kiedy jest się bardzo młodym, dla niektórych może to być zbyt wiele do uniesienia.

M.N.: Czyli dochodzimy do tego, że — jak by nie patrzeć — konkurs jest ciężarem, bo jeśli go nie wygrasz, musisz mierzyć się z tym faktem, zaś jeśli wygrasz, musisz przyjąć to, co ta wygrana ze sobą niesie. Jest to jednak też (jak już wspominaliśmy) nadzieja — otwierające się wrota do nowych możliwości.

J.Ł.: Warto pamiętać, że konkursy rządzą się swoimi prawami. Nie ma sensu porównywać się z innymi i uzależniać swojego poczucia wartości od rezultatu konkursu. Trzeba zagrać jak najpiękniej, a potem pogodzić się z decyzjami jury i iść dalej. Ja tak zrobiłam. Zaczęłam też patrzeć na Konkurs Chopinowski już nie tylko przez pryzmat siebie, ale również osób niezwiązanych zawodowo z muzyką, które w końcu zaczynają rozmawiać o Chopinie i muzyce klasycznej. Dzisiaj przechodziłam koło jednej kawiarni i usłyszałam, jak kilka osób rozmawiało właśnie o Konkursie Chopinowskim. Jak często zdarza się, że ludzie w kawiarni rozmawiają o muzyce klasycznej? Praktycznie nigdy. No, chyba że sami są muzykami...

M.N.: Konkurs ten pokazał jeszcze jedną rzecz. Mamy masę młodych artystów, którzy na niego powracają, startują po raz drugi. Czy Ty planujesz taki powrót? Za pięć, za dziesięć lat?

J.Ł.: Następny Konkurs Chopinowski będzie za cztery lata, więc ten czas jest skrócony. Wiadomo, że nie wróci się z tym samym repertuarem. Powiem szczerze, że nie wiem. Cztery lata w moim wieku to jest bardzo dużo i mogę pójść w tak wielu kierunkach, że to się może wszystko jeszcze bardzo pozmieniać.

M.N.: Julio, pytałem już, co byś radziła i czego życzyła swoim młodszym kolegom, a czego życzyć Tobie, Julii Łozowskiej?

J.Ł.: Hm... Myślę, że jestem w miejscu, gdzie potrzebuję wyklarowania, co dalej robić, w jaki sposób i po co... Nie, po co — to wiem. Mam jednak sporo innych myśli dotyczących koncertowania czy branży muzycznej w ogóle. Zobaczmy, co czas pokaże.

M.N.: A więc życzę Ci z całego serca chwili wytchnienia, odkrycia się na nowo i odnalezienia dalszej, pokonkursowej drogi. Bardzo też dziękuję za tę rozmowę.

J.Ł.: Również bardzo dziękuję!

Julia Łozowska (ur. 2001) — koncertująca pianistka, chopinistka. Jest wychowanką Państwowej Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej I stopnia im. Emila Młynarskiego i Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej II stopnia im. Zenona Brzewskiego w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie (zwanym Miodowa). Obecnie studentka Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina w Warszawie w klasie profesor Joanny Ławrynowicz-Just oraz Hochschule für Musik, Theater und Medien w Hanowerze w klasie profesora. Arie Vardiego. Laureatka wielu prestiżowych konkursów — w tym między innymi Konkursu Chopinowskiego w Narwie, Festiwalu Pianistycznego „Chopinowskie Interpretacje Młodych” w Koninie-Zychlinie i Konkursu Pianistycznego w Ville de Gagny. Reprezentantka Polski na XVIII Międzynarodowym Konkursie Pianistycznym im. Fryderyka Chopina w Warszawie. Koncertowała w kraju (m.in. w Filharmonii Narodowej w Warszawie, siedzibie Narodowej Orkiestry Symfonicznej Polskiego Radia w Katowicach, Europejskim Centrum Muzyki Krzysztofa Pendereckiego w Łusławicach) oraz za granicą (m.in. w Salle Cortot w Paryżu, czy w Conservatorio Superior de Música de Navarra w Pampelunie).





**Baza i organizacja;
szkoła artystyczna
jako system**





Handwritten notes on yellow sticky paper, including the number "54" and some illegible text.



Document page with a form and text. The form includes fields for "Imię i nazwisko" and "Adres". Below the form, there is a section titled "Ważne informacje" and another section with a yellow highlighter mark.

Document page with a red border, containing a list of bullet points and a section titled "Czym jest Strona Główna HIP (zadanie 1)".



Zakres i metody oceny pracy inspektora ODO

Obowiązkiem administratora (dyrektora szkoły/placówki) od 25 maja 2018 roku jest przestrzeganie przepisów o poszanowaniu i odpowiedniej ochronie ...*podstawowych praw i wolności osób fizycznych*...¹. Pierwszym krokiem akcentowanym w nowych przepisach była konieczność dokonania zmian organizacyjnych, czyli wyznaczenie inspektora ochrony danych osobowych.

Wprowadzenie tej postaci ma na celu koordynację działań i zastosowanie adekwatnych rozwiązań wewnętrznych placówki, gwarantujących zabezpieczenie przetwarzanych danych osobowych. W czwartym roku obowiązywania przedmiotowej regulacji w pełni uzasadnionym jest dokonanie bilansu i oceny jakości wykonywania tych zadań przez wspomnianych inspektorów. Jaki zakres podlega weryfikacji, co powinien wykonać i udokumentować inspektor, a także jaką metodą te działania sprawdzić — dowiecie się Państwo z niniejszego tekstu.

I. Obowiązki i zadania organizacyjne dyrektora szkoły w ochronie danych

Zgodnie z treścią art. 37 ust. 5 RODO, inspektor ochrony danych (dalej — IOD) wyznaczany jest w podmiotach publicznych, a do takich należą szkoły i placówki oświatowe. W polskich przepisach prawa oraz w RODO nie zostały określone sztywne kryteria kwalifikacji zawodowych, a jedynie sugestie wskazujące na potrzebę wykazania się przez kandydata na inspektora: *wiedzą fachową na temat prawa i praktyk w dziedzinie ochrony danych oraz umiejętności wypełnienia zadań*². Tym samym wybór odpowiedniego kandydata może należeć do zadań

¹ Art. 1 ust. 2 *Rozporządzenia Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/679 z 27.04.2016 r. w sprawie ochrony osób fizycznych w związku z przetwarzaniem danych osobowych i w sprawie swobodnego przepływu takich danych oraz uchylenia dyrektywy 95/46/WE* (Dz. Urz. UE L 119 z 04.05.2016, s. 1) — dalej RODO.

² Art. 37 ust. 5 — tamże. Warto podkreślić i przywołać za prof. B. Stefanowiczem dylemat w zakresie zdefiniowania pojęcia „wiedza”: *Wiedza jest pojęciem oznaczającym „coś”, co pozwala człowiekowi i innym żywym istotom organizować swoje życie. Ale pozostaje pytanie: czym jest owo „coś”? Wypowiedzi wielu specjalistów w tej sprawie usiłują wyjaśnić to „coś”, ale — jak się rzekło — nie ma podstaw, aby którąkolwiek z tych wypowiedzi przyjąć jako wyczerpującą.* Stefanowicz B., *Informacja. Wiedza. Mądrość*, t. 66, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2013, s. 57.

niełatwych. W obowiązującym stanie prawnym administrator (dyrektor placówki oświatowej) może zgodnie z przepisami zastosować:

- **wariant I** — wyznaczyć inspektora spośród członków swojego personelu, lub
- **wariant II** — zlecić zadanie na podstawie umowy o świadczenie usług.

Oba warianty są możliwe do wprowadzenia jako rozwiązanie proporcjonalne do posiadanych sił i środków, w trybie określonym art. 37 ust. 6 rozporządzenia RODO. Przepisy nie blokują możliwości zmiany obranego wariantu w dowolnej chwili, co pozwala dyrektorowi na dokonanie zmiany w sytuacji niezadawalającej realizacji zadań przez wyznaczoną osobę lub wykonawcę. W art. 24 ust. 1 i art. 32 RODO określono obowiązki administratora/dyrektora, których wdrożenie zapewnia zabezpieczenie danych osobowych, uwzględniające legalność pozyskiwania danych i formy ich ochrony. Do katalogu tych czynności zalicza się — **zakres I**:

- 1) opracowanie Zarządzenia dyrektora w sprawie wyznaczenia inspektora w szkole/placówce i uchylenie dotychczasowych regulacji o sprawowaniu funkcji wynikającej z poprzedniego stanu prawnego;
- 2) zgłoszenie wyznaczonego inspektora³ Urzędowi Ochrony Danych Osobowych;
- 3) niezwłoczne opublikowanie danych inspektora zgodnie z obowiązkiem określonym w art. 11⁴ krajowej ustawy o ochronie danych osobowych;
- 4) wprowadzenie inspektora w strukturę szkoły/placówki⁵ zgodnie z określoną w RODO zasadą bezpośredniej podległości.

Powyższe czynności można nazwać „starterem” wprowadzania nowych przepisów na terenie szkoły/placówki, oczywiście odpowiednio dokumentując każdą z wymienionych czynności. W ten sposób, w przypadku nadzoru, kontroli, inspekcji lub audytu — administrator jest w stanie wykazać realizację ustawowych obowiązków.

Wymienione zadania administrator konsultuje z inspektorem, w celu uniknięcia niezamierzonego przeoczenia lub błędu. Wartym podkreślenia jest do-

³ Zawiadomienie o wyznaczeniu inspektora ochrony danych: <https://uodo.gov.pl/> poprzez https://www.biznes.gov.pl/pl/e-uslugi/00_0871_00.

⁴ Art. 11: *Podmiot, który wyznaczył inspektora, udostępnia dane inspektora, o których mowa w art. 10 ust. 1, niezwłocznie po jego wyznaczeniu, na swojej stronie internetowej, a jeżeli nie prowadzi własnej strony internetowej, w sposób ogólnie dostępny w miejscu prowadzenia działalności. Ustawa z dnia 10 maja 2018 r. o ochronie danych osobowych (Dz. U. z 2019 r., poz. 1781) — dalej UODO.*

⁵ *Art. 38 ust. 3 Rozporządzenia Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/679 z 27.04.2016 r. w sprawie ochrony osób fizycznych w związku z przetwarzaniem danych osobowych i w sprawie swobodnego przepływu takich danych oraz uchylenia dyrektywy 95/46/WE (Dz. Urz. UE L 119 z 04.05.2016, s. 1).*

chowanie staranności wykonania zadania wymienionego w wyliczeniu (punkt 3), gdyż nie jest ono dyspozycją wynikającą z RODO, lecz z krajowej ustawy o ochronie danych osobowych (o czym administratorzy dość często zapominają).

WAŻNE!

*Art. 10. 1. Podmiot, **który wyznaczył inspektora**, zawiadamia Prezesa Urzędu o jego wyznaczeniu w terminie 14 dni od dnia wyznaczenia, wskazując **imię, nazwisko oraz adres poczty elektronicznej lub numer telefonu inspektora**.*

a dalej łączy ten zapis z treścią art. 11

*Art. 11. Podmiot, **który wyznaczył inspektora**, udostępni dane inspektora, o których mowa w art. 10 ust. 1, **niezwłocznie po jego wyznaczeniu, na swojej stronie internetowej**, a jeżeli nie prowadzi własnej strony internetowej, w sposób ogólnie dostępny w miejscu prowadzenia działalności.*

Publikacja danych **personalnych inspektora**, nie wymaga jego zgody, gdyż zgodnie z brzmieniem art. 38 ust. 4⁶ RODO — osoby, których dane dotyczą, mają prawo kontaktowania się z inspektorem w sprawie każdej wątpliwości lub zdarzenia związanego z gromadzeniem, przekształcaniem i archiwizowaniem ich danych osobowych w placówce. Jak dowodzi praktyka, wyznaczenie inspektora (mylnie nazywane „powołaniem”)⁷ stosunkowo często kończy się podaniem jedynie adresu e-mail, co jest sprzeczne z dyspozycją art. 11 UODO, a także może być uznane za niedopełnienie obowiązków wynikających z przepisów prawa.

Kolejnym błędem w publikowaniu danych personalnych inspektora jest umieszczanie informacji w BIP⁸ w postaci adresu e-mail reklamującego wykonawcę usługi inspektorowania, na przykład:

- adres szkoły — sekretariat@psm.pl — oficjalny i dostępny;
- adres inspektora — iodo@psm.pl — poprawny;
- adres inspektora — iodo@nazwafirmy.com — wadliwy.

Ostatni przykład ilustruje możliwość skierowania zapytania rodzica na adres, który nie jest integralną częścią systemu korespondencji szkoły i nie podlega nadzorowi. Co oczywiste, w sytuacji zmiany inspektora (firmy) dyrektor nie ma fizycznej możliwości zweryfikowania i usunięcia korespondencji u dotychczasowego usługodawcy. Zapytania rodziców o zachowanie integralności i poufności

⁶ Art. 38 ust. 4 RODO, mówi: *Osoby, których dane dotyczą, mogą kontaktować się z inspektorem ochrony danych we wszystkich sprawach związanych z przetwarzaniem ich danych osobowych oraz z wykonywaniem praw przysługujących im na mocy niniejszego rozporządzenia.*

⁷ Taki zapis obowiązywał w uchylonej w dniu 25 maja 2018 r. ustawie — przyp. autor.

⁸ „Czym jest BIP?”, patrz: <https://www.gov.pl/web/bip/czym-jest-bip> (dostęp: 9.11.2021).

danych także dotyczą tej kwestii. Przykładami zapytań kierowanych do dyrektora **w celu udzielenia merytorycznej odpowiedzi przez inspektora** mogą być sprawy bieżącego funkcjonowania szkoły. Oto kilka najczęściej występujących i powtarzających się problemów:

- 1) nabory na stanowisko pracy (pytanie osoby, na przykład: *Co z moim CV? w przypadku osoby zatrudnianej na stanowisko administracyjne <podstawowe dane>, a w stosunku do kandydata na nauczyciela <znaczną różnicą w ilości danych o kandydacie>*);
- 2) rekrutacja uczniów (pytanie rodzica, na przykład: *Jaka jest podstawa prawna gromadzonych danych?*);
- 3) ogłaszanie wyników rekrutacji (według zasad określonych przepisami resortowymi w czasie pandemii powszechnej — pytanie rodzica, na przykład: *Jak długi jest okres przechowywania danych osoby niezakwalifikowanej, gdzie to określono?*);
- 4) monitorowanie obiektu i otoczenia (pytanie osoby trzeciej, na przykład: *Jaką podstawę prawną przyjęto dla instalowania urządzeń telewizji przemysłowej?*);
- 5) publikacje wizerunku na stronach WWW placówki (zapytanie rodziców, na przykład o prawne podstawy rozproszenia danych dziecka w przestrzeni publicznej, jak internet czy Facebook);
- 6) czy „**zgoda na przetwarzanie**” danych/wizerunku (RODO oraz *Kodeks cywilny*) jest równoznaczna z „**zezwoeniem**” na rozpowszechnianie i publikowanie dóbr osobistych utworzonych na fotografii? Rodzice wnioskuje o podanie podstaw prawnych tego działania i wskazanie szczegółowych przepisów;
- 7) procesy przetwarzania danych na urządzeniach elektronicznych (zapytanie rodziców, na przykład: *W jaki sposób szkoła/placówka nadzoruje dane w e-dzienniku?*);
- 8) jaką podstawę prawną zastosowano do przenoszenia danych osobowych pracowników do systemu kadrowo-płacowego, na przykład „Płatnik”? Kto nadzoruje ten system oraz czy inspektor współpracuje z osobą nadzorującą?;
- 9) czy dane identyfikujące dyrektora i kadrę placówki opublikowane na stronach internetowych lub BIP⁹ podlegają ochronie według RODO i czy rodzic musi je chronić?;
- 10) czy dane członków Prezydium Rady Rodziców też są jawne i nie podlegają RODO?;
- 11) informacja publiczna a ochrona danych osobowych — jak rozpoznać różnicę?

⁹ Tamże.

Prezentacja zaledwie kilku przypadków unaocznia różnorodność kierowanych przez rodziców/opiekunów zapytań (nie można pomijać kwestii sprawowania opieki rodzicielskiej, ograniczenia lub pozbawienia praw w orzeczeniach sądowych dla jednej ze stron, a także uprawnień osób spokrewnionych, na przykład dziadkowie lub inne osoby wskazane do odbierania dziecka ze szkoły po zajęciach programowych). W sytuacji uprawnienia innych osób, nie można pomijać obowiązków związanych ze stosowaniem przepisów RODO, a także zapewnieniem dziecku bezpieczeństwa¹⁰ w świetle przepisów o sprawowaniu opieki.

II. Działania inspektora — zakres II

■ Informowanie

Zapewnienie włączenia inspektora do bieżących działań szkoły/placówki oraz na rzecz administratora wyrażone zostało w art. 38 ust. 1 RODO. Podkreślono, że inspektor jest niezwłocznie włączany we wszystkie sprawy dotyczące ochrony danych osobowych. Tym samym uwzględniając charakter, zakres, kontekst i cele przetwarzania oraz zadania szkoły/placówki artystycznej, inspektor powinien posiadać biegłość w stosowaniu zapisów RODO, a **w szczególności innych przepisów** określających status i zadania szkoły.

Zatem nieodzowną rzeczą jest zestaw przepisów, na bazie których inspektor opiera swoje działania informacyjne i doradcze. Przykładowe akty prawa wykonywane w bieżącej działalności przedstawiono w ramce poniżej.

- *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.*
- *Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/679 z dnia 27 kwietnia 2016 r. w sprawie ochrony osób fizycznych w związku z przetwarzaniem danych osobowych i w sprawie swobodnego przepływu takich danych oraz uchylenia dyrektywy 95/46/WE (ogólne rozporządzenie o ochronie danych), Dz. U. UE. L. 2016.119.1 z dnia 4 maja 2016 r.*
- *Ustawa z dnia 10 maja 2018 r. o ochronie danych osobowych*
- *Ustawa z dnia 26.04.1974 r. Kodeks pracy*
- *Ustawa z dnia 4 marca 1994 r. o zakładowym funduszu świadczeń socjalnych*
- *Ustawa z dnia 4 października 2018 r. o pracowniczych planach kapitałowych*

¹⁰ Art. 160 w zw. z art. 210 *Ustawy z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny* (Dz. U. z 2021 r., poz. 1023).

- *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe*
- *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*
- *Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela*
- *Ustawa z dnia 15 kwietnia 2011 r. o systemie informacji oświatowej*
- *Ustawa z dnia 13 maja 2016 r. o przeciwdziałaniu zagrożeniom przestępczością na tle seksualnym*
- *Ustawa z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych*
- *Ustawa z dnia 17 lutego 2005 r. o informatyzacji działalności podmiotów realizujących zadania publiczne wraz z elementami Rozporządzenia Rady Ministrów z 12 kwietnia 2012 r. w sprawie Krajowych Ram Interoperacyjności, minimalnych wymagań dla rejestrów publicznych i wymiany informacji w postaci elektronicznej oraz minimalnych wymagań dla systemów teleinformatycznych*

W przywołanych przepisach, a także innych tu niewyliczonych, wielokrotnie przecinają się linie przepływu danych. Biorąc za przykład proces naboru na stanowisko: kandydat składa pisma zgodne z ogłoszeniem (wcześniej skonsultowanym i przygotowanym we współpracy z osobą odpowiedzialną za sprawy personalne, z podaniem podstawy prawnej gromadzenia danych zawartej w *Kodeksie pracy* — co wyraźnie podkreślono w RODO).

Następnie dokumenty przyjęte w postępowaniu kwalifikacyjnym oceniają osoby upoważnione (w trybie RODO), a w efekcie tych działań wyłaniają odpowiedniego kandydata (w przypadku nauczycieli uwzględnia się wiele podstaw prawnych ich weryfikacji przed podpisaniem umowy) do zatrudnienia. Po zatrudnieniu osoby kolejne czynności związane z przetwarzaniem danych w teczkę personalnej, aż do zakończenia zatrudnienia, także podlegają ocenie zgodności przetwarzania danych w oparciu o przepisy krajowe i wskazówki RODO, gdyż zgodnie z tym przepisem mogą być przekazywane innym podmiotom.

■ Doradztwo

Inspektor w zakresach doradztwa uwzględnia potrzeby jednostki i adekwatnie do nich opracowuje wykładnię przepisów w określonym kontekście lub zadaniu. Do takich działań zaliczyć należy proces rekrutacji uczniów. Począwszy od opracowania regulaminu rekrutacji po zapisy odnoszące się do podstawy prawnej gromadzenia danych osobowych w formularzach, wnioskach lub kwestionariuszach, zawierających podstawy prawne przetwarzania danych w oparciu o ustawę *Prawo oświatowe*.

Inspektor doradza w zakresie sposobu uprawnienia osób stanowiących skład komisji rekrutacyjnej, wraz z odpowiednim poświadczeniem zachowania

tajemnicy prawem chronionej. Współdziała z komisją rekrutacyjną, badając prawidłowość ogłoszenia wyników postępowania rekrutacyjnego z użyciem odpowiedniej ilości danych osobowych i narządzi ich publikacji. Jeżeli postępowanie jest prowadzone z użyciem technologii informatycznej, zadaniem inspektora jest określenie warunków współdziałania z osobą nadzorującą przetwarzanie danych w tych systemach (zarówno informatyka szkolnego, jak i osoby wykonującej zlecenie lub firmy zewnętrznej — z odpowiednimi uprawnieniami). Zdarzają się niestety przypadki zaniedbań, czego przykładem jest poniższa ilustracja.

załącznik nr 1 do Regulaminu Rekrutacji

PAŃSTWOWA SZKOŁA MUZYCZNA I STOPNIA

ZDJĘCIE

WNIOSEK

O PRZYJĘCIE DO PAŃSTWOWEJ SZKOŁY MUZYCZNEJ I STOPNIA

Proszę o przyjęcie do klasy w roku szkolnym 2021/22.
(Imię i nazwisko kandydata)

Dziecko zainteresowane jest nauką gry na:

1 2 3. instrument do wyboru komisji
(dla kandydatów niezdecydowanych na żaden konkretny instrument)

Jednocześnie, w przypadku przyjęcia dziecka – kandydata do szkoły, od początku nauki zobowiązuję się zapewnić mu odpowiedni instrument do ćwiczeń (w przypadku braku możliwości wypożyczenia instrumentu w PSM

DANE OSOBOWE KANDYDATA

Uwaga — wniosek 2021/2022 zawiera bezpodstawne żądanie zamieszczenia fotografii _____

4. PESEL.....
5. Imię i nazwisko matki.....
6. Imię i nazwisko ojca.....
7. Adres zamieszkania.....
.....
8. Nr telefonu rodziców/opiekunów.....
9. Adres e-mail rodziców/opiekunów.....
10. Kandydat uczęszcza obecnie:
- do przedszkola TAK NIE
(jeśli tak podać nazwę przedszkola)
- do szkoły ogólnokształcącej TAK NIE
..... klasa
(jeśli tak podać nazwę szkoły)
11. Kandydat posiada w domu instrument.....
(nazwa instrumentu)
12. Czy kandydat pobierał lekcje muzyki: TAK gdzie
jak długo na jakim instrumencie
- NIE

Oświadczam, że powyższe dane są zgodne z prawdą, jednocześnie wyrażam zgodę na przetwarzanie moich danych osobowych zawartych w kwestionariuszu dla potrzeb niezbędnych do realizacji procesu rekrutacji ucznia (zgodnie z Ustawą z dnia 29.08.97 r. o Ochronie Danych Osobowych Dz. U. Nr 133 poz. 883 z póź. zm.).

(podpis rodzica / opiekuna prawnego)

Uwaga — wniosek nie został opatrzony podstawą prawną gromadzenia danych z przepisów prawa oświatowego lecz... przywołaniem uchylonych w dniu 25 maja 2018 roku przepisów!

Klauzula zgody na wykorzystanie wizerunku:

W przypadku przyjęcia dziecka do szkoły, wyrażam zgodę / nie wyrażam zgody* na przetwarzanie jego danych osobowych oraz wizerunku w celu realizacji procesu nauczania, dokumentowania przebiegu nauki, informowania o jego osiągnięciach, a także w celu promocji PSM [REDAKTOR] na stronie internetowej szkoły, w nagraniach, zdjęciach i ich opisach, w biuletynach informacyjnych, w środkach masowego przekazu i na afiszach (Zgodnie z art. 81 ustawy z dnia z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych (Dz. U. z 2006 Nr 90, poz. 631, z późn. zm.)

Uwaga — pouczenie w tym samym wniosku na kolejnej karcie wskazuje na bardzo szeroki wachlarz rozpowszechnienia wizerunku, a przywołany art. 81 jest złożony z dwóch ustępów, z których jeden wymaga „zezwoienia” (nie ma

mowy tam o zgodzie), a drugi wprost przeciwnie. Sumarycznie paradoks: „jestem za i przeciw”¹¹, jak mawiał klasyk.

Przedstawiona sytuacja przeczy zasadzie określonej w art. 5 ust. 1¹² — czyli zasadzie legalizmu i rzetelności wykonywania zadań. Powyższa ilustracja jest jednym ze sposobów oceny staranności wywiązania się inspektora z przyjętych zobowiązań, fachowości i obowiązków określonych w RODO.

Przedstawiona ocena może prowadzić do sytuacji, która w RODO określona jest jako naruszenie, cytując:

*art. 4 pkt 12 „**naruszenie ochrony danych osobowych**” oznacza naruszenie bezpieczeństwa **prowadzące do przypadkowego lub niezgodnego z prawem zniszczenia, utracenia, zmodyfikowania, nieuprawnionego ujawnienia lub nieuprawnionego dostępu do danych osobowych przesyłanych, przechowywanych lub w inny sposób przetwarzanych**¹³.*

WAŻNE — niewłaściwa **podstawa prawna** stanowi czyn bezprawny¹⁴ gromadzenia danych, czego nie można bagatelizować w ocenianiu osób odpowiedzialnych za realizację zadań służbowych.

Tak więc informowanie i kompetentne doradzanie w działaniach inspektora nie powinno wprowadzać zamieszania lub niezgodności stosowania prawa (na przykład wniosek o przyjęcie do szkoły), gdyż może prowadzić do wniosku niedopełnienia obowiązków¹⁵.

¹¹ A. Szwarc, M. Urbański, P. Wieczorkiewicz, *Kto rządził Polską? Nowy poczet władców od początków do XXI wieku*, Wydawnictwo Świat Książki, Warszawa 2007, s. 770.

¹² Art. 5 ust. 1. RODO: *Dane osobowe muszą być: a) przetwarzane zgodnie z prawem, rzetelnie i w sposób przejrzysty dla osoby, której dane dotyczą (zgodność z prawem, rzetelność i przejrzystość).*

¹³ Art. 4 pkt 12 RODO.

¹⁴ Art. 107. 1. UODO mówi: *Kto przetwarza dane osobowe, choć ich przetwarzanie nie jest dopuszczalne albo do ich przetwarzania nie jest uprawniony, podlega grzywnie, karze ograniczenia wolności albo pozbawienia wolności do lat dwóch. 2. Jeżeli czyn określony w ust. 1 dotyczy danych ujawniających pochodzenie rasowe lub etniczne, poglądy polityczne, przekonania religijne lub światopoglądowe, przynależność do związków zawodowych, danych genetycznych, danych biometrycznych przetwarzanych w celu jednoznacznego zidentyfikowania osoby fizycznej, danych dotyczących zdrowia, seksualności lub orientacji seksualnej, podlega grzywnie, karze ograniczenia wolności albo pozbawienia wolności do lat trzech.*

¹⁵ Art. 231. § 1. *Ustawy z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny: Funkcjonariusz publiczny, który przekraczając swoje uprawnienia lub nie dopełniając obowiązków, działa na szkodę interesu publicznego lub prywatnego, podlega karze pozbawienia wolności do lat 3 (Dz. U. z 2021 r., poz. 1023).*

Chcąc osiągnąć zadowalające efekty współpracy w zakresie odpowiedniego stosowania przepisów RODO, określono w nich instrumenty edukacyjne. Zadaniem inspektora jest zatem zaplanowanie i zorganizowanie szkoleń¹⁶ dotyczących: podstaw prawnych ewidencjonowania danych; współpracy kadry pedagogicznej i administracyjnej z inspektorem; korespondencji z użyciem danych osobowych w ramach pracy zdalnej i sposobu ich szyfrowania; oceny zjawisk mogących zakłócić zabezpieczenie danych na urządzeniach przenośnych. Zapewnienie odpowiedniej realizacji zadań szkoleniowych określone zostało w przepisach RODO (art. 38 ust 2 *wsparcie*) jako inspektora ochrony danych w wypełnianiu przez niego zadań.

Podsumowując zakres działań inspektora we współpracy z innymi zaangażowanymi osobami (nauczycielami, informatykiem, kadrową, administracją) w tworzeniu i wprowadzaniu dokumentów wewnętrznych (statutu, schematu organizacyjnego, regulaminów konkursów, wydarzeń), da się zauważyć konieczność systematycznego współdziałania. Dyrektor szkoły/placówki może w dowolnym momencie:

- dokonać weryfikacji propozycji zmian strukturalnych w przepisach wewnętrznych, w oparciu o RODO;
- rozliczyć inspektora z wprowadzenia sposobu komunikacji w sprawach wymagających konsultacji dotyczących zgodności przetwarzania danych osobowych przez wszystkich pracowników szkoły;
- potwierdzić bieżące i dedykowane wsparcie pracowników merytorycznych w opracowaniach szkoły/placówki (na przykład w opiniach, korektach, uzupełnieniach lub poprawkach w przedstawionych pismach);
- utrzymywać stały kontakt z administratorem i personelem z wykorzystaniem: pracy na miejscu, zdalnej lub przy użyciu środków technologicznych, w celu odpowiedniej reakcji na zdarzenia;
- dokonać oceny konsultacji z pracownikami przy wymuszonej pandemią pracy na odległość (szczególnie z informatykami w ramach ich obowiązków/zleceń);
- potwierdzić wykonane czynności doradcze w przyjętej w szkole formie.

Unikajmy błędów polegających na utożsamieniu podjęcia decyzji o wyznaczeniu inspektora ochrony danych osobowych jako zrzucenia z siebie odpowiedzialności za działania związane z zasadami przetwarzania i zabezpieczania danych osobowych. Inspektor podlegając kierownictwu jednostki, wspiera je i nadaje odpowiedni kierunek działań kadrze szkoły. Może być rozliczany z tytułu pobranego wynagrodzenia (ze środków publicznych). Finalnie, jeśli jest wyznaczony, również może zostać odwołany (za działania wadliwe lub nieprawidłowe).

¹⁶ Art. 39 ust. 1 lit. b RODO.

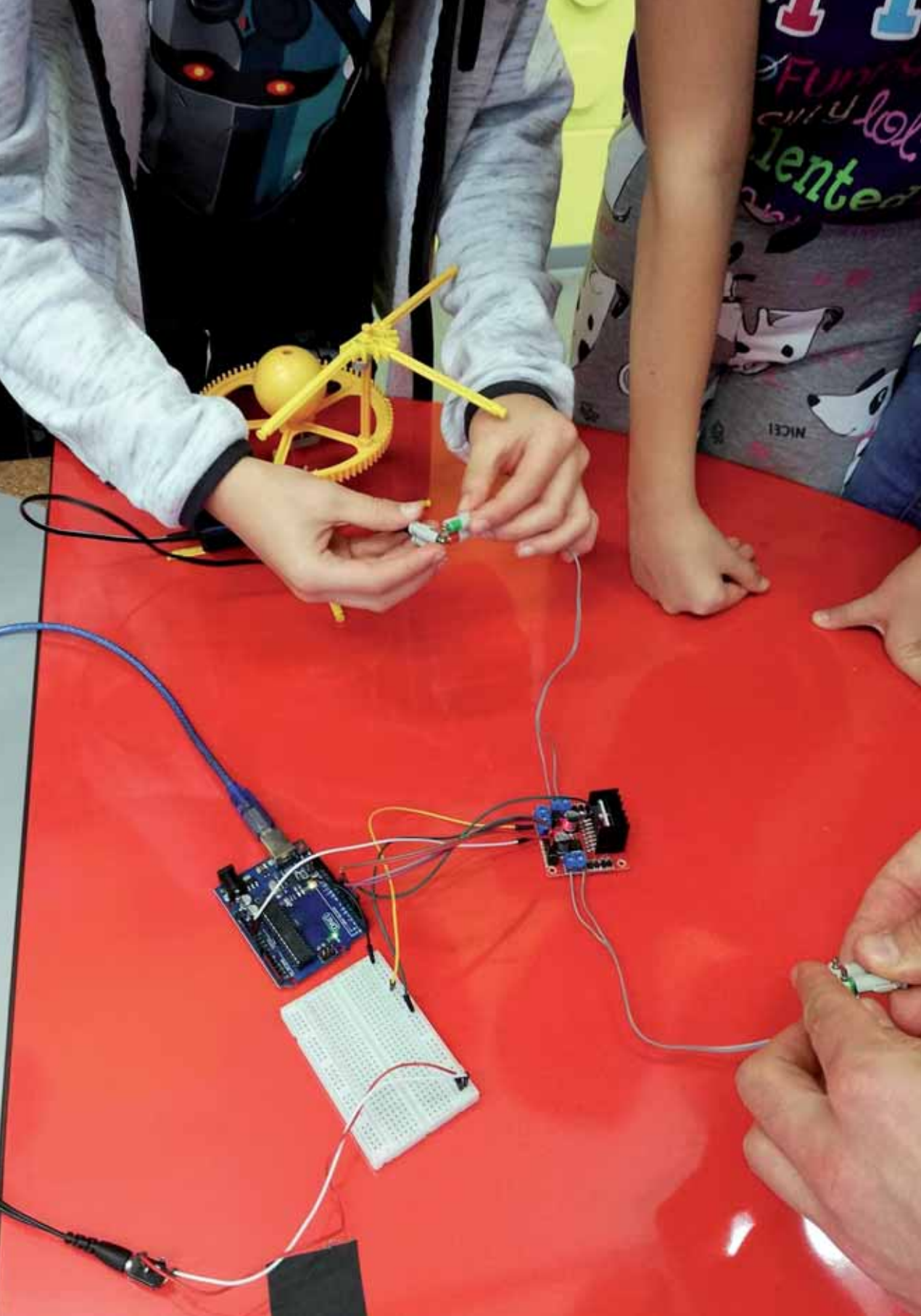
Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] *Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/679 z 27.04.2016 r. w sprawie ochrony osób fizycznych w związku z przetwarzaniem danych osobowych i w sprawie swobodnego przepływu takich danych oraz uchylenia dyrektywy 95/46/WE (Dz. Urz. UE L 119 z 04.05.2016, s. 1).*
- [2] *Rozporządzenie Rady Ministrów z 12 kwietnia 2012 r. w sprawie Krajowych Ram Interoperacyjności, minimalnych wymagań dla rejestrów publicznych i wymiany informacji w postaci elektronicznej oraz minimalnych wymagań dla systemów teleinformatycznych (Dz. U. z 2012 r., poz. 2247).*
- [3] Stefanowicz Bogdan, *Informacja. Wiedza. Mądrość*, t. 66, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2013.
- [4] Szwarc Andrzej S., Urbański Marek, Wieczorkiewicz Paweł, *Kto rządził Polską? Nowy początek władców od początków do XXI wieku*, Wydawnictwo Świat Książki, Warszawa 2007.
- [5] *Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny (Dz. U. z 2021 r., poz. 1023).*
- [6] *Ustawa z dnia 10 maja 2018 r. o ochronie danych osobowych (Dz. U. z 2018 r., poz. 1781).*
- [7] <https://uodo.gov.pl/> (dostęp: 9.11.2021).
- [8] <https://www.gov.pl/web/bip/czym-jest-bip> (dostęp: 9.11.2021).



Miscellanea





(Re)animacja dźwiękiem

— zapiski na marginesie kompozytora, który para się edukacją muzyczną

Oto kontrowersyjne zdanie: *Edukacja muzyczna jest potrzebna*. Dlaczego uważam, że jest kontrowersyjne? Czy w pierwszym odruchu nie odczuwamy dysonansu poznawczego? Otóż sprawa jest skomplikowana i niezwykle złożona. Postaram się o ostrożną diagnozę, jak u lekarza pierwszego kontaktu, który szczegółowe badania pozostawia specjalistom, ponieważ czuję się właśnie tym pierwszym kontaktem, czuję się jak na pierwszej linii frontu. Celowo użyłem tutaj słowa związanego z wojną, ponieważ sądzę, że jest to w pewnym sensie walka. Walka o wrażliwość i czułość człowieka na odbiór sztuki.

Jako edukator jestem związany z kilkoma miejscami na stałe: z MultiCentrum Miejskiej Biblioteki Publicznej im. Tadeusza Różewicza, z Policealnym Studium Animatorów Kultury SkiBA oraz Akademią Muzyczną im. Karola Lipińskiego (wszystkie te instytucje mieszczą się we Wrocławiu). Pozwala mi to mieć szeroką perspektywę spojrzenia na potrzeby edukacyjne zróżnicowanych grup — od dzieci w wieku późnoprzedшкоlnym poprzez uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych aż po studentów, osoby dorosłe i nawet (epizodycznie) — seniorów. Jestem też — a może przede wszystkim — kompozytorem, co z pewnością ma przemożny wpływ na moją pracę jako edukatora, nauczyciela i wykładowcy.

W MultiCentrum pracuję przede wszystkim z dziećmi z klas szkoły podstawowej. Tutaj też niejednokrotnie spotkałem się z wyraźnymi sygnałami, że potrzeba edukacji muzycznej nie jest oczywista i że nie jest odpowiednio rozumiana przez wiele osób. Pamiętam jedną z rozmów z rodzicem wybierającym temat dla grupy, gdzie wprost zażądał — jak się wyraził — „tematu z jakichś potrzebnych dziedzin, na przykład z matematyki”. W domyśle — co bardzo smutne — uważał, że muzyka nie jest do niczego przydatna.

Warto przy tej okazji nadmienić, że wbrew temu, co sądził wspomniany rodzic, muzyka jest niezwykle silnie spokrewniona z matematyką. Od samych początków teorii muzyki, ginących gdzieś w pomrokach dziejów, mamy piękne historie dotyczące związków dźwięku i liczby. Choćby opowieść o Pitagorasie, który przechodząc obok kuźni, miał zauważyć, że młoty różnej wielkości wy-

dają różne wysokości dźwięku¹. Eksperymenty tego filozofa z monochordem dały podstawy do rozważań na temat natury interwałów muzycznych². W koncepcji żyjącego w V wieku przed Chrystusem Filolaosa z Krotony³, autora pierwszego traktatu pitagorejskiego, liczba jest tożsama z harmonią. Poszczególne byty są liczbami, lecz jednocześnie liczba-harmonia jest podstawą ich istnienia i trwania⁴.

Wydaje się, że obecne czasy niejako wymuszają na społeczeństwie pogorń za natychmiastowym efektem. Jeżeli coś nie przynosi zysku, to nie jest potrzebne. Postawa polegająca na kalkulowaniu i przeliczaniu wartości edukacji poprzez jej przełożenie na przyszłe zarobki jest powszechna. Oczywiście zrozumiałe jest to, że rodzice chcą zapewnić jak najlepszą przyszłość swoim dzieciom poprzez dobrą i praktyczną edukację, jednakże częstokroć jest to bardzo płytkie podejście. Moim zdaniem, nie można w pełni ukształtować człowieka w oderwaniu od sztuki. To oczywiście truizm, ale jak się okazuje, nie każdy się z tym zdaniem zgadza.

Na temat wpływu muzyki na rozwój dziecka powstał ocean tekstów⁵. Zatem stosując nawet zimną, wyrachowaną kalkulację, dochodzimy do wniosku, że rozwijanie zdolności muzycznych po prostu się opłaca. Co mi — idealiscie — bardzo ciężko przychodzi przyznać... Jestem zwolennikiem szerszego spojrzenia i uważam, że głębokie doświadczanie świata to w pewnym sensie istota naszego człowieczeństwa. A refleksji nad światem może dostarczać świadomie słuchana i przeżywana muzyka.

Nie jest celem tego skromnego tekstu ocenianie kompetencji muzycznych dzieci (czy szerzej — polskiego społeczeństwa), jednakże można zauważyć niepokojący trend zamykania się na wartościową muzykę. Choć dzieci często są bardzo otwarte na nowe doznania estetyczne, można zaobserwować, że wraz z wiekiem jest z tym u nich coraz ciężiej. Rzetelne badania na temat edukacji muzycznej w Polsce prowadzi regularnie choćby Narodowe Centrum Kultury⁶. Z praktyki edukatora zaś mogę potwierdzić, że niestety coraz rzadziej spotykam osoby poszukujące ciekawej muzyki, które są zainteresowane samodzielnym decydowaniem, czego chcą słuchać, i które nie zdają się na wybory komercyjnych mediów czy algorytmów serwisów streamingowych.

¹ J. James, *Muzyka sfer*, Znak, Kraków 1996.

² M. Drobner, *Instrumentoznawstwo i akustyka*, PWM, Kraków 1997, s. 103–104.

³ A. Karpowicz-Zbińkowska, *Harmonia Bożego dzieła stwórczego w dialogach filozoficznych św. Augustyna*, „Studia Theologica Varsoviensia”, UKSW 44/2 (2006).

⁴ J. Gajda, *Pitagorejczycy*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1996, s. 100.

⁵ B. Wojtanowska-Janusz, *Wpływ muzyki i edukacji muzycznej na rozwój dzieci i młodzieży*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, Warszawa 2014, s. 35–46.

⁶ A. Białkowski, M. Grusiewicz, M. Michalak, *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje*, Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2010.

Czasy pędu, pogoni za zyskiem i czasy powierzchowności⁷ stawiają przed edukatorem muzycznym bardzo trudne zadania. Jest wiele pytań, na które sami sobie musimy odpowiedzieć, aby być autentycznymi i szczerymi wobec osób, które chcemy czegoś nauczyć czy też do czegoś przekonać. Po cóż jest muzyka? Czy to tylko rozrywka? A może muzyka jest tylko przyjemnością bez znaczenia, *tak jak jedzenie sernika*, jak twierdzi Steven Pinker (psycholog badający pochodzenie muzyki)⁸. Czy może jednak jest to coś więcej?

Jeżeli specjalność Polihymnii jest tylko rozrywką, to jest w konsekwencji tylko i wyłącznie elementem wielkiego przemysłu pop kultury, sposobem na zarabianie. Jaki sens wówczas ma muzyka mniej popularna, choćby muzyka klasyczna czy współczesna, które nie są w stanie poradzić sobie bez mecenatu (w przypadku Polski — głównie mecenatu państwa)? Jak przekonać kogokolwiek, że warto się włączyć i poświęcić czas na coś innego, mniej mainstreamowego w stosunku do łatwych i niewymagających propozycji serwowanych przez główne media? Jak pokazać, że wartościowa muzyka oddaje w dwójnasób skupienie i czas, który trzeba poświęcić, aby ją dobrze zrozumieć? Oczywiście nie jest to łatwe zadanie. Tym bardziej, że obecnie wciąż się wymaga uzasadniania wszystkiego związanego z edukacją: uzasadniania przed osobami edukowanymi, przed pracodawcą, przed rodzicami... Nie wystarczy argument: „bo to jest dobra muzyka”. Choć bardzo bym tego chciał.

Pozwolę sobie zaprezentować kilka przykładów z mojej praktyki zawodowej, co będzie miało na celu ukazanie własnego podejścia do spraw edukacji muzycznej. Będzie to perspektywa aktywnego kompozytora, a więc spojrzenie w pewnym sensie specyficzne. Mam jednak nadzieję, że może się okazać przydatne dla innych osób.

Wędką — Moniuszko i roboty

Moniuszko wielkim kompozytorem był. To chyba najgorsze zdanie, jakim można rozpocząć zajęcia o tym twórcy. A poprowadziłem ich wiele z okazji Roku Moniuszkowskiego 2019. W jaki sposób opowiadać o kompozytorze, który jest tak odległy estetycznie od dzisiejszego człowieka? Który pisał pieśni dzisiaj po prostu niezrozumiałe? Jestem pełen szacunku do tego naprawdę znakomitego kompozytora, jednakże w 2019 roku nie podzielałem optymizmu wyrażonego przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego w preambule do programu dotacyjnego Moniuszko 2019⁹. Z tychże refleksji narodził się projekt *Uprząśniczki siedzą i...*

⁷ Th. Hylland Eriksen, *Tyrania chwili*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2003.

⁸ Z. Kisieleska, *12 półtonów*, Druganoga, Warszawa 2017, s. 77.

⁹ <http://www.mkidn.gov.pl/pages/posts/minister-kultury-i-dziedzictwa-narodowego-oglasza-nabor-w-programie-moniuszko-2019-ndash-promesa-8708.php> (dostęp: 24.09.2021).

Jednym z ogniw wspomnianego projektu edukacyjnego był cykl warsztatów pod tytułem *U prąśniczki siedzą... roboty*. Pojawiło się poważne pytanie, w jaki sposób zachęcić dzieci, aby uważnie posłuchały kompozycji urodzonego w Ubie-lu twórcy. Rzecz jasna, nie wystarczy zwykle, dobrotliwe zapewnienie, że po prostu warto. Aby osiągnąć zamierzony efekt, postanowiłem zastosować kilka różnych strategii. Jedną z nich były warsztaty konstruowania robotów. MultiCentrum posiada w swoich zasobach klocki K'Nex, które można łączyć z silniczkami elektrycznymi. Pozwala to na tworzenie prostych, ruchomych konstrukcji. Jednakże cel był dużo ambitniejszy — dzieci miały budować modele robotów, które miały tańczyć do muzyki Stanisława Moniuszki. Cel został osiągnięty poprzez wykorzystanie systemu Arduino. Jest to koncepcja polegająca na zastosowaniu taniej, programowalnej płytki, za pomocą której można sterować prostymi urządzeniami, zbierać dane z rozmaitych czujników, uruchamiać silniczki *et cetera*. Zatem został wykorzystany potencjał miejsca (klocki K'Nex) oraz — co warto podkreślić — pomysł nie wygenerował dużych obciążeń finansowych dla instytucji, co niestety wciąż często jest problemem nie do przewyciężenia. Uczestnicy warsztatów tworzyli modele robotów, następnie sterowali nimi za pomocą systemu Arduino podłączonego do komputera. I tutaj dochodzimy do osiągnięcia najważniejszego celu — roboty tańczyły do utworów Stanisława Moniuszki, zatem dzieci z własnej woli wsłuchiwały się w muzykę, aby w odpowiedni sposób sterować silniczkami elektrycznymi poruszającymi elementami robotów.

Kolejną strategią — w ogniwie pod tytułem *U prąśniczki siedzą i... miksują* — była zabawa muzyczna w programie Cubase. Polegała ona na tworzeniu nowych aranżacji utworów fortepianowych Moniuszki (Ministerstwo kładło nacisk na popularyzację tej części twórczości kompozytora). Wymagało to przygotowania uprzednio odpowiednio spreparowanego materiału, mianowicie plików w formacie MIDI, które zawierały zakodowaną treść muzyczną wybranych dzieł głównego bohatera projektu. Zastosowanie takiego technicznego rozwiązania pozwoliło na bardzo łatwe manipulowanie materiałem muzycznym przez uczestników warsztatów. Warto zaznaczyć, że osoby biorące udział w zajęciach nie miały przygotowania muzycznego, a tym bardziej doświadczeń z przearanżowaniem utworów muzycznych. Dlatego też bardzo ważne było dopracowanie czytelnej i prostej metody pracy, która gwarantowała satysfakcjonujące efekty. Najważniejszym celem, stale obecnym podczas warsztatów, było obcowanie z muzyką Stanisława Moniuszki. Dzieci podkładając nowe barwy, manipulując tempem, przecinając akcję muzyczną, powielając wybrane fragmenty, nakładając je na siebie czy też zapętlając materiał muzyczny, cały czas słuchały utworów kompozytora.

Trzecim elementem projektu było stworzenie multimedialnej gry o Stanisławie Moniuszce w ramach części pod tytułem *U prąśniczki siedzą i... grają*. Najważniejszym założeniem tego działania było wykorzystanie mojego autorskiego „muzycznego stołu”. Jest to pomysł oparty na zastosowaniu kamery Kinect



Muzyczny stół i gra o Stanisławie Moniuszce

Fot. Archiwum MultiCentrum

jako czujnika. Oprogramowanie sterownika opracował Paweł Janicki (Wro Art Center). Funkcjonuje on na zasadzie statycznego śledzenia ruchu w oku kamery. Pole widzenia tego urządzenia można podzielić na siatkę aktywnych obszarów (do maksymalnie 128), które gdy znajdzie się w nich jakiś obiekt, wysyłają informację w formacie MIDI. Zatem umożliwiło to udźwiękowienie planszy, nad którą zawisła kamera Kinect, pełniąca funkcję sensora. Pola, po których poruszają się wydrukowane na drukarce 3D pionki, wydają dźwięki. Również losowanie odbywa się multimedialnie — ruch ręką nad zaznaczonym polem uruchamia program, który randomizuje liczbę pól, po których należy się poruszać, na wzór tradycyjnej kostki do gry. Wylosowana liczba jest oznajmiana poprzez odtworzenie zabawnego nagrania z zaśpiewanym komunikatem. Wszystkie elementy graficzne, dźwiękowe, jak również projekty pionków do drukarki 3D są

autorstwa dzieci i powstały w czasie warsztatów. Oczywiście nad całością czuwali edukatorzy Miejskiej Biblioteki Publicznej. Elementy graficzne zostały profesjonalnie połączone przez graficzkę Martę Gieruń (a następnie wielkoformatowo wydrukowane), drukiem 3D zaopiekowała się Małgorzata Karpicka (również pracująca w MultiCentrum), meteorytyką zawartości (np. kartami z pytaniami) zajęła się Katarzyna Kabat, a zaprogramowaniem interakcji, miksem i masteringiem dźwięków zaopiekował się piszący te słowa Mateusz Ryczek.

Na koniec warto dodać, że niezwykle wdzięcznym sposobem zaprzyjaźnienia dzieci z Moniuszką jest analiza tekstu słynnej *Prząśniczki* (autorstwa Jana Czeczota), bowiem okazuje się, że jest on prawie całkowicie niezrozumiały. To z kolei prowokuje wiele zabawnych nieporozumień, gdy uczestnicy zajęć próbują odgadnąć prawdziwe znaczenie tekstu. Niech za koronny dowód posłuży tytułowa „prząśniczka”, która zazwyczaj jest brana za osobę (parającą się pracą przedziałniczą), a jest tak naprawdę... małą deseczką, elementem kołowrotka¹⁰.

Związki z literaturą. Mobilny mural

Literatura — szczególnie w MultiCentrum, które jest *de facto* filią biblioteki — jest naturalną inspiracją przy tworzeniu warsztatów muzycznych. Jednym z przykładów wpisujących się w taką strategię może być projekt stworzenia „mobilnego muralu” na podstawie bajek Erny Rosenstein¹¹. Pomysł polegał na zainspirowaniu się tymi wspomniałymi tekstami i stworzeniu grafik oraz minikompozycji dźwiękowych. Znowu mamy sytuację, w której cała zawartość artystyczna jest wykreowana przez dzieci. Uważam, że jest to bardzo ważne, ponieważ daje to specyficzny ryt i styl końcowego efektu artystycznego oraz stanowi o jego jakości i oryginalności. Pozwala to też identyfikować się uczestnikom warsztatów z projektem.

Podczas warsztatów chętnie wykorzystuję koncepcję pracy opartą o *sound desing*. To bardzo duży zbiór technik obróbki i przetwarzania nagranych dźwięków. Zazwyczaj jest stosowany przy tworzeniu ścieżek audio na potrzeby gier, filmów, postprodukcji i tak dalej. Można też — co dla nas najistotniejsze — tworzyć dźwięki artystyczne. Aby uzyskać ciekawe i oryginalne brzmienia nigdy nie korzystam z żadnych gotowych dźwięków. Cały materiał wyjściowy jest nagrywany podczas zajęć przez uczestników. Często nagrywamy głos ludzki, dźwięki możliwe do uzyskania za pomocą przedmiotów użytku codziennego czy też w pomysłowy sposób wykorzystujemy zastaną przestrzeń. Wszystko może stać się instrumentem! Jednakże nagrane próbki są jedynie zaczynem do dal-

¹⁰ M. Malinowski, *U prząśniczki siedzą jak anioł dziewczeczki i ja jestem szparka, ja sekretarka, czyli tajemnice dawnej leksyki*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis”, *Studia Linguistica* VI (2011), s. 226.

¹¹ E. Rosenstein, *Bajki*, Warstwy, Wrocław 2014.



Mobilny mural

Fot. Archiwum MultiCentrum

szej pracy (lub jak ktoś woli — zabawy). Efekt końcowy często jest tak dalece przetworzony, że nie można rozpoznać materiału wyjściowego.

Dźwięki są procesowane za pomocą rozmaitych technik i narzędzi, czy to wbudowanych w aplikację (najczęściej używam programu montażowego Cubase), czy zewnętrznych wtyczek AU lub VST. Podstawowymi procesami są: zmiana wysokości (*pitch shift*), rozciąganie lub ścieśnianie w czasie (*time stretch*), odwracanie kierunku odtwarzania (*reverse*), przycinanie, rozcinanie, przetasowywanie pociętych fragmentów *et cetera*. Jeżeli chodzi o przetworzenia powstające na skutek zastosowania tak zwanych efektów (wtyczek, pluginów, najczęściej VST lub AU), szerokie zastosowanie mają różne rodzaje pogłosów (*reverb*), echa (*delay*), filtry (*equalizery*), rozmaite przetworzenia barwy (*matelizer*, *choir*, *fazer*, *overdriver*, modulator kołowy i wiele, wiele innych).

Jest to bardzo głębokie wnikanie w naturę dźwięku i w jego barwę. Daleko idące modyfikacje dźwięku otwierają umysły i uwrażliwiają uczestników zajęć. Poprzez zabawę uczą się oni głęboko słuchać. Świat barwy dźwięku jest uniwersum bez granic. Można w nieskończoność odkrywać półcień pogłosu, delikatnych zmian brzmienia czy subtelnych różnic w działaniu jakiegoś wybranego efektu przetwarzającego.

Jest to oczywiście wkroczenie w świat kompozycji muzycznej. Jest to **komponowanie** dźwięków. Jak się okazuje, jest to bardzo użyteczne narzędzie prowokujące wyzwianie pokładów kreatywności u dzieci i młodzieży. Komputer staje się instrumentem muzycznym. Dla dzieci i młodzieży naturalne jest korzystanie ze świata cyfrowego, nie trzeba więc pokonywać jakichś szczególnych trudności technicznych.

Tworzenie dźwięków jest samo w sobie bardzo ciekawe, jednakże zakotwiczenie się w wybranym temacie literackim ogromnie ułatwia sprawę i inspiruje do konkretnych działań. W tym przypadku bajki Erny Rosenstein sprowokowały powstanie dźwięków dość abstrakcyjnych i nieoczywistych, jak na przykład dźwięk „złotej kuli”, księżyc, bąbelków, stracha, dmuchawca, piórka i wielu innych. Te wybrane elementy, zaczerpnięte z opowieści Rosenstein, zostały również opracowane graficznie przez uczestników zajęć i połączone w spójną makroformę muralu przez graficzkę Martę Gieruń.

Do elementów graficznych wydrukowanego w dużym formacie muralu zostało podłączone okablowanie oraz system Makey Makey. Całość została zamontowana na przenośnym stelażu. Piszący te słowa zaprogramował interakcję w MAX MSP (jest to środowisko programowania przeznaczone do grania muzyki *live electronics*). W efekcie finalnym powstał mobilny mural, który gra dźwięki, gdy się dotknie wybranych elementów graficznych. Miał on swoją pierwszą prezentację podczas festiwalu Musica Polonica Nova 2018 w przestrzeni Narodowego Forum Muzyki we Wrocławiu, a powiązana była ona z premierami oper na podstawie — a jakże — tych samych bajek Erny Rosenstein. Obecnie można oglądać w MultiCentrum.

Transgraniczne poszukiwania. *Tutting*

Nie tylko literatura jest doskonałym „partnerem” muzyki. Poszukiwania na styku różnych sztuk bywają niezwykle inspirujące i płodne w pomysły. W ramach projektu *Tutting* zostały wykorzystane: taniec, formy plastyczne, *sound design* i w pełni interaktywna elektronika, a finałem był koncert w ramach Międzynarodowego Festiwalu Musica Electronica Nova 2017¹².

Słowo *tutting* oznacza taniec palców i dłoni. Zazwyczaj jest łączony z muzyką taneczną, na przykład typu dub step czy hip-hop. W tym przypadku muzyka

¹² <https://www.nfm.wroclaw.pl/component/nfmcalendar/event/5707> (dostęp: 24.08.2021).



Tutting w Narodowym Forum

Fot. Archiwum MultiCentrum

była elektroniczna, można by powiedzieć nawet — awangardowa. Taniec ten został przygotowany pod kierunkiem Katarzyny Kabat i odbywał się w oku kamery Kinect, która pełniła rolę sensora. Ruchy dłoni wyzwały dźwięki w przestrzeni kwadrofonicznej. Zatem mieliśmy tutaj sprzężenie zwrotne — taniec odbywał się do dźwięków, a dźwięki były wyzwalane poprzez ruchy tańca. Występujące osoby poprzez taniec grały dźwiękami. Choreografia ta była wykonywana na tle specjalnie przygotowanej scenografii.

Warsztaty plastyczne poprowadziła Małgorzata Karpicka. Podczas koncertu, w związku z niewielkimi rozmiarami areny działań, występ był wyświetlany dodatkowo na dużym ekranie (ilustracja 4).

Pokaz był podzielony na 10 części. Każda miała swój własny, wyróżniający charakter. Każda też posiadała swoją oryginalną oprawę muzyczną. Można było

Odczytywanie na nowo. Chopin i legendy

Praca nad dźwiękami jest — jak wynika z moich obserwacji — sama w sobie ciekawa dla dzieci. Zabawne jest przetwarzanie nagrań własnego głosu czy robienie tego *live* (np. w MAX/MSP). Ułatwia to osiągnięcie celów edukacyjnych, które zawsze sobie stawiam, czyli otwarcia na świat dźwięków, złamania schematu płytkiego, nieuważnego słuchania czy też uwrażliwienia na świat muzyki. Aby wzmocnić ten efekt, bardzo korzystnym jest posiadanie jakiegoś zachęcającego celu na horyzoncie. Jednym z takich celów było udźwiękowanie wejścia na Mostek Czarownic w kościele Marii Magdaleny we Wrocławiu. Projekt był związany z inauguracją cyklu imprez pod nazwą Europejska Stolica Kultury odbywających się w 2016 roku we Wrocławiu, a był częścią szerszego działania pod tytułem *Mosty*. Naszym mostem był zawieszony na wysokości 42 metrów, łączący dwie wieże kościoła, wspomniany wcześniej Mostek Czarownic (lub Pokutnic w innej wersji).

Podczas warsztatów muzycznych powstały dźwięki związane z legendami tamtego miejsca. Zabawa technikami *sound designu* pozwoliła na stworzenie pokaznej biblioteki dźwięków, które często były dość niepokojące, ponieważ inspiracje do nich czerpano z opowieści o duchach, tułających się duszach czy strachach. Efektem końcowym była projekcja tychże dźwięków w samej wieży, w różnych miejscach długiej i wysokiej klatki schodowej, z uwzględnieniem zakamarków i miejsc nieoczywistych.

Siła oddziaływania tej niecodziennej muzyki była niezwykle mocna ze względu na okoliczności — architekturę i przestrzenną projekcję dźwięku. Odnosiliśmy wrażenie, że jesteśmy świadkami jakiegoś fantastycznego spektaklu, pełnego niewidzialnych bytów. Taki postawiony cel bardzo motywował uczestników zajęć i jestem przekonany, że był w tym przypadku absolutnie kluczowy.

Ostatnią strategią, którą chciałbym omówić, jest odczytywanie na nowo muzyki Fryderyka Chopina poprzez jej demontaż. Z okazji Roku Chopinowskiego 2010 przygotowałem specjalny pakiet sampli i do tej pory go rozwijam. Próbkę dźwiękowe zostały spreparowane w bardzo specyficzny sposób. Wykorzystałem fragmenty wybranych utworów, uwzględniając tylko ich krótkie, charakterystyczne wycinki (na przykład jeden lub dwa takty) i często partię tylko jednej ręki. Dodatkowo, wszystkie sample wygenerowałem w jednym tempie oraz przetransponowałem do jednej tonacji durowej bądź molowej (C-dur lub a-moll). Przepraszam za te szczegóły techniczne, jednakże są one niezbędne, aby ukazać finalny efekt: wyizolowane w ten sposób fragmenty utworów Chopina w ogromnej większości harmonijnie do siebie pasują. Zatem dzieci podczas warsztatów mogą eksperymentować — nakładać na siebie fragmenty zupełnie różnych utworów muzycznych i odkrywać w ten sposób nowy porządek i nieoczywiste brzmienia. Kluczowym celem jest przybliżenie muzyki tego kompozytora, co zostaje osiągnięte poprzez zabawę. Dzieci wsłuchują się w słynne motywy muzyczne i odkrywają ich nowe, nieoczywiste konstelacje. Chciałbym

podkreślić jednak, że ważne jest ukazywanie utworów w ich oryginalnej formie, czego nigdy nie zaniedbuję, ponieważ jest to jednak *crème de la crème* tego fascynującego twórcy.

Ciekawą formą wykorzystania tych zremiksowanych utworów Fryderyka Chopina jest użycie ich w formie dzwonek telefonicznych. Jako idealista wierzę mocno w *l'art pour l'art*, jednakże aspekt utylitarystyczny jest wysoce użyteczny w kontekście edukacji.

(Re)animacja wrażliwości

Edukacja muzyczna jest potrzebna. Takie kontrowersyjne zdanie głoszę i będę głosił. Jako kompozytor mam z pewnością specyficzne spojrzenie na poruszane powyżej kwestie. Być może moje własne poczucie misji i pewien imperatyw wewnętrzny biorą się z przekonania, że jeżeli nie będzie wrażliwej publiczności, to nie będę miał dla kogo komponować. Ale czy to coś złego? Podczas swoich warsztatów muzycznych doświadczyłem wielu wspaniałych chwil, które były związane z otwieraniem się pokładów kreatywności najróżniejszych osób. Pokładów wcześniej niewidocznych, ukrytych za warstwami uprzedzenia i nieufności. Uważam, że dźwięki posiadają niezwykłą moc łączenia ludzi, wydobywania z nich tego, co najlepsze. Sądzę, że muzyka to droga do tytułowej „reanimacji wrażliwości”. Z satysfakcją obserwuję, że wiele osób otwiera się na nowoczesne podejście do muzyki i zaczyna poszukiwać. Dlatego tak ważne jest, aby wykraczając poza ramy szkolnych programów nauczania, odkrywać nieskończone uniwersum świata brzmień, barw i dźwięków — muzyki.

Tomasz Stańczyk
Wawrzyniec Stańczyk

O Stanisławie Lemie z okazji setnej rocznicy urodzin pisarza

— sprawozdanie ze spotkania z Piotrem W. Cholewą

I. Powrót do Lema

Dwudziestego ósmego września 2021 roku, w sali koncertowej Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych im. Wojciecha Kilara w Katowicach, odbyło się spotkanie z tłumaczem Piotrem W. Cholewą, poświęcone twórczości Stanisława Lema *LEMoniada, czyli o autorze Solaris i nie tylko*. Rocznicą setnych urodzin jednego z najpopularniejszych polskich pisarzy stała się dla mnie okazją do refleksji nad dorobkiem mistrza światowej fantastyki. Swoimi przemyśleniami postanowiłem podzielić się ze wspomnianym już doktorem Piotrem W. Cholewą, tłumaczem między innymi dzieł Terry'ego Pratchetta oraz działaczem polskiego fandumu. Punktem wyjścia naszej rozmowy było pytanie o aktualność twórczości Stanisława Lema w drugiej dekadzie XXI wieku oraz o możliwość jej recepcji przez młodzież szkolną.

Twórczość Lema dotyka między innymi takich problemów jak: możliwość poznania samego siebie w sytuacjach ekstremalnych, możliwość komunikacji w obliczu zagrożenia oraz problemów wyprzedzających rozwiązania naukowe, filozoficzne, kulturowe oraz technologiczne, a także kondycji samego człowieka, niepotrafiącego nadążyć za nieustannie wyprzedzającym go światem. Ulubionymi bohaterami Lema byli outsiderzy, jak Kris Kelvin z *Solaris* czy Hal Bregg z *Powrotu z gwiazd*, zawsze stojący na uboczu, zawsze podejrzliwi, niepotrafiący nawiązać komunikacji z otaczającą ich rzeczywistością oraz — co bardzo ważne w twórczości Lema — z wymiarem własnej egzystencji.

Właśnie komunikacja wydaje się być centralnym problemem, wokół którego zbudował, pochodzący ze Lwowa pisarz, swój literacki dorobek. Jak podkreślał w rozmowie Piotr W. Cholewa, Lem nigdy do końca nie identyfikował się, wręcz radykalnie odrzucał etykietę pisarza fantastyki naukowej. Wolał swoją twórczość traktować jako literacko ujęte eksperymenty myślowe, filozoficzne rozważania nad naturą i możliwością poznania wspomnianej komunikacji i odnalezienia się w otaczającej człowieka rzeczywistości.

Moim zadaniem nie było jednak przeprowadzenie rozmowy dotyczącej Lema w próżni. Spotkanie zostało zorganizowane w szkole, dla uczniów i nau-

czyteli szkół artystycznych — podstawowej i ponadpodstawowej (byli też goście z liceum plastycznego — nasi sąsiedzi z ulicy Ułańskiej w Katowicach). Jego celem było nazwanie wątpliwości, które mnie, jako bibliotekarza, niepokoją z racji wykonywanego przeze mnie zawodu. Zadaniem bibliotekarza nie jest jedynie wypożyczanie książek, których zażyczy sobie uczeń; fundamentalnym zadaniem jest podsunąć uczniowi taką książkę, która go w pewien sposób pokona intelektualnie. Ta miniporażka zmobilizuje go do podniesienia swojej „poprzeczki” w rozwoju. Za zrozumieniem zaś może pójść aktywne działanie, tak bardzo cechujące młodych ludzi. Jak powiedział w wywiadzie z 1995 roku Stanisław Lem profesorowi polonistyki z Uniwersytetu Tokijskiego, Mitsuyoshi Numano: *Bez dobrej znajomości tradycji kulturowej i kultury światowej niemożliwy jest poważny wkład w dziedzinę kultury, ex nihilo nihil fit — z niczego nie można wykrzesać ognia. W świecie coraz bardziej ubogim w treści humanistyczne, będące głównym nośnikiem treści kulturowych, bez których żaden człowiek — a co dopiero nowicjusz na drodze życiowej, jakim jest uczeń, istota wciąż w procesie kształtowania — nie jest w stanie się obyć. Jeśli pragnie się zrozumieć rzeczywistość, w której się uczestniczy i na którą zawsze ma się określony wpływ, trzeba ją ciągle przyswajać, także przetworzoną w literaturę.*

Pytania, które zadałem Piotrowi W. Cholewie, a które wielokrotnie zadawałem sobie wcześniej, były następujące: 1. Jaki fragment twórczości Stanisława Lema byłby odpowiedni do wykorzystania na lekcji przez polonistę? 2. Czy nasza skłonność do utożsamiania się z outsiderami Lema wynika z naszego własnego zagubienia we współczesnym świecie? 3. Jakie medium najlepiej trafia do młodego czytelnika? Czy można by zamienić literackie dzieło Lema na przykład w grę lub serial? Lema przecież co prawda ekranizowano (genialny i metafizyczny *Solaris* w reżyserii Andrieja Tarkowskiego), ale popularnego serialu dla dziesiątków lub setek milionów widzów (takiego jak *Wiedźmin* według prozy Andrzeja Sapkowskiego) jeszcze nie mamy.

II. Aktualność i atrakcyjność twórczości Lema

Współcześnie wyzwaniem dla każdego polonisty i bibliotekarza jest niski poziom czytelnictwa wśród młodzieży. Twórczość Lema nie należy do najłatwiejszych, zarówno pod względem treści, jak i formy. Skomplikowany język ujmuje skomplikowane, doniosłe filozoficznie kwestie. Jednocześnie nie można nie brać pod uwagę zbioru problemów, którego dotyczyła twórczość Lema, a która dla nas, sto lat po jego narodzinach, wciąż jest aktualna.

Bowiem obok zagubionego w świecie bohatera stawia też Lem pytanie o przyszłość ludzkości, która nawet po doświadczeniach wielkich wojen nie potrafi zaprzestać wszczynania konfliktów, które — chociaż lokalne — biorąc pod uwagę naturę XXI wieku, dotyczą świata w całości, globalnie. I tak w *Głosie Pana* odnajdujemy refleksję dotyczącą zakodowanej w człowieku żądzy zniszczenia i przekształcania każdego prawie odkrycia naukowego w broń.

Lemowi — jak zauważył w toku rozmowy Piotr W. Cholewa — świat nigdy się nie podobał. Widać to dokładnie na przykładzie felietonów krakowskiego pisarza. Dla Lema człowiek nigdy nie jest w stanie odnaleźć samego siebie — ta gorzka refleksja nie może jednak przesłonić podstawowego faktu, jakim są próby podejmowane przez człowieka w celu uchwycenia zarówno siebie, w swojej jednostkowej naturze, jak i łączących ludzi skłonności i zachowań, jak dobitnie pokazuje to *Solaris*.

Jeśli zatem spróbować by uporządkować problematykę przedstawianą przez Lema w jego twórczości, problematykę, z którą można by zapoznać młodzież szkolną, należałoby ją podzielić na następujące kwestie: 1) zagubienie w świecie, niemożność nadążenia za nim; 2) próba odpowiedzi na to „kim jestem?” w sytuacji zagrożenia oraz nieczytelnej rzeczywistości; 3) zapisana w naturze ludzkości skłonność do konfliktów i doprowadzania własnego świata do zagłady.

Problemy z punktu 1) znajdują swoje odzwierciedlenie w *Powrocie z gwiazd*. Hal Bregg, powróciwszy z misji kosmicznej, nie potrafi odnaleźć się w rzeczywistości, panujących w świecie stosunkach, diametralnie różnych od tych, które zapamiętał, opuszczając Ziemię. Powieść ta stawia bardzo ważne pytanie: Czy człowiek jest w stanie nadążyć za światem, który zmienia się obiektywnie względem niego? Każdego dnia świat przyspiesza, pozostawiając jego mieszkańca daleko w tyle. Ilu jest w nim zagubionych na wzór Hala Bregga, rozmyślających nad całkowitym odcięciem się od niego, przepełnionych poczuciem klęski i zagubienia?

Kwestie z punktu 2) bez wątplenia można przypisać *Solaris*. Kris Kelvin, uciekając od swojej ziemskiej historii, mierzy się z rzeczywistością, której nie może pojąć, która zmienia się każdej minuty i która nieustannie zmusza go do konfrontowania się z samym sobą, tak jak to czyni względem innych mieszkańców stacji kosmicznej. Współcześnie nasza rzeczywistość zmienia się w każdej chwili i w każdym momencie istnieje możliwość zmierzenia się z taką jej formą, do której jako ludzie nie będziemy się w stanie zaadaptować (żeby wskazać najbliższy przykład — epidemię koronawirusa).

Wizja Lema, że ludzkość ostatecznie doprowadzi do zagłady własnego gatunku, była mocno zakorzeniona w doświadczeniach II wojny i Holocaustu, które to — jak zauważył Piotr W. Cholewa — spadły na Lema w najbardziej wrażliwym, bo młodzieńczo-dorosłym momencie jego życia. Masowe mordy, o których między innymi opowiada *Eden*, nie są niczym innym jak parabolą naszych, ludzkich działań, które bynajmniej nie zakończyły się na ludobójstwie w czasach II wojny światowej i na Bałkanach w ostatniej dekadzie XX wieku. Wystarczy spojrzeć na aktualną sytuację w Afganistanie czy — żeby nie wybiegać tak daleko — na rzeczy dziejące się na naszej polsko-białoruskiej granicy.

Omawiając bardzo powierzchownie powyższe dzieła Lema, próbuję jedynie wskazać na ich wciąż aktualną, uniwersalną wartość, a poprzez to skłonić do refleksji, czy autor *Solaris* nie powinien być bardziej obecny w literackim kształtowaniu młodzieży szkolnej.

III. Komiks, serial, film?

Jak zaznaczyłem na początku poprzedniego rozdziału, trudno wysoko ocenić poziom czytelnictwa pośród młodzieży. W dobie Netflixu i HBO przed polonistami i bibliotekarzami stoi nie lada wyzwanie. Pytanie tylko, czy forma powieści jest jedynym medium, za sprawą którego można z tymi doniosłymi egzystencjalno-filozoficznymi treściami do uczenia dotrzeć. Na moje pytanie dotyczące innych form przekazu Piotr W. Cholewa wskazał komiks autorstwa Rafała Mikołajczyka, który to na wspomniane komiksowe medium przekształcił powieść Lema *Niezwyoczony*. Komiks, niezmiernie atrakcyjny wizualnie, w żaden sposób nie pomija i nie deformuje filozoficznej treści dzieła pisarza. W czasach, kiedy inne powieści z gatunku science fiction, takie jak *Fundacja* Isaaca Asimova czy *Diuna* Franka Herberta, przerabiane są na odpowiednio serial i film, pytanie, czy podobny los nie mógłby spotkać dzieł Lema, nie wydaje się pozbawione podstaw.

IV. Zakończenie

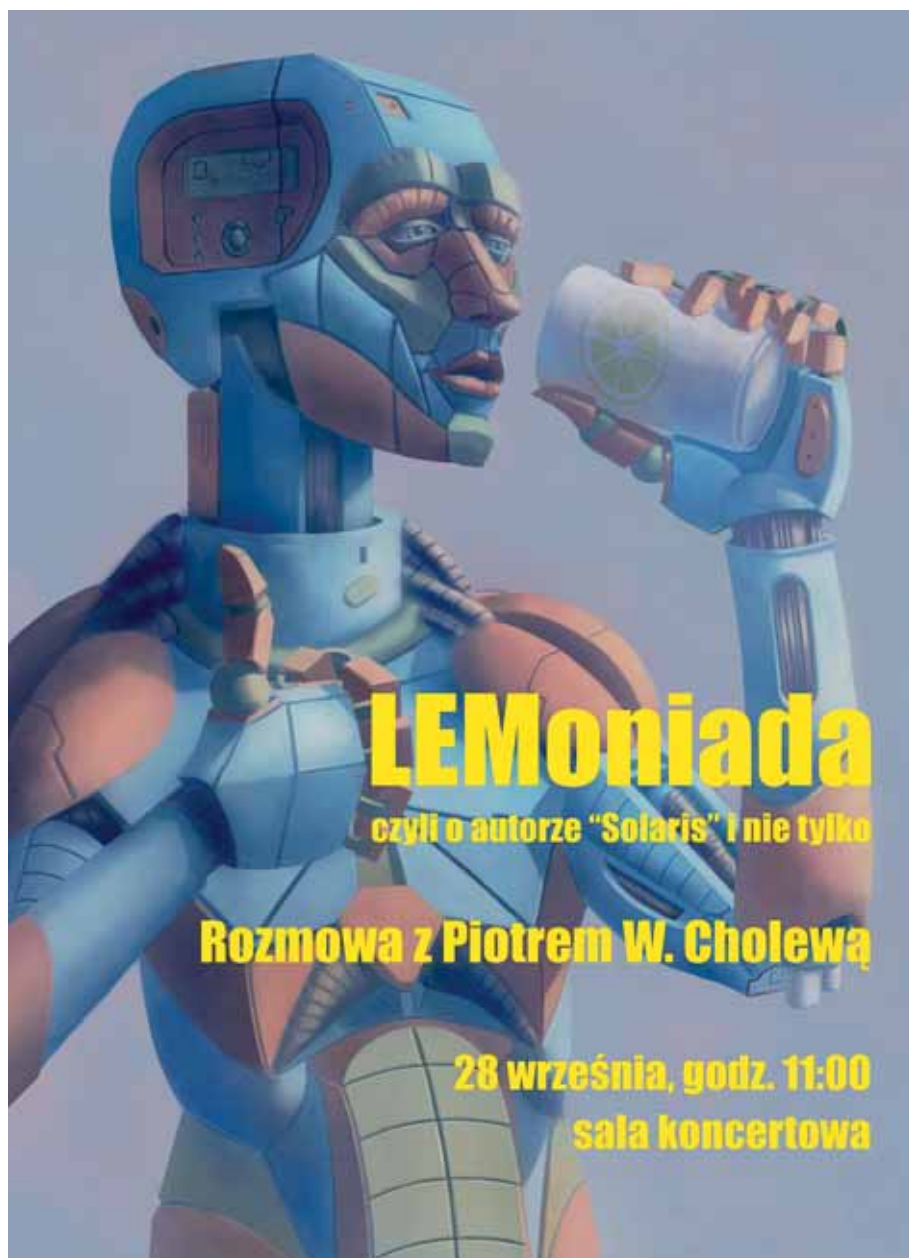
W tym krótkim artykule próbowałem przypomnieć postać Stanisława Lema z okazji jego setnych urodzin, a poprzez to przypomnienie wzbudzić refleksję dotyczącą jego twórczości. Rozmowa z Piotrem W. Cholewą pokazała, że w dorobku pisarza tkwi doniosła, uniwersalna i wciąż aktualna treść. Nie można zapominać, że Lem — pomimo jego dystansowania się od etykiety pisarza science fiction — kreował światy należące *stricto* do tego gatunku, a przez to atrakcyjne i poruszające wyobraźnię młodego czytelnika.

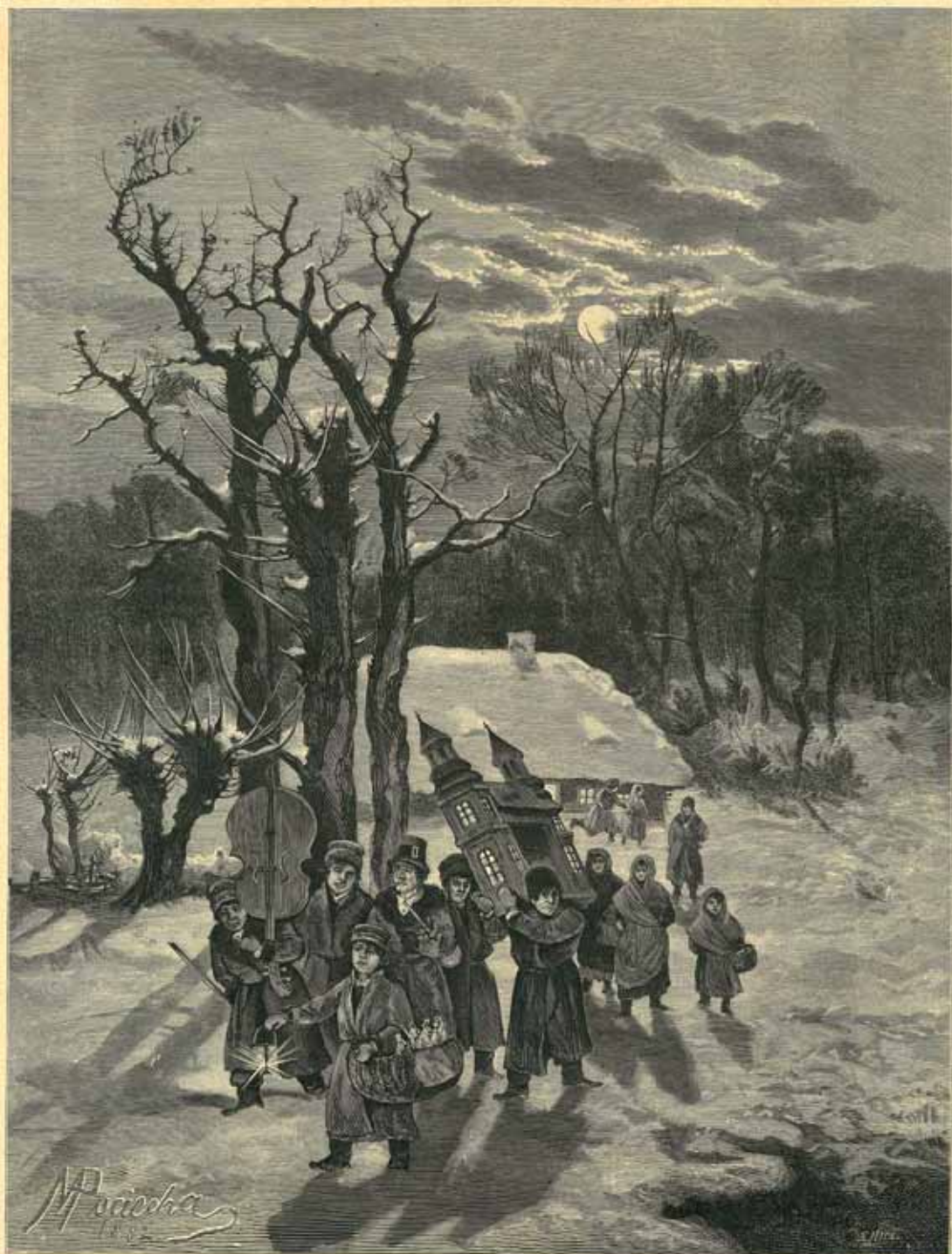
Na koniec rozmowy Piotr W. Cholewa nieprzypadkowo przywołał słowa Terry'ego Pratchetta (jest jego genialnym tłumaczem), mówiące, że książka, prócz posiadania określonej treści, musi być „czytelna”, czyli nęcąca dla czytelnika. Twórczość Lema zdaje się zatem posiadać wszelkie możliwe zalety: akcja powieści nie tylko „rozgrywa” się w świecie science fiction, obecnie świecie bardzo pożądanym, bo wymyślonym, lecz prócz tego odnajdujemy w niej klucze do świata realnego. Nie można jednak zapominać, że jest to literatura z „górnego półki”, wymagająca i w swoich określonych momentach bardzo hermetyczna. Udostępnienie jej w zrozumiałym sposobie, zachęcający do samodzielnej eksploracji, leży na barkach polonisty i bibliotekarza. Wydaje się jednak — co próbowałem pokrótce pokazać — że bez twórczości Lema wykształcenie humanistyczne młodzieży szkolnej znacząco by ucierpiało.

Nasze spotkanie zostało ciepło odebrane przez młodzież, liczba egzemplarzy książek Stanisława Lema wypożyczonych z biblioteki szkolnej wzrosła. Pytanie, czy jest to stała tendencja, czy tylko chwilowa koniunktura. Mam nadzieję, że wartościowe inicjatywy państwowe, takie jak „Narodowy Program Rozwoju Czytelnictwa 2.0 na lata 2021–2025”, pozwolą podtrzymać tłący się ciągle zapal bibliotekarzy szkolnych i czytelników.

Postscriptum

Tak, jest to przedsięwzięcie rodzinne, takie symboliczne przekazanie berła. Moi synowie, mam nadzieję, pociągną dalej „ciężki wóz” krzewienia wartości humanistycznych wśród uczniów.





Z Szopką. Rysunek W. Poiechy.

Kolędy i pastorałki polskie oraz słów kilka o szopce, jasełkach i kolędnikach

Kolędy stanowią niewątpliwie najbardziej popularną, znaną i najchętniej śpiewaną przez wiernych Kościoła katolickiego grupę pieśni religijnych. W praktyce śpiewamy je od Bożego Narodzenia do święta Matki Boskiej Gromniczej, czyli dłużej, niż określają to oficjalne zasady liturgii (do święta Chrztu Pańskiego). Współcześnie kolędami nazywamy pieśni religijne oparte na motywach ewangelicznych, opisujące narodzenie Jezusa Chrystusa, śpiewane w Kościele katolickim w okresie Bożego Narodzenia. Jednak pierwotna pieśń kolędowa miała charakter pieśni życzeniowej, winszującej i nie wiązała się zupełnie z chrześcijańskim kultem religijnym. W I wieku przed Narodzeniem Chrystusa Rzymianie, którzy stosowali wprowadzony za czasów Juliusza Cezara tak zwany kalendarz juliański, każdy pierwszy dzień miesiąca nazywali *kalendami* (*Kalendae*, np. *Kalendis Ianuariis*, *Kalendis Februariis* itd., podobnie jak np. trzynasty albo piętnasty dzień miesiący nazywano *idami*, np. *Idibus Martiis*). Szczególnie uroczyste obchodzono *kalendy styczniowe*, które rozpoczynały nowy rok w Imperium Romanum¹. W tym czasie odwiedzano się wzajemnie, składano sobie życzenia, obdarowywano się. Zwyczaj ten przeniknął około VI–VII wieku na północ, docierając przez Bałkany do ludów słowiańskich, a wśród nich — z czasem — na ziemię polskie. W schrystianizowanych państwach kolędowanie noworoczne połączone ze śpiewem pieśni kolędowych — życzących, winszujących, ze względu na bliskość czasową, stało się częścią zwyczajów związanych z Bożym Narodzeniem. Jeszcze dziś starsi mieszkańcy wsi nazywają okres od 24 grudnia do Trzech Króli *godami*, co wskazuje na związek z prastłowiańskim określeniem pory, czasu, roku — *god* (zwróćmy uwagę, że na przykład rok w języku rosyjskim to год). *Słownik języka polskiego* (red. J. Karłowicz, A. Kryński, W. Niedźwiedzki, Warszawa 1902) w hasle *kolędować* podaje trzy znaczenia tego terminu: 1. *chodzić po kolędzie, zbierać kolędę*; 2. *obdarzać kogo ko-*

¹ Niektórzy badacze kultów przedchrześcijańskich podkreślają, że w owym czasie organizowano także igrzyska, zaś ludziom towarzyszyła orgiastyczna wesołość.

Z *szopką*, rysunek, Michał Pocięcha, 1882, wyd. „Kłosy”, 1883.

◀ Ze zbiorów Państwowego Muzeum Etnograficznego

lędą; 3. *śpiewać kolędy*. Na wsiach istniało spotykane jeszcze do niedawna powszechnie kolędowanie (nie tylko zimowe — kolędowano też wiosną), chodzenie z gwiazdą, szopką lub herodami. Tym zwyczajom młodzieży wiejskiej towarzyszyły muzyka i pieśń. Kolędnicy upominali się śpiewem o podarunki, datki, na przykład:

*Cy nom dota, cy nie dota,
bo nos długo zabawiota,
dejta pryndko, dejta pryndko,
bo nom w nogi mintko.*

(Wejsce, pow. Łowicz)

A za otrzymane dary dziękowali, winszując, na przykład:

*Za kolędę dziękujemy,
Zdrowia, szczęścia winszujemy,
ażebyście zdrowi byli,
i pieniędzy dużo mieli.*

(Błędów, pow. Łowicz)

Najstarszy przekaz kolędniczej *przymówki o datek* zachował się w tekście *Ludycje wiesne na ten nowy rok 1544*. Były to prawdopodobnie bardzo stare, powtarzane od stuleci formuły:

*Maszli nam daci,
nie daj nam długo staci,
boć nas będzie uziąbaci;
skakały bosa pod niebiosy,
chciały kołacza i kielbasy.*

Do repertuaru kolędników należały także pieśni o tematyce religijnej, bożonarodzeniowej — kolędy i pastoralki. Te drugie mają charakter ludowy i przywołują głównie motyw pasterzy, zawarty w Ewangelii Świętego Łukasza (2; 8–20). Oskar Kolberg, opisując XIX-wieczny repertuar grup kolędniczych (np. z Krakowskiego), zanotował śpiewane przez lud warianty kolęd zamieszczonych w XVI- i XVII-wiecznych kancjonałach. Dowodzi to, że w obrzędach ludowych przetrwała także pierwotna funkcja dramatyczna pieśni bożonarodzeniowej, wykonywanej dawniej podczas średniowiecznych misterii bożonarodzeniowych, bowiem najstarszą formą dramatyczną związaną z Bożym Narodzeniem były widowiska religijne — misteria. Najwcześniejsze *miracle-plays*, *autos*, *Weihnachtsspiele* odbywały się na zachodzie Europy od XI wieku. Dramaty liturgiczne, zwane także dialogami, związane były również ze Świętami Wielkanocnymi. Aktorami tych misterii byli duchowni, służba kościelna i chór, który stanowiła zazwyczaj młodzież ze szkół parafialnych. Teksty tworzone w oparciu o przekazy ewangeliczne. Fabuła dialogów uległa z czasem ewolucji i częściowej sekularyzacji, co spowodowało, że widowiska misteryjne zostały przeniesione poza obręb świątyń. Już wówczas, w średniowieczu, istniał głównie wśród niezamożnej młodzie-



Grupa kolędników z turoniem, Gostwica pow. nowosądecki.

Fot. Wojciech Migacz, 1931, ze zbiorów Państwowego Muzeum Etnograficznego

ży (żacy, bakalarze, parobcy) zwyczaj kolędowania; wiązał się on ze zbieraniem kolędy — datków, ofiar — i obdarowywaniem kolędą — życzeniami pomysłności i dobrym słowem (na przykład *Statut krakowski* z 1408 roku wspomina o takiej praktyce). Do tego zwyczaju przenikały pieśni o tematyce bożonarodzeniowej, a z czasem także elementy dramaturgiczne z misteriów. Oto fragment tekstu jednej z pięciu polskich pieśni zawartych w XV-wiecznym rękopisie *Rotuły kolędowej*, dotyczącej prawdopodobnie zwyczajów w Białej (Bielsku):

*Nuż wy, bielscy panowie,
 panny, panie, żaczkowie,
 dajcie Bogu chwałę za to,
 za to, za to, to, to, to, to,
 iż się narodził.*

Żywy tok słów oraz treść każą domyślać się wesołej, skocznej melodii, która jednak nie zachowała się w rękopisie.

Trudno dociec genezy polskiej kolędy o treści religijnej. Pieśni o Dzieciątku Jezus (nienazywane jednak jeszcze kolędami) mieli w repertuarze franciszkanie sprowadzeni do Polski w 1237 roku przez Bolesława V Wstydlwego. Wiadomo, że Święty Franciszek z Asyżu był pomysłodawcą szczególnego rodzaju



Grupa kolędników z turoniem, Gostwica pow. nowosądecki.

Fot. Bohdan Czarnecki, 1960, ze zbiorów Państwowego Muzeum Etnograficznego —

misterium Bożego Narodzenia — pierwszych jasełek. Po powrocie z Rzymu, gdzie papież Honoriusz III w 1223 roku zatwierdził regułę zakonu Braci Mniejszych, Biedaczyna z Asyżu zwrócił się z prośbą do swego przyjaciela Jana Velity z Greccio:

Pragnąłbym obchodzić z Tobą zbliżające się święto Zbawiciela i uczcić Jego narodzenie w Betlejemie, tak ażebym sobie możliwie najdokładniej mógł uzmysłowić cierpienia i niewygody, jakie dla naszego zbawienia od dzieciństwa znosił. Przeważnie życzeniem moim jest, byś w tym górzystym miejscu ustawił prawdziwy żłób z sianem i przyprowadził osła i wołu, które to zwierzęta wówczas Dzieciątku Jezus dotrzymywały towarzystwa.

Z pism brata Tomasza z Celano, który znał Świętego Franciszka, dowiadujemy się również, że do braci dołączyły tłumy miejscowej ludności, zaś ...*Skały rozbrzmiewały echem śpiewu braci zmieszanego z pobożnymi pieniemi ludu.* Polscy franciszkanie, a zwłaszcza tak zwani *obserwanci* (późniejsi bernardyni), urządzali w kościołach tak zwane *żłóbki*, przy których wierni śpiewali pieśni bo-

² Już z XIV wieku pochodzą zabytkowe figurki jasełkowe z klasztoru franciszkanek krakowskich.

żonarodzeniowe². Jedna z nich, zapisana we franciszkańskim Kancjonale Biblioteki Czartoryskich (z pierwszej poł. XVI w.) oraz w Kancjonale Biblioteki Kórnickiej (1551–1555), zatytułowana *To-ć jest miejsce duchowne, święte i nabożne. O nabożeństwie wielkim Franciszka świętego ku dzieciństwu Pana Jezusowemu a jako ludzie ku temuż insze pobudzał znakiem i okazaniem zewnętrznym pieśń*, przywołuje w jednej ze strof cudowne wydarzenia z Greccio:

*Wybiegły te do ludzi sąsiedzkich nowiny,
Co Franciszek miał czynić jutrzeźnej godziny,
Zbieżeli się ku jasełkom, nabożnie śpiewając,
Jezusa i Maryję mile pozdrawiając.*

Warto zauważyć, że ze wspomnianego Kancjonatu Biblioteki Kórnickiej pochodzi tekst *Anioł pasterzom mówił* (znana nam melodia jest młodsza, pochodzi bowiem z XVII wieku), jedynej XVI-wiecznej kolędy śpiewanej powszechnie do dzisiaj. Wspomniane jasełka franciszkańskie na gruncie polskim nie od razu zyskały powszechną aprobatę władz kościelnych. Przekaz Filipa Kallimacha z drugiej połowy XV wieku wspomina o oskarżeniu franciszkanów we Lwowie przed arcybiskupem Grzegorzem z Sanoka za to, że ściągają ludzi do swej świątyni w dzień Bożego Narodzenia, *wystawiając w kościele wołu i osła oraz źłóbek*. Autor wspomina także fakt śpiewania wówczas „wieśniaczych” pieśni o Narodzeniu Pańskim. Kolędniczy repertuar różnej proveniencji i fantazja jego często anonimowych twórców nie znały granic. Młodzież przejmowała także te pieśni, dla których nie było miejsca w kościele. Zakazy pewnych śpiewów wydał między innymi Synod Gnieźnieński w 1602 roku. Nic w tym dziwnego, bowiem niektóre z nich zdecydowanie nie korespondowały z powagą nabożeństw, a rubaszne nastroje charakteryzowały często także i stronę melodyczną:

*Wstawszy pasterz bardzo rano,
wylażł z budki, wlażł na siano,
boć go czczyca zdejmowała,
jaka przedtem nie bywała.*

Zapis najstarszej pieśni bożonarodzeniowej w języku polskim *Zdrow bądź, krolu anjelski* (tekst jej umieszczony został po łacińskim opisie adoracji i radości pasterzy w zaginionym rękopisie kazań niejakiego Szczekny — cysterskiego mnicha, spowiednika królowej Jadwigi) pochodzi z 1424 roku. Utwór ten wykonywany był prawdopodobnie przez kapłana i lud po kazaniu na Boże Narodzenie. Zaginiony Kancjonał Jana z Przeworska z 1435 roku zawierał hymn bożonarodzeniowy *Chrystus się nam narodził*, zaś z 1440 roku pochodzi utwór bożonarodzeniowy *Jezu Chryste, nasza radość*.

Pierwszy raz nazwa *kolęda*, oznaczająca pieśni o tematyce bożonarodzeniowej, pojawia się w XVI wieku. Wśród drukowanych w postaci parostronicowych ulotek pieśni religijnych, łączących repertuar pochodzenia katolickiego i protestanckiego (druki te powstały w krakowskich oficynach Łazarza Andrysowica i Mateusza Siebeneichera), odnajdujemy dwa utwory, których tytuły opa-

trzone są dookreśleniami wykorzystującymi termin „kolęda”: *Nuż my, dziatki, zaśpiewajmy z weselem. Kolęda ku śpiewaniu dla dzieci oraz Tako-ć Pan Bóg świat barzo umiłował. Kolęda z ewangelijej św. Łukasza w trzeciej kapitule o narodzeniu Pańskim.*

Pośród XVI-wiecznych przekazów należy wspomnieć *Żywot Pana Jezusa Krysta Baltazara Opecia*, zawierający między innymi pięć tekstów o tematyce bożonarodzeniowej. Pomimo faktu, że termin „kolęda” w XVI wieku z pieśni winszującej przeniesiony został na określenie pieśni o tematyce ewangelicznej, w ich treściach wciąż można spotkać elementy związane z życzeniami i prośbami. Tak jest na przykład w tekście kolędy Jana Kochanowskiego *Tobie bądź chwała, Panie wszego świata (Fragmenta albo pozostałe pisma J. Kochanowskiego, wydane w 1590 roku w Krakowie)*:

*Błogosław ziemi z twej szczodroliwości,
Niechaj nam dawa dostatek żywności,
Uchowaj głodu i powietrza złego,
Daj wszystko dobre z miłosierdzia swego! (fragm.)*

Jan Żabczyc³ swój cykl pieśni bożonarodzeniowych (którego był autorem lub redaktorem), czyli *Symfonie anielskie albo kolęda mieszkańcom ziemskim od muzyki niebieskiej wdzięcznym okrzykiem na Dzień Narodzenia Pańskiego zaśpiewane* (1631) także kończy często życzeniami. Z omawianego zbioru, zawierającego także wątki apokryficzne, pochodzi znana kolęda *Przybieżeli do Betlejem* — chyba najpopularniejsza i najbardziej lubiana do dziś przez dzieci. W zbiorze odnajdujemy wskazówki wykonawcze wykorzystania do śpiewek melodii *tańców zwyczajnych w Polsce*. Chodzi tu o melodie oparte na rytmice ludowych tańców, między innymi oberka, mazurka, kujawiaka, poloneza.

Kolęda i pastorałka nie były jedynymi określeniami pieśni o Bożym Narodzeniu. W źródłach historycznych i literackich odnajdujemy takie określenia jak: *rotuły, symfonie, kantyczki* (tym ostatnim terminem określano także zbiory pieśni religijnych, zwłaszcza bożonarodzeniowych). W warstwie muzycznej omawianych utworów obserwujemy różnorodność form, od utworów liturgicznych (części *officium*) przez paraliturgiczne po pieśni zwrotkowe, monodyczne lub w układzie polifonicznym. Ksiądz Michał Marcin Mioduszewski w znanym śpiewniku z 1838 roku (*Śpiewnik kościelny, czyli pieśni nabożne z melodyjami w Kościele katolickim używane a dla wygody kościołów parafijalnych przez x. M.M. Mioduszewskiego zgrom. XX. Miss. zebrane*) zamieszcza wybrane pieśni na Boże Narodzenie, przeznaczone do śpiewania w czasie nabożeństw kościelnych, zaś kolędy (które traktuje jako pieśni życzące) i pastorałki zebrał i opublikował w osobnym tomie z 1843 roku (*Pastorałki i kolędy z melodiami, czyli piosnki wesole ludu w czasie świąt Bożego Narodzenia po domach śpiewane*)⁴. W pierwszym

³ Znany też jako Jan Karol Dachnowski — pisarz dworski działający na Rusi Czerwonej i w Krakowie.



Kolędnicy, Rzeki pow. limanowski.

Fot. Krzysztof Chojnacki, 1967, ze zbiorów Państwowego Muzeum Etnograficznego —

zbiorze, dopuszczonym wówczas do użytku liturgicznego, obok repertuaru łacińskiego, odnajdziemy między innymi pieśni: *Anioł pasterzom mówił*, *W żłobie leży*, *Bóg się rodzi*, *Z narodzenia Pana*, *Gdy się Chrystus rodzi*, *Ach, ubogi żłobie*, *Tryumfy Króla niebieskiego*, do dziś śpiewane w kościołach i domach.

Dawne pieśni na Boże Narodzenie były często adaptacjami na język polski utworów o tematyce bożonarodzeniowej, pochodzących z europejskiego repertuaru (tak było na przykład ze wspomnianą kolędą *Zdrów bądź, Królu anjelski*). W baroku nastąpiło unarodowienie kolędy polskiej. Betlejem judzkie zastąpiły polskie realia mroźnej zimy, przyrody (chwałę Jezuskowi wyśpiewują polskie ptaki), pasterze noszą polskie imiona (np. Kuba, Maciek, Szymek, Wojtek, Bartek), grają na ludowych instrumentach (dudy, piszczałki, basy, multanki, skrzypce, bęben i inne), są odziani w skóry, kożuchy, pojawia się gospoda, szopa i tym podobne. Także melodie, z przewagą trójmiar, często taneczne, o rytmie mazurkowej, mają ludową proveniencję. Nie sposób tu pominąć charakterystycznych rytmów polonezowych w kolędach *W żłobie leży* (śl. prawd. ks. P. Skargi) czy *Bóg się rodzi* (śl. F. Karpińskiego — poety czasów stanisławow-

⁴ Autor zbioru zamieszcza także komentarz, że *piosnki te w kościele śpiewane być nie powinny*.



Grupa kolędników z koniem, Gostwica pow. nowosądecki.

Fot. Bohdan Czarnecki, 1960, ze zbiorów Państwowego Muzeum Etnograficznego

skich, pierwotnie zwana *Pieśnią o narodzeniu Pańskim*). Specyficzny charakter matczynych kołysanek mają kolędy domowe *Gdy śliczna Panna* i *Lulajże, Jezuniu* (której motyw wykorzystał F. Chopin w powstałym na emigracji *Scherzu h-moll*). Kolędy-kołysanki, wyrosłe na gruncie twórczości klasztornej (głównie zgromadzeń żeńskich), cechuje szczególnie klimat czułości i macierzyńskiego stosunku do Boga-Dziecka.

Udramatyzowanie repertuaru kolędników (podział na role, odgrywanie określonych postaci, przebrania, rekwizyty) wpłynęło na wykształcenie się przedstawień ukazujących zwiastowanie nowiny pasterzom, szukanie schronienia przez Świętą Rodzinę, pokłon Trzech Króli, historię złego Heroda. Scenariusze często rozrastały się, sięgając na przykład aż do sceny wygnania z raju pierwszych rodziców. Tak zaczęły powstawać niezliczone dialogi pasterskie, które pod współczesną nazwą „jasełek” przetrwały do dziś w literaturze, szkolnych przedstawieniach, a także w pierwotnym środowisku spotykanych jeszcze gdzieś niedługo wiejskich grup kolędniczych.

Analizując najstarsze XV- i XVI-wieczne przekazy, dochodzimy do wniosku, że teksty pieśni bożonarodzeniowych wykonywanych podczas najdawniejszych jasełek początkowo trzymają się ściśle przekazu zawartego w Piśmie Świętym.

Jednak już w XVI wieku pojawia się coraz częściej pierwiastek uczuciowy, dający początek sentymentalno-pietystycznemu nurtowi kolędowemu:

*W jasełkach leży kwiatek śliczny,
panieńskie porodzenie,
Jego tulą aniołowie:
Ninu ninu ninu, nie płacz, anielski Synu. (XVI w.)*

Kołysanki bożonarodzeniowe szczególnie upodobały sobie środowiska klasztorne. Tu powstawały często nie najwyższych lotów, jednak płynące z serca teksty pieśni:

*Uśni, Dziecię, uśni moje,
Uspokój członeczki swoje,
Niech Cię kaszel nie morduje,
Niechaj Ci nic snu nie psuje. (XVII w.)*

W XVIII-wiecznej Warszawie przy kościele ojców Bernardynów, w jednym z pomieszczeń przy furcie klasztornej, raz do roku odbywał się zwyczaj kołysania Dzieciątka, któremu towarzyszyły śpiewy. Oto, jak opisał go świadek ówczesnej epoki Jędrzej Kitowicz: *Całe zgromadzenie klasztorne klęcząc, formowało cyrkuł około kolebki, śpiewając pieśń, do usypiania Dziecięcia Pana Jezusa przystojnie złożoną. Gwardyjan z jednej strony, a pierwszy po nim w stopniu godności z drugiej strony klęczący, kołysali kolebkę, śpiewając razem z drugimi. Po skończeniu pieśni gwardyjan powstawszy, mówił modlitwę z wierszem i odpowiedzią, śpiewanym tonem; potem dawał ludowi zgromadzonemu asperysję, i na tym kończyła się ceremonia.*

Cytowany fragment pochodzi z dzieła Kitowicza *Opis obyczajów za panowania Augusta III* — pierwszej próby systematycznego ujęcia zjawisk obyczajowych epoki saskiej. Autor dostarcza nam między innymi cennych informacji o dawnych jasełkach, które początkowo były statycznymi przedstawieniami sceny Bożego Narodzenia. Kontynuacją tej tradycji są dzisiejsze szopki wystawiane w kościołach: *Mamy wiadomość z Ewangelii, że Chrystus narodzony w stajni, złożony był in praesepe. Praesepe znaczy w polskiej mowie żłób. Jasła zaś zowią się zagrody przed żłobem, gdzie słomę na podściel pod konie służącą kładą; mówią też jasła, kiedy w oborach, w których bydło stawa, nie masz żłobów, tylko w takie zagrody, z deseczek zrobione, kładą dla bydła słomę i sypią sieczkę. Ten, co pierwszy wymyślił jasełka [...] lalkom swoim i fraszkom [zabawkom, przyp. aut.] dziecinny, którymi wyrażał Narodzenie Chrystusowe, nadał imię jasełka. [...] Obchodzono je tak jak groby wielkopiątkowe, lubo mało co ludzie stateczni, tylko najwięcej matki, mamki i piastunki z dziećmi, studenci z dyrektorami i młodzież doroślejsza obojej płci, pospólstwo zaś drobne niemal wszystko.*

Dalej Kitowicz szczegółowo opisuje, jak wyglądały jasełka wystawiane przede wszystkim w kościołach zakonnych (słynne były na przykład jasełka u kapucynów warszawskich): *...Były to ruchomości małe, ustawione w jakim kącie kościoła,*

a czasem zajmujące cały ołtarz [...] tylko jedną mensę ołtarzową nie zaprzątnioną sobą zostawiając dla odprawowania mszy świętej wolną. Była to w pośrodku szopka mała na czterech słupkach, daszek słomiany mająca [...], pod tą szopką zrobiony był żłóbek, a czasem kolebka [...], w tej lub w tym osóbka Pana Jezusa z wosku albo papieru klejonego [...] auformowana [...], przy żłóbku z jednej strony wół i osieł z takiejże materji jak i osóbka Pana Jezusa ulane lub utworzone [...] z drugiej strony Maryja i Józef stojący przy kolebce w postaci nachylonej, afekt natężonego kochania i podziwienia wyrażający.

Nie sposób tu przytoczyć cały barwny opis. Kitowicz wspomina jeszcze o postaciach aniołków unoszących się nad dachem szopy, o pasterzach i wieśniakach padających na kolana przed Dzieciną i składających mu dary, a także o panach w karetach, szlachcie i mieszczańach, szynkarkach, Żydach. W święto Trzech Króli dostawiano do tych jasełek figury władców ze Wschodu wraz z wojskami, asystą i orientalnymi zwierzętami. Z czasem dołączyły do nich postaci gwardii polskiej, pruskiej i moskiewskiej. Fantazja twórców jasełek nie miała granic. Osiemnastowieczne przedstawienia Narodzenia Chrystusa charakteryzowały się lokalnym kolorytem i obecnością postaci dnia codziennego schyłku Rzeczypospolitej szlacheckiej. Opisywane wyżej statyczne sceny, jednakowo powtarzane każdego roku, stawały się coraz mniej atrakcyjne dla wiernych. Wówczas reformaci, bernardyni i franciszkanie dla większego powabu ludu do swoich kościołów, jasełkom przydali ruchawości, między osóbki stojące mięszając chwilami ruszane. Ku ucieście widzów bracia lub słudzy zakonni odgrywali za pomocą kukiełek rozmaite humorystyczne sceny, często wcale niezwiązane z Bożym Narodzeniem. Odbываło się to oczywiście w godzinach wolnych od nabożeństw, głównie po południu. Innowacja okazała się skuteczna. Świątynie, jak wspomina Kitowicz: *napełnione bywały spektatorem, podnoszącym się na ławki i na ołtarze włączącym; a gdy ta zgraja, tłocząc się i przemykając jedna przed drugą, zbliżyła się nad metę założoną do jasełek, wypadał wtenczas [...] jaki sługa kościelny z batogiem i kropiąc nim żywo bliżej nawinionych, nową czynił reprezentacją, dalszemu spektatorowi daleko śmieszniejszą od akcji jasełkowych, kiedy uciekający w tył przed batogiem, jedni przez drugich na kupy się wyracali [...] tłukąc sobie łby, boki, ręce i nogi.*

Nic więc dziwnego, że wystawianie w świątyniach jasełek, które doszły do ostatniego nieprzyzwoitości stopnia, zostało wkrótce zakazane przez władze kościelne. Książę Teodor Czartoryski, biskup poznański, zezwolił tylko na przedstawienia statyczne. Kukiełkowe, ruchome przedstawienia nie poszły jednak w zapomnienie. Przejęli je także kolędnicy, wplatając ruchomą szopkę w swoje zwyczaje i repertuar.

Elementy polskiej rzeczywistości, ojczystego krajobrazu, wizerunek Świętej Rodziny, ubóstwo żłóbka, dobrze znane każdemu od dzieciństwa melodie to tylko niektóre cechy kolęd, które sprawiają, że owe pieśni Bożego Narodzenia są nam tak bliskie. Śpiewane w kościołach i domach (choć obecnie coraz częściej, niestety, nie śpiewane, a nadawane i odtwarzane przez towarzyszące ro-



Kolędnicy z szopką, Dobra pow. nowosądecki.

Fot. Bohdan Czarnecki, 1960, ze zbiorów Państwowego Muzeum Etnograficznego ———

dzinnym spotkaniom media) szczególnie jednoczą wykonawców. Nowosądecka kolęda *Nie było miejsca dla Ciebie* towarzysząca jeńcom w obozach zagłady czy te, śpiewane w okresie stanu wojennego dowodzą, że twórczość kolędowa (także parafrazowanie) ożywa w wyjątkowych sytuacjach, przywołując wspomnienia Ojczyzny, domu rodzinnego, stołu wigilijnego, ale też zamyślenia nad ubóstwem Dzieciątka Jezus.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Englebort Omer, *Życie św. Franciszka z Asyżu*, Wydawnictwo Ojców Franciszkanów, Niepokalanów 1991.
- [2] Karłowicz Jan, Kryński Adam, Niedźwiedzki Władysław (red.), *Słownik języka polskiego*, tom II H-M, hasło *kolędować*, Warszawa 1902.

- [3] Mioduszewski Michał Marcin, ks., *Śpiewnik kościelny, czyli pieśni nabożne z melodyjami w Kościele katolickim używane, a dla wygody kościołów parafijalnych przez x. M.M. Mioduszewskiego zgrom. XX. Miss. Zebrane*, Drukarnia Stanisława Gieszkowskiego, Kraków 1838.
- [4] Nowak-Dłużewski Juliusz (red.), *Kolędy polskie*, PAX, Warszawa 1966.
- [5] Okoń Jan (oprac.), *Staropolskie pastorałki dramatyczne*, Antologia, Biblioteka Narodowa, seria I, nr 269 (red. tomu Barbara Antoniuk), Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1989.
- [6] Rothertowa Zofia (oprac.), *W żłobie leży. Wybór 26 kolęd i pastorałek*, Towarzystwo Wydawnicze „Łuk”, Warszawa 1946.
- [7] *Polskie kolędy*, [w:] *Kolędy i pastorałki*, red. Magda Masłowska, Ars Christiana, Toruń 1956.
- [8] Szweykowska Anna (oprac.), *Polskie kolędy i pastorałki*, PWM, Kraków 1985.
- [9] Tarnowski Stanisław, *O kolędach*, nakładem Księgarni Spółki Wydawniczej Polskiej, Kraków 1894.

Przed pasterką, Józef Jarmużyński, drzeworyt wg rysunku Apoloniusza Kędzierskiego, 1882.

Fot. ze zbiorów Państwowego Muzeum Etnograficznego ►



Przed pasterką. Rysunek Kędzierskiego.

Українські церковні колядки

перша частина

Соль мінор

А в Со-фі-ї дзво-ни дзво-нять, а в Ки-є-ві
Бом, дзінь, бом, бом, дзінь, бом, дзінь,

А в Софії дзвони

Сл. Марти Лозинської

Soprano Alto

Весело

1. Різд - ва - на ніч
2. Різд - ва - на ніч
3. Різд - ва - на ніч
4. Різд - ва - на ніч
5. Різд - ва - на ніч

на - ста - е,
сі - я - ном,
за - віс - ном,
ти - ха - дво - рі,
на - дво - рі,

30 - рі - я - ма - рі,
Ма - рі - я - ма - рі,
Ма - рі - я - ма - рі,
Ма - рі - я - ма - рі,

Голоси К...

Kolędy prawosławne

Kolędy prawosławne to pieśni o narodzeniu Dzieciątka Bożego, śpiewane w okresie zimowych świąt w kościołach, cerkwiach, w domach i na ulicach. Swoją początek pieśni bożonarodzeniowe mają w pogańskim święcie narodzenia Boga-Słońca, któremu na Rusi towarzyszyły liczne zwyczaje, obrzędy i obchodzenie domów z uroczystymi pieśniami i życzeniami-kolędami. Właśnie przez ich pogańskie korzenie władze cerkiewne zabraniały wiele razy śpiewania kolęd w cerkwiach i domach. Komponowane w średniowieczu we Włoszech hymny łacińskie nawiązują do tradycji kolędowania pogańskiego, przy czym wychwalają nowo narodzonego Jezusa, wskazując na narodziny Boga jako początek zwycięstwa światła nad ciemnością.

Tradycja kolędowania na Ukrainę przysłała z pobliskiej nam Polski jeszcze w XVI wieku, a atrakcyjność tych pieśni tkwiła w niezbyt skomplikowanych melodiach, które mogli wykonywać wszyscy. W połączeniu z tekstami ewangelicznymi pieśni te zaczęto traktować jako misję chrystianizacji społeczeństwa. Badający rozwój *kantów*¹ i kolęd Jurij Kiełdysz² mówi o tym, że kolędy polskie

SZKOŁA ARTYSTYCZNA 41(6)/2021

Небо і земля

Настр.: Ре мінор → Фа мажор

Обробка свящ. Остапа Ніжанківського

1. Не - бо і зем - ля, не - бо і зем - ля, ни - ні тор - жес - ту - ють.
 2. Во Виф - ле - є - мі, во Виф - ле - є - мі ве - се - ла но - ви - на.
 3. Сло - во От - че - є, Сло - во От - че - є взя - ло на Ся ті - ло.
 4. Ан - ге - ли слу - жать, ан - ге - ли слу - жать сво - є - му Ко - ро - лю.
 5. І ми рож - ден - ну, і ми рож - ден - ну Бо - гу по - клін дай - мо.

Приклад 1

Ostap Nižankiwski, *Niebo i ziemia*, takty 1–4, *Rizdwo, Koladky ta szchedriwky*, Kyjiw 2020

¹ *Kanty* — pieśni religijne śpiewane na różne święta.

² J. Kiełdysz, *Istoria russoj muzyki*, tom I, Moskwa 1983.

MISCELLANEA

tak wsiąkły w atmosferę świąt na Ukrainie, że w podręcznych śpiewnikach cerkiewnych (*bohohłasknikach*) możemy znaleźć najstarsze kolędy tłumaczone z języka polskiego na ukraiński, niekiedy nawet zapisane cyrylicą teksty polskie. Czasami pozostawiano tylko melodię, dodając do niej nowy tekst. Słynna kolęda *Niebo i ziemia* jest bardzo podobna z melodii do polskiej kolędy *Dzisiaj w Betlejem*. Opracowywana przez różnych kompozytorów, utrzymuje się w podobnym układzie fraz muzycznych, czasami ze zmianą interwałowej konstrukcji utworu. Fragment przedstawionej kolędy był opracowany przez kapłana Ostapa Niżankiwskiego, najmłodszego przedstawiciela muzycznego odrodzenia w Galicji w latach osiemdziesiątych XIX wieku.

Naród ukraiński tak upodobał sobie pieśni o małym Jezusie, że urozmaicił i poszerzył o własne teksty i muzykę stare pogańskie kolędy, dodając do nich fragmenty Nowego Testamentu. Jak podkreśla Oleksandr Koszyc³ — ukraiński teolog, dyrygent, kompozytor i naukowiec — zmieszanie dwóch nurtów następowało powoli, stare łączyło się z nowym w cudowną całość, starodawny kult nasiąkał nowym chrześcijańskim słowem, z drugiej strony obrzędowa pieśń swoją świeżością i narodowym kolorytem nadawała inny charakter chrześcijańskiemu świętowaniu. Takie kolędy posiadają głównie krótkie teksty mówiące o zagadnieniach życia codziennego, a w refrenie mają dodatek wychwalający Boga. Do takich kolęd możemy dołączyć *szczedriwki*⁴, zawierające w tekstach życzenia dobra, szczęścia, pomyślności, wyśpiewujące dobrobyt, piękno i gospodarność każdego dworu. *Szczedriwki*, tak zwane pastorałki, to wesołe i czasami frywolne pieśni, nie zawsze mówiące o małym Jezusie. Nie odpowiadają one normom cerkiewnym i dlatego są śpiewane tylko w domach lub w czasie pochodów kolędników na Zachodniej Ukrainie we wsiach i w małych miasteczkach.

Przedstawiony fragment *szczedriwki: Oj, wirle, wirle*, łączy w sobie tekst kolędy z życzeniami dobrobytu. Opracowanie współczesnej kompozytorki ukraińskiej Oksany Jarmak utrzymuje równowagę brzmieniową pomiędzy głosami, trzymając się tradycyjnego charakteru i struktury dzieła. Rytm *szczedriwek* przeważnie bazuje na metrum trójdzielnym, które kształtuje formę utworu.

Szczedryk to znana *szczedriwka* w opracowaniu Mykoły Leontowicza — ukraińskiego kompozytora, utalentowanego pedagoga i wspaniałego dyrygenta. Podstawą utworu jest fragment pieśni ludowej rozwinięty w oryginalną muzyczną formę z pewną ekspresją. W utworze widoczna jest trójmiarowa konstrukcja muzyczna, a ostinato powtarzające się przez cały utwór kształtuje i uwypukla główny fragment, nawarstwiając i dodając pozostałe głosy. Kształtując brzmienie,

³ O. Koszyc, *Pro ukrainsku pisniu i muzyku*, Nowy Jork 1970.

⁴ *Szczedriwki* — pieśni śpiewane w przeddzień święta Bazylego Wielkiego lub w Juliański Nowy Rok, przeważnie w grupach młodych dziewczyn, które chodząc od domu do domu, składają życzenia noworoczne z dowcipnymi powiedzonkami.

Настр.: Соль мажор

Обробка Оксани Ярмач

1. Ой вір-ле, вір-ле, си-вий со-ко-ле, шед-рий ве-чір, доб-рий ве-чір.
2. Ви-со-ко си-диш, да-ле-ко ви-диш, шед-рий ве-чір, доб-рий ве-чір.
3. Да-ле-ко ви-диш на си-не мо-ре, шед-рий ве-чір, доб-рий ве-чір.

Przykład 2

Oksana Jarmak, *Oj, wirle, wirle*, takty 1–8, *Rizdwo, Koladky ta szchedriwky*, Kyjiw 2020

Настр.: Соль мінор

Обробка Миколи Леонтовича

Шед-рик, шед-рик, шед-рі-воч-ка, при-ле-ті-ла лас-ті-воч-ка, ста-ла со-бі
ла со-бі ще-бе-та-ти, гос-по-да-ря ви-кли-ка-ти: Вий-ди, вий-ди, гос-по-да-рю,
та-ти: там о-веч-ки по-ко-ти-лись, а яг-нич-ки
В те-бе то-вар весь хо-ро-ший, бу-деш ма-ти мір-ку гро-шей,
на-ро-ди-лись. В те-бе то-вар весь хо-ро-ший, бу-деш ма-ти мір-ку гро-шей,
В те-бе то-вар весь хо-ро-ший, бу-деш ма-ти мір-ку гро-шей,

Przykład 3

Mykoła Leontowicz, *Szchedryk*, takty 1–20, *Rizdwo. Koladky ta szchedriwky*, Kyjiw 2020

kompozytor zadbał o sposób artykulacji muzycznej i tekstowej. Wpłynęło to na efekt brzmieniowy, dodając swoistego charakteru temu utworowi.

W XVIII wieku kolędy rozwijają się jako osobny styl muzyki religijnej, upodabniając się do *kantów*, które bezpośrednio wpływają na ich muzyczny wygląd. Podobieństwo obu rodzajów pieśni zauważamy w układzie trygłosowym z homofoniczno-harmonicznym brzmieniem. Tradycyjnie melodia jest w głosie górnym, z harmonicznym układem głosów, śpiewana prostym, białym, otwartym głosem. Kolęda *Boh sia roždaje* ma charakter uroczysty i majestatyczny, w którym uwydatnia się partia tenorowa jako partia solisty (dodana w tym opracowaniu) z własną frazą muzyczną, nacechowaną stylem cerkiewnym.

1. Бог ся рож - да - є всім це тре - ба зна - ти: І - сус Му
 2. Ма - рі - я Ма - ти пре - крас - но спі - ва - є і хор ан -
 3. Йо - сип ста - рень - кий ко - ли - ше Ди - тят - ко: «Лю - ляй же,

і - м'я, а Ма - рі - я ма - ти. Тут ан - ге - ли чу - дять - ся
 гель - ський Їй до - по - ма га - є. Тут ан - ге - ли
 лю - ляй, Ма - ле От - ро чат - ко». Тут ан - ге - ли

Тут ан - ге - ли чу - дять - ся,

Приклад 4

Boh sia roždaje, takty 1–10. Mykoła Leontowicz, *Szczto to za predywo*, takty 1–12, Marija Zagorska, *Ukraiński cerkowni koladky*, Żytomyr 2007

W pierwszej połowie XIX wieku pojawiają się utwory bazujące na istniejącej praktyce wykonawczej. Kolędy w prostych, ujmujących wierszach i melodiach wpływają na rozwój kultury śpiewaczej, wyrażając miłość do nowo narodzonego Jezusa, są najlepszym materiałem do rozwoju twórczości muzycznej. Autorami tekstów są pisarze, poeci, księża, zakonnicy i studenci. W tekstach ożywają główni bohaterowie tej nocy: cisza w Betlejem, grota wypełniona zwierzętami,

sianko w zimnym żłóbku, rozmowa pasterzy z aniołami, królowie podróżujący ze Wschodu i zły Herod. Dużo znajdziemy wymyślonych historii i przygód podczas ucieczki Marii z Synem i z Józefem do Egiptu.

Kolęda *Dobryj wieczir* mówi o trzech świętach i o świątecznych przygotowaniach do nich. Kyril Stecenko podkreśla w kolędach tekst dźwięcznością muzyki, którą oddaje subtelne niuanse szczerego uczucia religijnego. Brzmienia akordów głównie są oparte na podkreśleniu niskiej barwy głosów męskich. Charakterystyczne dla kompozytora „rozciąganie” kulminacji z użyciem najszerszej amplitudy wokalne stwarza wrażenie zachwytu szczerością przeżyć.

Настр.: Фа мажор

Аранжування прот. Кирила Стеценка
м. Біла Церква, від дяка

Ходою
Р

1. Ли - ку - ю - чи, во - зи - грай - мо днесь! Я - ви - лась нам бла - го - дать з не - бес: Хрис - тос ро - див - ся від Ма - рі - і, Хрис - тос ро - див - ся від

Приклад 5

Kyril Stecenko, *Likujucy wozygrajmo dneś*, takty 1–10, *Rizdwo. Koladky ta szchedriwky*, Kyjiw 2020

Kultura muzyczna narodu ukraińskiego wywodzi się z muzyki cerkiewnej, która jest unikatową skarbnicą śpiewu *a cappella* związanego z tradycją prawosławnego nabożeństwa. Oczywiście jest, że do połowy XIX wieku fundamentem szkoły chóralnej było nabożeństwo cerkiewne, a w czasie nauki w gimnazjum

Настр.: Соль мажор

Аранж. Олександра Кошиця

Ой не спіть, не спіть, та доб-рі-ї лю-ди, ни - ні ніч свя-та,
бо Різд-
бо Різд - во Хрис - та! Бо-жі зо - рі в не-бі яс-но так го-рять,
во

Przykład 6

Oleksandr Koszyc, *Oj ne spít, ne spít*, takty 1–8, Marija Zagorska, *Ukraiński cerkowni koladky*, Żytomyr 2007

śpiewano bardzo dużo — w szkole, w chórach oraz podczas codziennego i niedzielного nabożeństwa. W tekstach kolęd ukraińskich „śpiewa” otaczająca człowieka przyroda oraz miejscowości, które razem z ludźmi czekają na przyjście Boga; uczą człowieka cieszyć się tymi świątecznymi dniami. Przeważnie kolędy podobne są w swojej budowie — zwrotka i po niej powtarzający się refren lub powtórka samego zakończenia zwrotki. W opracowaniu Oleksandra Koszyca tworzywo dźwiękowe umocnione jest krótkim rytmicznym fragmentem, który nadaje żywy charakter całemu utworowi.

W wieku XX nastąpił rozkwit śpiewu chóralnego na Ukrainie, powstają chóry akademickie i zawodowe, które zaczynają śpiewać muzykę ludową w opracowaniu autorskim. Prosta rytmika i łatwe do zapamiętania melodie kolęd budzą zainteresowanie młodzieży i dorosłych. Kompozytorzy aktywnie biorą się do opracowywania znanych i mniej znanych melodii. W twórczości narodu ukraińskiego kultura muzyczna zajmuje wysokie miejsce, a środki spotykane w wykonywanych kolędach są różnorodne, zaczynając od prostego układu homofonicznego poprzez polifonię aż do naśladowania melodii dzwonów ławy Kijowskiej.

Słynni kompozytorzy ukraińscy, tacy jak Kyrył Stecenko, Oleksandr Koszyc, Mykoła Leontowicz, Piotr Honczarow, Stanisław Ludkiewicz, Eugeniusz Wito-

Настр.: Соль мінор

Обробка Миколи Леонтовича

Що то за пре - ди - во, в сві-ті но - ви - на,
Що то за пре-ди - во, в сві-ті но-ви - на,
в сві - ті но-ви-на

9 Ой як Йо - го спо-ро-ди - ла,
Ой як Йо - го спо-ро-ди - ла,
то-ді Йо - го у-ви-ді - ла

13 Іш-ли три - є ца - рі з по-да-рун - ка -
Іш-ли три-є ца - рі з по-да-рун-ка -
Пре-чис - та Ді - ва.

Приклад 7

Микола Леонтович, *Щчо то за предыво*, такты 1–12, Марія Загорська, *Українські церковні колядки*, Житомир 2007

szyrski i inni, nie pomijali w swojej twórczości kolęd prawosławnych, podkreślając potrzebę ich rozwoju. Muzyka tych kompozytorów jest wyjątkowa, ponieważ są oni przede wszystkim kompozytorami piszącymi muzykę religijną, a dodatkowo zajmują się muzyką świecką. Opracowując wiele pieśni ludowych, kolęd i *kantów*, wpływali swoją twórczością na rozwój najbardziej rozśpiewanej narodowości w kulturze chrześcijańskiej. *Preczystaja Diwa* we współczesnym

Пре-чис-та-я Ді - ва Си-на по-ро-ди-ла, ой та так ра - но.

Пре-чис-та-я по - ро - ди-ла, ой та так ра но.

на-ро - див -



Ой, ра-но ра-нень-ко, ра-дуй-ся, зем-лень-ко. Хрис-тос ро - див -

ся. А за блис-ком зо - рі йдуть в по-ко - рі три слав-ні - ї



ся. А за блис-ком зо - рі йдуть в по-ко - рі три слав-ні - ї

зо - рі йдуть в по-ко - рі три слав-ні - ї

ся. три слав-ні ца-

За блис-ком зо - - рі три слав-ні - ї

Приклад 8

Воłodымир Якимець, *Почыстаю Діва*, такты 1–11, *Різдва. Коладка та шчедрыўка*, Kyjiw 2020

опрацюванню показує колєдє в иней фактурзе. Мелодия засаднича пржеходзи з једного глосу до другиего, розвивајє стопниово и плынне, без вјєкшых скоков интерваловых, з пржевагє руху секундового. Диалогы глосов подкрєслајє рєвновагє брзмиєнєвє помјєдзу партиами. Модуляция в колєдєнєй зворотке увыпукла сєнс тєксту шпєванєй колєдє.

Вспєчєзнє појавляјє вєлє новых тєкстєв и мелодии, формує сє своєisty народowy styl україньski. Колєдє не належє до пєсньи литургичных Церквє

(МІШАНА)

обр. В.Грицишина
ред. для міш.хору О.Токар

The first system of the musical score is for a mixed choir. It consists of two staves: a vocal line on top and a piano accompaniment line on the bottom. The key signature has two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is 3/4. The tempo/dynamics marking is *mp*. The vocal line begins with the syllable 'у...' and features a triplet of eighth notes. The piano accompaniment also features a triplet of eighth notes. The system ends with a repeat sign.

The second system of the musical score continues the vocal and piano parts. The vocal line starts with measure 5, marked with a *pp* dynamic. The lyrics are: '1. У на - ді - ї Бо - жа Ма - ти не ма - вік світ ман - дру - ва - ла, бо жит -'. The piano accompaniment includes a *rit.* (ritardando) marking and a *p* (piano) dynamic. The system concludes with a double bar line and a fermata over the final notes.

Приклад 9

Володимир Хрысчын, *U nadii Bozha Mati*, такти 1–8, opracowanie на чór mieszany Olga Tokar, 2021

православней. Są one twórczością ludową i nie podlegają wymaganiom cerkiewnym, z kolei w cerkwi można śpiewać tylko kolędy nawiązujące do tematu Bożego Narodzenia. Współcześni kompozytorzy chętnie opracowują nowe teksty o tematyce Bożonarodzeniowej, jak również opracowują już znane melodie.

Spotkanie z literaturą obcojęzyczną otwiera zespoły chóralne na kulturę innego narodu. Poznanie twórczości wybitnych kompozytorów, osłuchanie się z brzmieniem języka ukraińskiego uczy zasad i melodyjności wymowy. Boże Narodzenie to czas radości, obchodzony na Ukrainie w społeczności chrześcijańskiej w najpiękniejszy i najbardziej uroczysty sposób.

Takim spotkaniem może stać się załączona kolęda *Dywnaja nowyna* z oryginalnym zapisem tekstu i jego transkrypcją po polsku.

Дивная новина

М.Лозинська

М.Дацко

♩ = 60
Помірно

p

Soprano
Alto

1. Див на - я но - ви - на: ра - ді - ї Вкра - ї - на.
(Дув - на - ја no - wy - на: ra - di - je Wkra - ji - на,

Tenor
Bass

p

5

mf

S.
A.

Зір - ка в не - бі ся - е і це ко - жен зна - е:
zir - ka w ne - bi sia - je i ce ko - žen zna - je:

T.
B.

mf

7

1. 2.

S.
A.

Хри - стос ро - див - ся!
Chry - stos ro - duw - sia!)

T.
B.

Дивная новина

сл. М. Лозинська

*Дивная новина: радіє Україна.
Зірка в небі сяє і це кожен знає:
Христос родився!*

*На столі вечеря, довкола родина.
Медом і кутею пахне вся хатина:
Христос родився!*

*Відчиняйте двері, кличте до вечері
Старого й малого до столу святого:
Христос родився!*

*Всі ми добрі люди, мир між нас най буде,
Ні гніву ні сварки, тільки спів і жарти:
Христос родився!*

*Тож вклонімся нині Ісусу Дитині.
Від хати до хати йдемо колядувати:
Христос родився!*

DYWNAJA NOWYNA

Sl. M. Łozynska

*DYWNAJA NOWYNA: RADIJE WKRAJINA.
ZIRKA W NEBI SIAJE I CE KOŻEN ZNAJE:
CHRYSTOS RODYWSIA!*

*NA STOLI WECZERIA, DOWKOŁA RODYNA.
MEDOM I KUTEJU PACHNE WSIA CHATYNA:
CHRYSTOS RODYWSIA!*

*WIDCZYNIAJTE DWERI, KLYCZTE DO WECZERI
STAROGO J MAŁOHO DO STOŁU SWIATOHO:
CHRYSTOS RODYWSIA!*

*WSI MY DOBRI LUDY, MYR MIŻ NAS NAJ BUDE,
NI HNIWU NI SWARKY, TILKY SPIW I ŻARTY:
CHRYSTOS RODYWSIA!*

*TOŻ WKŁONIMOŚ NYNI ISUSU DYTINI.
WID CHATY DO CHATY JDEM KOLIADUWATY:
CHRYSTOS RODYWSIA!*



Na węgierską nutę — kolędujemy po polsku

Podczas zaznajamiania się — nie bez dużego zainteresowania — z artykułem na temat kolęd ukraińskich i z przykładami tych kolęd przyszła mi do głowy uwaga następująca, najprawdopodobniej niezbyt odkrywcza. Mimo powtarzania się każdego roku Bożego Narodzenia i pojawiania się artykułów (zwykle bardzo uczonych) z omówieniem genezy kolęd i kolędowania i przykładami oraz muzykologicznymi omówieniami tych kolęd w danym kraju (jeśli pamiętam, było już studium o kolędach polskich i jeszcze jakichś, teraz ukraińskich), nie ukazał się dotychczas artykuł i ewentualnie przegląd po prostu kolęd różnych narodów. Przecież kolędy i kolędowanie są obecne przynajmniej we wszystkich krajach o chrześcijańskich korzeniach kulturowych. Oczywiście, w jednych jest ich więcej, w innych mniej, z niejednakową też siłą tkwią w aktualnym rytuale Bożego Narodzenia. Kiedyś słyszałem (w TVP) taki właśnie koncert, między innymi José Carreras śpiewał polską kolędę *Lulajże Jezuniu* (nie trzeba podkreślać, że pięknie). W każdym razie jedno jest wiadome, najpopularniejszą kolędę świata *Cicha noc* Austriaka Grubera zna nie tylko cały świat, lecz także śpiewana jest w niezliczonych językach, a także (już rzadziej) wykonywana w wielu aranżacjach na różne składy wykonawcze. A nawet w różnych stylach muzycznych (z tym jeszcze gorzej!). Śpiewamy ją także po polsku, jakkolwiek przez wiele powojennych lat nie mogłem jej słuchać (nie mówiąc o śpiewaniu), bo ciągle brzmiała mi w uszach śpiewana po niemiecku, w czasie okupacji, i wydobywająca się z mieszkań, gdzie mieszkali Niemcy, lub z koszar (mieszkaliśmy akurat „między” dwiema szkołami, zamienionymi na koszary).

Ale dzisiaj już cieszę się nią (z rodziną i przyjaciółmi) jako jedną z wielu rzeczywiście najpiękniejszych kolęd świata. I tu właśnie sedno sprawy. Mam zbiorki (chyba dwa) takich właśnie najpiękniejszych i najpopularniejszych kolęd z różnych krajów i mogę obiecać (chyba że ktoś to zrobi prędzej ode mnie), że przygotuję je, a przynajmniej wybór z nich, do następnego świątecznego numeru „Szkoły Artystycznej”. Zanim to jednak nastąpi, na pobudzenie apetytu, taka właśnie piękna i popularna u naszych przyjaciół Węgrów kolęda Lajosa Bárdosa, do słów Istvána Jobiggágy *Kolýsanka bożenarodzeniowa*, w mojej polskiej wersji językowej.

Kołysanka Bożonarodzeniowa

A BÖLCSŐNÉL

(kołęda węgierska)

Słowa polskie:
Wojciech Jankowski

Muzyka:
Lajos Bárdos

$\text{♩} = 72-76$
Tranquillo

Głosy żeńskie

Głosy męskie

p

Ma-ria Pan-na

miętko, łagodnie, z wyrazistą ekspresją

m m m

g.ż.

g.m.

6

Dzie-cię tu - li. Śpij Je - zu-niu, lu - li lu - li, przym-knij sło-dkie

m m

g.ż.

g.m.

10

Twe o - czę-ta" śpie-wa Dzie-cku Pan-na Świę-ta.

p

o

g.ż.

g.m.

15

"Za-śnij za-śnij Ty nasz Pa - nie

p

o

g.ż.

g.m.

19

znów Cię zbu-dzę o świ - ta - niu. Dróg przed na - mi jesz-cze wie - le

mf *f*

mf *f*

o

g.z.

śnie - gu puch się na nich ście - le."

g.m.

23 o m

pp

Kilka sopranów ad libitum

g.z.

"Śpij pta - szy - no śpij nie - bo - że, gniaz - dko z ra - mion

g.m.

27 m m

pp

g.z.

Ci u - two - rzę. Zam - knij ocz - ka spać już trze - ba

g.m.

30 m

g.z.

Two - je bę - da zie - mia, nie - bo...

g.m.

33 m m

ritard.

Kolędę tę napisał znakomity kompozytor i teoretyk muzyki, uczeń wielkiego Kodály'a i profesor budapesztańskiej Akademii Liszta, Lajos Bárdos (1899–1986; czyt. Lojosh Bardosz), w ramach muzyki do przedstawień jednego z teatrów dla dzieci w Budapeszcie. Natychmiast stała się sławna i ulubiona, nie tylko na Węgrzech. Śpiewaliśmy ją na przykład w międzynarodowym gronie, bez nut, na jednym z międzynarodowych sympozjów kodalyowskich w Kecskemét. I to nie z okazji świąt Bożego Narodzenia, tylko w lecie, gdy akurat przypadła 10. rocznica śmierci jej kompozytora. Tu — prezentuję ją z wydania *Christmas Caroling 1997 Kodály Institute*, Kecskemét, Hungary (zbiorek wydany na podstawie kolęd, zaproponowanych przez studentów Instytutu, pochodzących z różnych krajów).

I u nas jest lub bywa śpiewana, na przykład wykonywał ją i nagrał (z moimi słowami) znakomity nasz, niestety już nieżyjący chórmistrz, mój przyjaciel, profesor Czesław Freund z Akademii Muzycznej im. Karola Szymanowskiego w Katowicach, z chórem *Cantemus*, Szkoły Muzycznej II stopnia im. Szafranków w Rybniku. Mam nadzieję, że stanie się tak popularna, jak na to zasługuje, zanim jeszcze zapowiadziany zbiorek się ukaże.



SCIENTIARUM VARSAVIENSIS

18
STALOWA



Galeria

XV Ogólnopolskie Biennale Wyróżnionych Prac Dyplomowych Szkół Plastycznych — Dyplom 2021

W mijającym roku odbyło się XV Ogólnopolskie Biennale Wyróżnionych Prac Dyplomowych Szkół Plastycznych — Dyplom 2021. Zwyczajowo odbywa się ono w czterech miejscach: Bydgoszcy, Częstochowie, Lublinie oraz Rzeszowie. O relacje z wydarzeń redakcja „Szkoły Artystycznej” poprosiła organizatorów.



Otwarcie wystawy Biennale Wyróżnionych Prac Dyplomowych Szkół Plastycznych makroregionu północno-wschodniego — ekspozycje Zespołu Szkół Plastycznych im. C.K. Norwida w Lublinie (powyżej) oraz Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. A. Grottgera w Supraślu (obok)

Fot. Małgorzata Kierczuk-Macieszko



Wystawa XV Ogólnopolskiego Biennale Wyróżnionych Prac Dyplomowych Szkół Plastycznych makroregionu północno-zachodniego

Piętnasta edycja Biennale Wyróżnionych Prac Dyplomowych Szkół Plastycznych makroregionu północno-zachodniego przypadająca na rok szkolny 2021/2022 to bardzo ważne wydarzenie w szkolnictwie artystycznym organizowane przez Zespół Szkół Plastycznych im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy. Tegoroczna wystawa prac ma nieco inny charakter, ponieważ została pokazana w przestrzeni wirtualnej, a nie tak jak do tej pory stacjonarnie, co było spowodowane obostrzeniami związanymi z pandemią Covid-19. Zmiana formuły prezentacji prac oraz przeniesienie wystawy do przestrzeni cyfrowej za pomocą elektronicznej platformy było zdecydowanie nowością w ekspozycji prac, jednak zamysł był taki, by jak najlepiej oddać charakter tego wydarzenia.

Dla szkół artystycznych jest ono niezwykle ważne, ponieważ praca dyplomuwa jest podsumowaniem wieloletniej pracy ucznia, daje mu też możliwość zaprezentowania swojego dorobku szerszej publiczności, a dzięki technologii cyfrowej w tym roku każdy może odbyć wirtualny spacer po XV wystawie Biennale Dyplom 2021.

Uroczyste otwarcie wystawy odbyło się 23 września o godzinie 11.00 i było transmitowane na kanale YouTube. Oficjalnego otwarcia dokonała dyrektor Zespołu Szkół Plastycznych — Joanna Wiśniewska-Kośmider oraz zaproszeni goście: Iwona Skowron — wicedyrektor Centrum Edukacji Artystycznej i Anna Drogowska — starszy wizytator Centrum Edukacji Artystycznej. Podczas uroczystości otwarcia wystawy obecna była cała społeczność szkoły i wspólnie zwiędziliśmy wirtualną prezentację prac dyplomowych, a swoje realizacje pokazało 14 szkół makroregionu północno-zachodniego.

Wystawione realizacje wykonane zostały w różnych technikach w ramach specjalności: aranżacja przestrzeni, fotografia i film, formy rzeźbiarskie, formy użytkowe — wzornictwo, techniki graficzne, techniki renowacyjne, techniki scenograficzne, oraz prace z zakresu rysunku, malarstwa i rzeźby.

- ◀ Natalia Adam, Zespół Szkół Plastycznych w Gdyni — praca dyplomowa, 2021, forma rzeźbiarska inspirowana kulturą i sztuką — żywica i stal, 80 x 130 x 90 cm; nauczyciel prowadzący: Adam Arabski; specjalizacja — techniki rzeźbiarskie



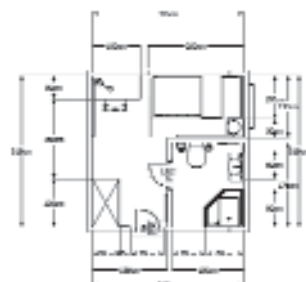
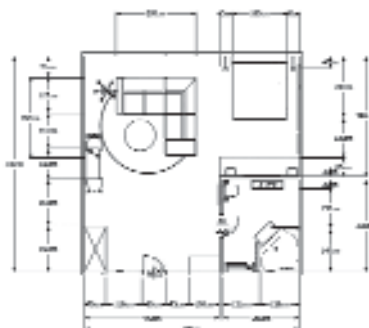
Julia Jarosz, Zespół Szkół Plastycznych im. Władysława Hasióra w Koszalinie — praca dyplomowa, 2021, *Relikwiarz* — ceramika; nauczyciel prowadzący: Tomasz Szymichowski; specjalizacja — ceramika (u góry) —————

Julianna Siedlecka, Zespół Szkół Plastycznych w Bydgoszczy — praca dyplomowa, 2021, *Alicja w Krainie Czarów* — litografia barwna, 30 x 40 cm; nauczyciele prowadzący: Aleksandra Bojarska, Agata Ciesielska-Shovkun; specjalizacja — techniki druku artystycznego (obok)

Julianna Siedlecka, Zespół Szkół Plastycznych w Bydgoszczy — praca dyplomowa, 2021, *autoportret* — olej na płótnie, 80 x 120 cm; nauczyciel prowadzący: Bogusław Kuraś; specjalizacja — rysunek i malarstwo (na sąsiedniej stronie) —————

Całą wystawę cechuje duża różnorodność tematyczna i formalna, zarówno w prezentacji prac specjalizacyjnych, jak i z rysunku, malarstwa lub rzeźby. Prace powstawały w wyjątkowo trudnych warunkach spowodowanych nagłym zamknięciem szkół i ograniczeniem możliwości korzystania z ich bazy, w których działają pracownie specjalistyczne i pracownie dyplomowe. Uczniowie, tak samo jak nauczyciele, zostali zaskoczeni sytuacją. Zdalne nauczanie było czymś nowym dla obu stron. Tak naprawdę na początku panował duży chaos i pojawiło się mnóstwo pytań, na które nikt nie znał odpowiedzi. Uczniom było bardzo trudno przestawić się na taki sposób nauki. Odbyliśmy wiele rozmów podczas lekcji i młodzież zgłaszała trudności ze skupieniem, dyscypliną podczas lekcji i samodyscypliną czy organizacją czasu pracy. Realizacja prac dyplomowych, tym bardziej tak ważnych, podsumowujących ich dotychczasowy dorobek oraz zdobyte doświadczenie, w określonym terminie okazała się dużym wyzwaniem. Ta sytuacja upewniła nas w tym, że mamy ogromną przyjemność współpracować z wyjątkowymi, młodymi ludźmi. Nasi uczniowie współtworzyli jakość nauki zdalnej, bo wielokrotnie stanowili wsparcie również dla nas. Różne niepowodzenia techniczne czy technologiczne przyjmowali z dużym zrozumieniem. Mie-



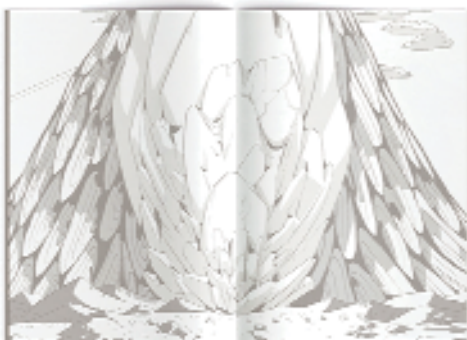


liśmy tak naprawdę podobne problemy jak wszystkie inne szkoły artystyczne. Nie wszyscy uczniowie mieli warunki pracy takie jak w przestrzeni szkolnej, więc każdy z nich napisał swoją indywidualną historię, z którą starał się zmierzyć.

Wystawa XV Ogólnopolskiego Biennale Wyróżnionych Prac Dyplomowych Szkół Plastycznych makroregionu północno-zachodniego w formie wirtualnej będzie dostępna na stronie szkoły oraz Centrum Edukacji Artystycznej do 20 lutego 2022 roku.



Eliza Galek, Liceum Sztuk Plastycznych im. St.I. Witkiewicza w Słupsku — praca dyplomowa 2021, *Ukryte* — projekt podziemnego hotelu; nauczyciel prowadzący: Anna Wojcieszek; specjalizacja — aranżacja wnętrz



Stanisław Maciejewski, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Piotra Potworowskiego w Poznaniu — praca dyplomowa, 2021, IJON TICHY — komiks na podstawie oryginalnego tekstu Stanisława Lema, druk cyfrowy, 70 x 100 cm; nauczyciel prowadzący: Mariola Pieprzyk; specjalizacja — projektowanie graficzne



Julia Sobucka, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. C. Brancusiego w Szczecinie — praca dyplomowa, 2021, płaskorzeźba inspirowana wybranymi motywami charakterystycznymi dla sztuki Japonii, 28 x 59 x 13 cm; nauczyciele prowadzący: Iwona Suchorska-Patyk, Łukasz Krupa; specjalizacja — snycerstwo



Wystawa XV Ogólnopolskiego Biennale Wyróżnionych Prac Dyplomowych Szkół Plastycznych makroregionu południowo-zachodniego

Impreza zorganizowana w Zespole Sztuk Plastycznych im. Jacka Malczewskiego w Częstochowie przebiegała według przygotowywanego harmonogramu. W początkach sierpnia uczestnicy otrzymali informacje o dacie wystawy, warunkach uczestnictwa i planowanym przebiegu przeglądu. Montaż wystawy odbył się 4 października, a wernisaż rozpoczął się 5 października o godzinie 11.00. Wszystkim szkołom uczestniczącym w Biennale rozdano dyplomy. W sumie w wydarzeniu uczestniczyło 19 szkół makroregionu południowo-zachodniego z: Bielska-Białej, Częstochowy, Dąbrowy Górniczej, Jeleniej Góry, Katowic, Łodzi, Opola, Tarnowskich Gór, Tomaszowa Mazowieckiego, Wodzisławia Śląskiego, Wrocławia, Zabrze, Zduńskiej Woli, Nysy, Żor, Raciborza, Cieszyna i Gliwic, reprezentujących 10 dziedzin sztuki stosowanej (ceramika artystyczna, jubilerstwo, snycerstwo artystyczne, grafika użytkowa i warsztatowa, reklama wizualna, fotografia artystyczna, dekorowanie wnętrz, szkło artystyczne i witraż, artystyczny druk sitowy).

Podczas wernisażu odbył się wirtualny spacer po elektronicznej galerii Biennale. Była to nowość podczas przeglądów. Choć całość prezentowała się bardzo dobrze, to okazało się, że niewątpliwie słabym elementem programu jest brak możliwości prezentowania prac przestrzennych, w taki sposób, aby było możliwe oglądanie ich z każdej perspektywy.

Minusem całej imprezy był również brak jurorów oceniających prace i wskazujących najlepsze z nich. Do tego modelu wypracowanego przez lata niewzłocznie należy powrócić, co potwierdzają rozmowy z promotorami, nauczycielami i dyrektorami innych szkół plastycznych.

- ◀ Marta Kulik, klasa 4 PLP, Zespół Państwowych Placówek Kształcenia Plastycznego im. Jana Cybisa w Opolu — praca dyplomowa 2019/2020, *Współczesny kostium sceniczny inspirowany formą kwiatu passiflory, do wydarzeń eventowych*; nauczyciele prowadzący: Joanna Wrześniewska, Beata Pizoń-Jeziorowska; specjalizacja — techniki scenograficzne — stylizacja kostiumu i kreacja wizerunku



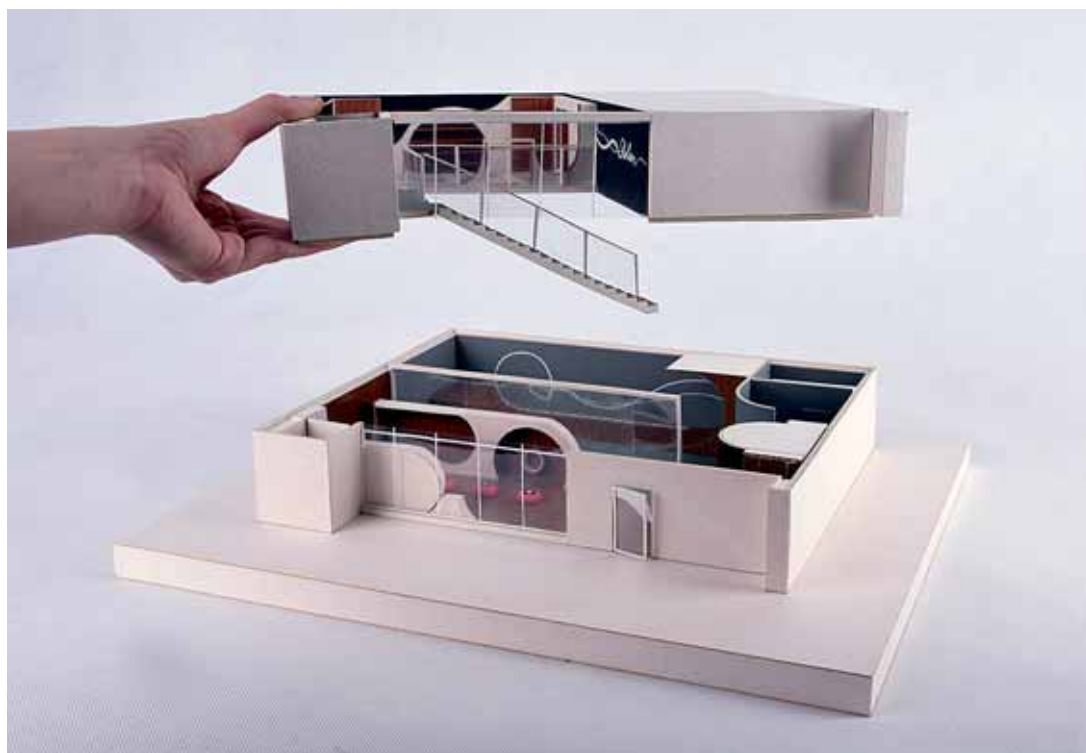
Emilia Krawczyńska, Liceum Sztuk Plastycznych ZSO 1 w Raciborzu — praca dyplomowa *Kobieta zmienną jest* — fotograficzny obraz kobiety na przestrzeni lat w postaci zestawu portretów z elementami kostiumografii; nauczyciel prowadzący: dr Gabriela Habrom-Rokosz; specjalizacja — fotografia artystyczna

Osiemnastego października odbył się finał wystawy stacjonarnej połączonej z konferencją dyrektorów na temat: *Badania jakości kształcenia w szkołach plastycznych od roku 2021*, prowadzoną przez panią Iwonę Skowron — wicedyrektor Centrum Edukacji Artystycznej, oraz Jolantę Sznajder — wizatorkę Centrum Edukacji Artystycznej regionu śląskiego.

W konkluzji — przegląd dyplomów, wystawę wirtualną i konferencję dyrektorów zaopiniowano bardzo pozytywnie, z nadzieją na pogłębienie tych form w przyszłości. Wszyscy uczestnicy otrzymali materiały promocyjne i informacyjne. Informacja na temat wydarzenia zamieszczona została na stronie www szkoły, a komentarze w mediach: „Gazecie Wyborczej”, „Gazecie Częstochowskiej”, „Życiu Częstochowy”, TV ORION, Radiu Jura, Radiu Fiat i Radiu RMF FM.



Milena Karolczuk, Liceum Plastyczne w Zespole Szkół Rzemiosł Artystycznych im. St. Wyspiańskiego w Jeleniej Górze — praca dyplomowa 2020, *Meduza* — drewno i metal; nauczyciele prowadzący: Adriana Tymon-Mrozik, Ireneusz Kulikowski; specjalizacja — snycerstwo



Estera Ciemala, Niepubliczne Liceum Sztuk Plastycznych w Cieszynie — praca dyplomowa 2021, cykl grafik zatytułowanych *Hybrydy* — technika: grafika warsztatowa (linoryt) łączona z grafiką komputerową; nauczyciele prowadzący: dr hab. Natalia Pawlus, dr Anna Wajda; specjalizacja — techniki druku artystycznego (z prawej strony)

Anna Stephan, Liceum Sztuk Plastycznych w Zespole Szkół nr 18 w Zabrze — praca dyplomowa 2020/2021, nauczyciel prowadzący: mgr inż. arch. Aleksandra Kamińska; specjalizacja — aranżacja wnętrz (na sąsiedniej stronie u góry)

Marta Placzyńska, Zespół Szkół Plastycznych im. Jacka Malczewskiego w Częstochowie — praca dyplomowa 2021, zestaw biżuterii inspirowany twórczością Roberta Czerwika; nauczyciele prowadzący: Aleksandra Rybak, Radosław Wójcik; specjalizacja — jubilerstwo (na sąsiedniej stronie na dole)





Wystawa XV Ogólnopolskiego Biennale Wyróżnionych Prac Dyplomowych Szkół Plastycznych makroregionu północno-wschodniego

W roku szkolnym 2021/2022 Zespół Szkół Plastycznych im. Cypriana Kamila Norwida w Lublinie po raz kolejny był organizatorem Biennale Wyróżnionych Prac Dyplomowych Szkół Plastycznych makroregionu północno-wschodniego. Decyzja o przeprowadzeniu tegorocznego Przeglądu, w związku z pandemią Covid-19, została podjęta przez Centrum Edukacji Artystycznej w maju, z wyznaczeniem przez szkoły terminów imprezy w okresie wrzesień–październik — w kolejnym roku szkolnym, między innymi ze względu na terminy sesji dyplomowej w szkołach policealnych. Przegląd dla szkół makroregionu północno-wschodniego zaplanowano w Lublinie w formie wystawy stacjonarnej, z zachowaniem zasad bezpieczeństwa wynikających z zaleceń Ministerstwa Edukacji i Nauki, Ministerstwa Zdrowia i Głównego Inspektoratu Sanitarnego, w przestrzeniach szkoły, na co pozwala duża powierzchnia wystawiennicza oraz wyposażenie w elementy ekspozycyjne, oparte głównie na mobilnych panelach z płyt OSB.

Na początek kilka faktów

W dniu 23 września nastąpiło otwarcie wystawy połączone z wernisażem oraz wideotransmisją w czasie rzeczywistym na stronie facebookowej szkoły, dla osób niemogących uczestniczyć bezpośrednio w uroczystości. Ze względu na ograniczoną liczebność przedstawicieli szkół, wynikającą z zaleceń dotyczących funkcjonowania placówek oświatowych w czasie pandemii, przygotowany został materiał, pozwalający w sposób zdalny bliżej i dokładniej obejrzeć eksponowane prace: film prezentujący ekspozycję i — wspólną dla wszystkich szkół organizujących Przeglądy — wirtualną wystawę w elektronicznym programie. Ta

- ◀ Mariusz Kubiak, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Nałęczowie — praca dyplomowa 2021; nauczyciel prowadzący: Łukasz Głowacki; specjalizacja — malarstwo, technika — olej na płótnie, foto 36 x 46 cm



ostatnia jest zupełnie nowym sposobem ekspozycji, dzięki swojemu zasięgowi z pewnością radykalnie poszerzającą krąg odbiorców i promującą szkoły plastyczne w wielu aspektach (zainteresowanie potencjalnych kandydatów, promocja autorów prac w kraju i za granicą, obraz kształcenia szkoły w specjalizacjach i tym podobne). Dodatkowo możliwość wykupu terminowej licencji daje kontrolę nad czasem trwania wystaw. Nie jest to jednak narzędzie pozbawione wad, z których najistotniejszą jest dość umowna prezentacja obiektów przestrzennych.

Tradycyjnie przygotowano katalog w formie drukowanej, dostępny także w wersji cyfrowej na stronie internetowej szkoły. Ta wielowątkowa relacja wynikała przede wszystkim z chęci oddania charakteru prac, głównie tych wykonanych w formach trójwymiarowych, co w dokumentacji związanej z płaskim obrazem jest trudne, jeżeli nie niemożliwe.

Ostatecznie na 15 szkół makroregionu w przeglądzie wzięło udział 12. Zrezygnowano z wyświetlania przygotowywanych w poprzednich edycjach prezentacji, żeby ograniczyć do niezbędnego minimum czas trwania spotkania we wspólnej przestrzeni.

Na czym polegał wyjątkowy charakter tego Przeglądu?

Po pierwsze, obecni goście zaprezentowali przygotowane przez siebie ekspozycje poszczególnych szkół, często odwołując się do kontekstu, w którym powstawały prace dyplomowe — najczęściej do problemów organizacyjnych dotyczących warunków powstawania prac w okresie zawieszenia zajęć (chodziło głównie o sytuację z roku szkolnego 2019/2020, kiedy to nastąpiło zupełne zamknięcie szkół w okresie marzec–maj, a sesje egzaminów dyplomowych zostały po raz pierwszy przesunięte na czas po maturach). Wszystkie szkoły dotknęła konieczność ograniczenia zajęć w szkolnych pracowniach, co musiało przełożyć się na wybór technik, które mogły być stosowane w warunkach warsztatu domowego. O ile w przypadku technik cyfrowych problem ten można rozwiązać stosunkowo łatwo, na przykład poprzez wypożyczenie sprzętu z oprogramowaniem, o tyle specjalności i specjalizacje tradycyjnego warsztatu sprawiły w tej mierze trudności. Próbowano je rozwiązywać, odwołując się do eksperymentu technologicznego, realizacji prac składających się z niewielkich modułów, bądź w ogóle małej skali. Po drugie, bardzo często opowieść o dyplomach była uzupełniana przez refleksje prowadzących je nauczycieli, związane z bardzo osobistym podejściem uczniów do podejmowanych tematów. Uczniowie często w tematyce swoich dyplomów, sposobie posługiwania się środkami formalnymi, doborze techniki, odwoływali się do traumatycznych doświadczeń okresu społecznej izolacji, dając obraz lęków i niepokojów wynikających z tej, nieporównywalnej dotąd z niczym, sytuacji. Ta potrzeba ekspresji i wyrażenia narosłych miesiącami emocji widoczna była szczególnie w dyplomach z foto-



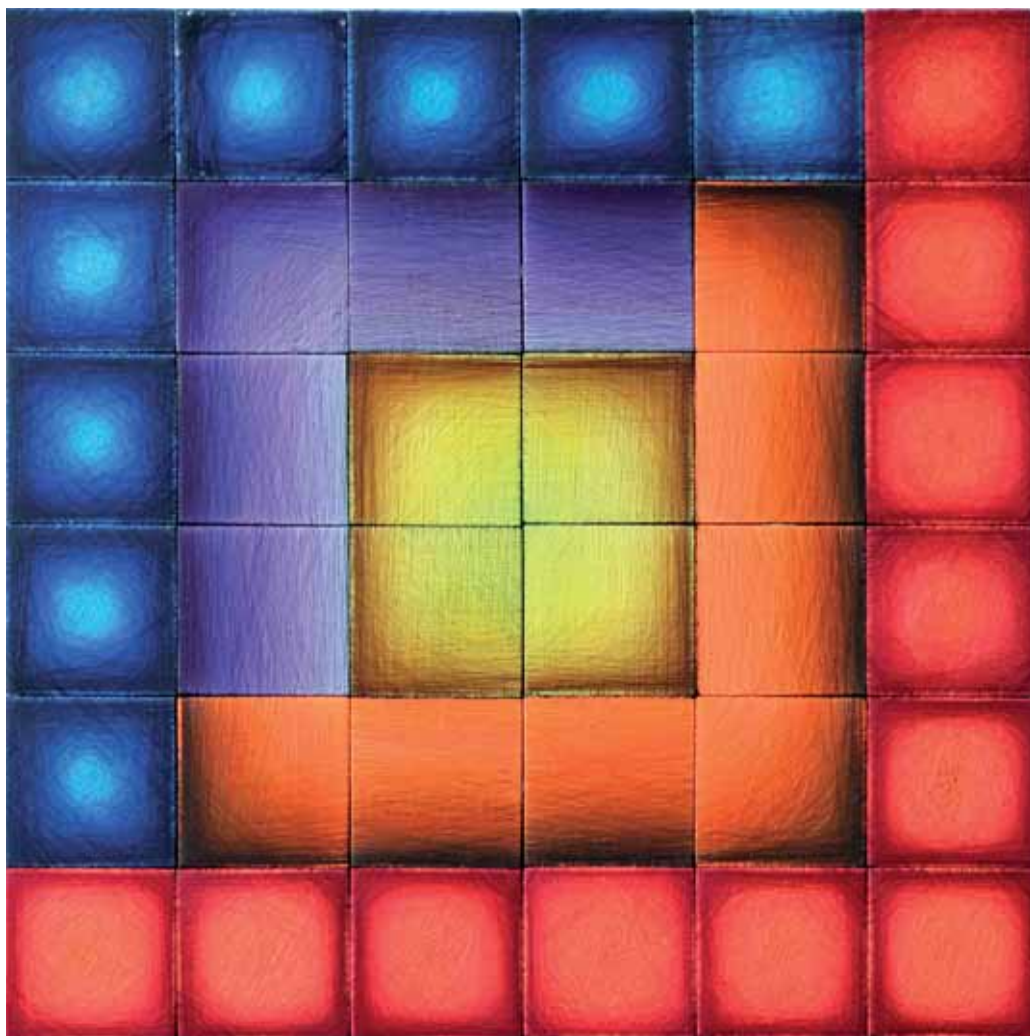
Barbara Bielińska, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Zamościu — praca dyplomowa 2021, *Light Room*, 39 x 29,5 cm; nauczyciele prowadzący: Paweł Malczenko, Wojciech Duklewski; specjalizacja — fotografia artystyczna



Adriana Markowska, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Nałęczowie — praca dyplomowa 2020, *Plecionka*; nauczyciele prowadzący: Mirosław Iwański, Andrzej Orłowski; specjalizacja — meblarstwo artystyczne

grafii artystycznej, technik graficznych czy realizacjach intermedialnych. Stosunkowo niewielki był udział tak zwanych aneksów z rysunku, malarstwa i rzeźby, stanowiących obecnie dopełnienie pracy z zakresu specjalizacji. Z pewnością wpłynęła na to ograniczona przestrzeń wystawowa, ale w wirtualnej wystawie w elektronicznym programie już nie było takich ograniczeń.

Wystawa była czynna na terenie szkoły do 15 października 2021 roku, ze względu na przygotowania Zespołu Szkół do uroczystości obchodów 90-lecia szkoły i związanych z nimi wystaw prac archiwalnych.



Klaudia Janikowska, Zespół Szkół Plastycznych w Lublinie — praca dyplomowa 2020, *Sublimacja*; nauczyciele prowadzący: Marta Wasilczyk, Anna Łoś; specjalizacja — tkanina artystyczna

Dyplom 2019/2020

Wizualizacje

Skąd pochodzą rzeczy
- projekt Artystycznej
Pracowni Obuwia
Brunona Kamińskiego



Weronika Sidor
Pracownia aranżacji przestrzeni użytkowej
Prowadzący: Zuzanna Muraszkiewicz





Otwarcie wystawy Biennale Wyróżnionych Prac Dyplomowych Szkół Plastycznych makroregionu północno-wschodniego — ekspozycje Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Bernarda Morando w Zamościu (u góry) i Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Artura Grottera w Supraślu (na dole)

Fot. Małgorzata Kierczuk-Macieszko



Otwarcie wystawy Biennale Wyróżnionych Prac Dyplomowych Szkół Plastycznych makroregionu północno-wschodniego — ekspozycja Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Józefa Chełmońskiego w Nałęczowie

Fot. Małgorzata Kierczuk-Macieszko



Wystawa XV Ogólnopolskiego Biennale Wyróżnionych Prac Dyplomowych Szkół Plastycznych makroregionu południowo-wschodniego

Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie oraz Zespół Szkół Plastycznych im. Piotra Michałowskiego od wielu lat organizują wystawę Ogólnopolskiego Biennale Wyróżnionych Prac Dyplomowych Szkół Plastycznych makroregionu południowo-wschodniego w Galerii Miejskiej Zespołu Szkół Plastycznych w Rzeszowie. Cykliczność wystawy oraz jej przeglądowy charakter już piętnasty raz dają możliwość prezentacji najnowszych dokonań twórczych młodych adeptów plastycznych szkół średnich. Prezentowane prace dyplomowe są owocem kilkuletniego procesu plastycznego, w kręgu specjalizacji, realizowanego w szkołach plastycznych makroregionu południowo-wschodniego: Jarosławiu, Kielcach, Krakowie, Krośnie, Lesku, Nowym Sączu, Nowym Wiśniczu, Rzeszowie, Tarnowie oraz Zakopanem.

Prace dzisiejszych absolwentów, które mamy okazję podziwiać, dyplomowe z szerokiego grona specjalizacji oraz towarzyszące aneksy z rysunku, malarstwa i rzeźby, to festiwal nabytych umiejętności, postaw i poszukiwań, jakie towarzyszą przyszłym artystom, a dzisiejszym wykwalifikowanym rzemieślnikom w pierwszych krokach ich twórczej działalności. Swoją warsztat wypracowali podczas wielogodzinnych ćwiczeń, realizowanych zarówno na zajęciach specjalizacji, jak i na fundamentalnych przedmiotach ogólnoplastycznych — rysunku i malarstwie, rzeźbie czy podstawach projektowania. Biennale jest wymianą tworzących się stylowych przekonań i pierwszych doświadczeń, jak również już dojrzałych refleksji związanych z wyrażaniem treści, reżyserii kompozycji, wycucia formy czy ogólnego sposobu finalnej wypowiedzi. Pedagodzy poszczególnych szkół zachęcali dyplomantów do realizowania własnego, przemyślanego pomysłu, ale także stawiali przed uczniami określone tematycznie zadanie, dzięki czemu w przyszłości będą mogli sprostać wszelkim uwarunkowaniom

- ◀ Aleksandra Rynduch, Liceum Plastyczne im. Jana Matejki w Nowym Wiśniczu — praca dyplomowa 2021; *Arlekin i Kolombina*, technika: biała masa szamotowa, szkliska artystyczne; nauczyciele prowadzący: Wojciech Hyży, Henryk Kopańczyk; specjalizacja — ceramika artystyczna



rynkowym. W wykonanych pracach widzimy obiecujący twórczy pluralizm, bogaty subiektywnym spojrzeniem na otaczającą rzeczywistość, wizje i pomysły, wypowiedziane nie tylko szerokim spektrum kształtowanej formy, lecz także mnogością używanych technik. Jest to efekt różnorodności specjalizacji — od tradycyjnych technik malarskich i pozłotniczych czy technik rzeźbiarskich poprzez wychodzące naprzeciw rynkowym potrzebom projektowanie graficzne i aranżację wnętrz po unikatowe w skali krajowej kowalstwo artystyczne i metaloplastykę, lutnictwo artystyczne, realizacje intermedialne czy projektowanie wyrobów artystycznych. Tak szeroki zbiór pozwala dostrzec wiele istotnych różnic stylowych, wynikających z różnorodności środowisk artystycznych poszczególnych szkół.

Organizowane Biennale jest dla wielu absolwentów szkół plastycznych ekspozycyjnym debiutem, a jednocześnie podsumowaniem kilkuletniej pracy. Stwarza to pole do refleksji i dyskusji także dla nauczycieli, którzy mogą szerzej przyjrzeć się realizowanemu procesowi edukacji.

Obecna wystawa ma inny charakter niż poprzednie. Znajdujemy się w trudnym okresie zdominowanym przez pandemię, co nie pozostaje bez wpływu także na sferę artystyczną. Obowiązujące zasady sanitarne wymusiły poszukiwanie innych form prezentacji dzieł, stąd towarzysząca stacjonarnej wystawie wirtualna, będąca jednocześnie wykorzystaniem dynamicznie rozwijającego się trendu technologicznego. Czy jednak w takim kierunku powinien zmierzać świat wystaw artystycznych? Zapewne z czasem poznamy odpowiedź. Jako pedagodzy zmuszeni zostaliśmy do poszukiwań innych form metodycznych nauczanych przedmiotów. Czy zdalne nauczanie przedmiotów plastycznych możemy rozpatrywać w kategorii sukcesu i czy wraz z uczniami odnaleźliśmy się w narzuconym systemie? W tej szczególnej sytuacji warto poddać się refleksjom.

Absolwentom, których dzieła możemy dzisiaj podziwiać, oraz pedagogom, którzy towarzyszyli uczniom w wyborze ścieżki zawodowej, życzę nieprzerwanego pasma sukcesów we wszelkich sferach artystycznej i pedagogicznej działalności oraz świadomości, że tworzycie rzeczy wyjątkowe w otaczającej nas rzeczywistości.

- ◀ Barbara Kucaba, Zespół Szkół Plastycznych w Tarnowie — praca dyplomowa 2021; *Testament*, technika: obiekt przestrzenny tkacki (2 tkaniny); nauczyciele prowadzący: dr Anna Śliwińska, mgr Marzena Fiszczyk; specjalizacja — tkanina artystyczna





Jan Pacyga, Zespół Szkół Plastycznych im. Antoniego Kenara w Zakopanem — praca dyplomowa 2021; komplet kawowy, drewno jesionowe; nauczyciel prowadzący: Marek Król-Józaga; specjalizacja — meblarstwo artystyczne

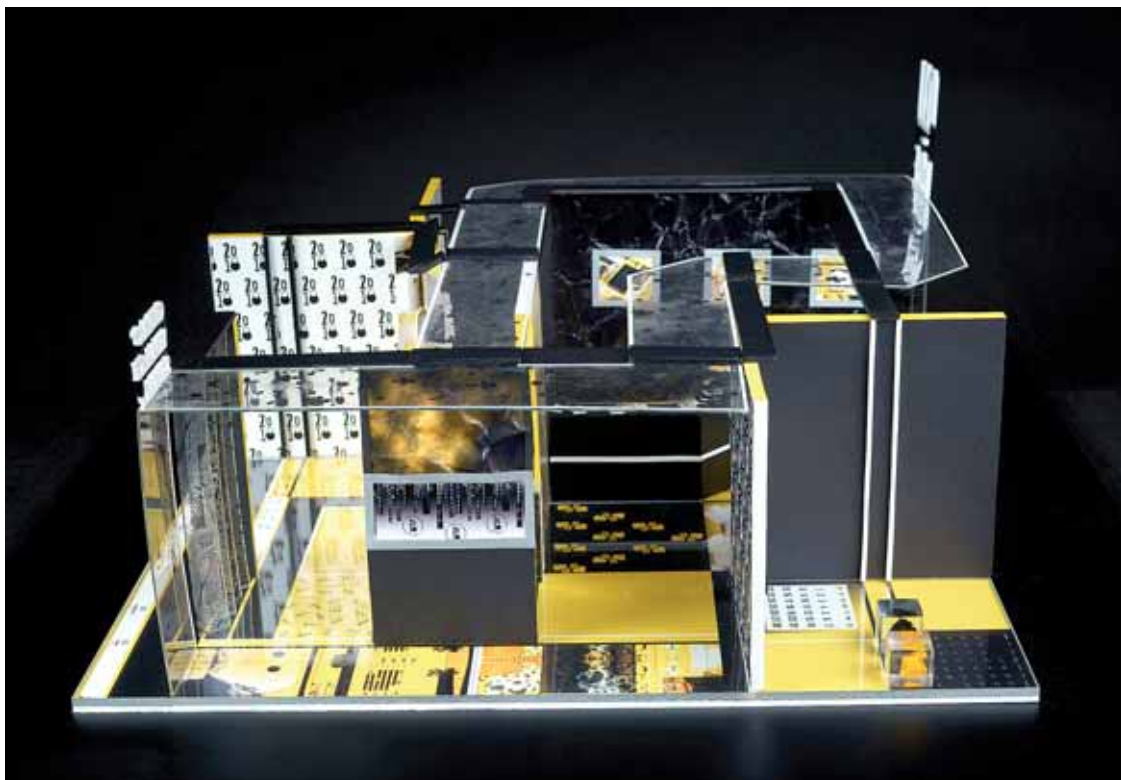
- ◀ Miłosz Tomkowicz, Liceum Plastyczne im. Tadeusza Brzozowskiego w Krośnie — praca dyplomowa 2020; *Koneserzy*, rzeźba w drewnie; nauczyciel prowadzący: Paweł Leszega; specjalizacja — snycerstwo



Zuzanna Baran, Katolickie Liceum Plastyczne im. bł. P.J. Frassati w Nowym Sączu — praca dyplomowa 2020; *Hybrydy i chimery*, technika: linoryt wielomatrixowy; nauczyciel prowadzący: Urszula Gawron; specjalizacja — techniki druku artystycznego

Jagoda Pilch, Zespół Państwowych Szkół Plastycznych w Krakowie — praca dyplomowa 2021; ► projekt stoiska reklamowego: *Pan Kalendarz 2018*, technika: druk cyfrowy, ręczne techniki modelarskie, druk 3D, cięcie laserowe; nauczyciel prowadzący: Ewa Jucha-Wieja; specjalizacja — aranżacja przestrzeni — projektowanie przestrzeni wystawienniczej

Małgorzata Faber, Zespół Szkół Plastycznych im. Piotra Michałowskiego w Rzeszowie — praca dyplomowa 2020; ► projekt SPA hotelowego, technika: model kartonowo-drewniany; nauczyciele prowadzący: Bożena Krupa, Beata Tokarz; specjalizacja — aranżacja wnętrz





SZKOŁA ARTYSTYCZNA 4(16)/2021

GALERIA

_____ Maria Suchy, Zespół Szkół Plastycznych im. Stanisława Wyspiańskiego w Jarosławiu — praca dyplomowa 2020; *Konceptualizm w modzie*, technika: fotografia; nauczyciel prowadzący: mgr Anita Żmurko-Sieradzka; specjalizacja — projektowanie ubioru _____





SZKOŁA ARTYSTYCZNA 4(16)/2021

GALERIA



Olesia Kamińska, Zespół Szkół Technicznych i Artystycznych w Lesku — praca dyplomowa 2020; Książka artystyczna *Wokół mnie*, Ansemblage — technika: olejna 4,5 graf kom; nauczyciel prowadzący: Waldemar Kordyaczny; specjalizacja — projektowanie graficzne



Julia Piątek, Zespół Państwowych Szkół Plastycznych im. Józefa Szermentowskiego w Kielcach — praca dyplomowa 2020; Inspiracja wg Cornelisa de Hemma — *Martwa natura z owocami*, technika: olej na płótnie; nauczyciele prowadzący: Anna Stępień, Tomasz Szpak; specjalizacja — tradycyjne techniki malarskie i pozłotnicze



Noty o autorach

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.

Jarosław Feliński jest wykładowcą na Uniwersytecie Jagiellońskim oraz na Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie. Jest prekursorem studiów podyplomowych dla ABI i IODO w polskich uczelniach, a także twórcą i kierownikiem ich programów. Pełni funkcję Inspektora Ochrony Danych Osobowych CEA. Jest też prezesem Stowarzyszenia Inspektorów Ochrony Danych Osobowych.

Jacek Jackowski jest muzykiem i muzykologiem, adiunktem w Zakładzie Muzykologii Instytutu Sztuki Polskiej Akademii Nauk. Jest autorem książek i artykułów oraz redaktorem prac zbiorowych. Pełni funkcję kierownika Zbiorów Fonograficznych IS PAN, odpowiedzialnego za badanie, digitalizację, opracowanie, rozwój i upowszechnianie kolekcji nagrań pieśni i muzyki tradycyjnej w kraju. Jest także redaktorem trzech serii wydawnictw płytowych prezentujących źródłowe nagrania polskiej muzyki tradycyjnej. Jest też organistą i kierownikiem zespołu wokalnie-instrumentalnego przy Sanktuarium Świątyni Opatrzności Bożej w Warszawie.

Bożena Janiszewska, psycholog z 56-letnim doświadczeniem zawodowym, wieloletni pracownik wyższych uczelni, współpracownik CENSA i WSiP, autorka książek-pomocy dla nauczycieli, rodziców i dzieci. Współpracuje z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, prowadzi szkolenia dla nauczycieli i rodziców. Współpracuje z Fundacją PASE, skupiającą nauczycieli języka angielskiego. Pasjonuje się swoją pracą, bo każde dziecko jest inne i stopniowo wyrasta na dorosłego człowieka — a tak potrzeba mądrych, wrażliwych ludzi.

◀ Chojnka w Pałacu Prezydenckim (9.12.2021). Do ubierania choinki została zaproszona młodzież z Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Artura Grottgera w Supraślu

Fot. Katarzyna Darda

Wojciech B. Jankowski jest emerytowanym docentem Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina, muzykiem i pedagogiem, doktorem nauk humanistycznych. W latach 1974–1992 był dyrektorem pierwszego w Polsce (i Europie) międzyuczelnianego Instytutu Pedagogiki Muzycznej (przy Akademii Muzycznej Fryderyka Chopina).

Magdalena Kacała jest absolwentką studiów magisterskich na kierunku pedagogika, które ukończyła w Wyższej Szkole Pedagogicznej im. Janusza Korczaka w Warszawie, oraz Podyplomowych Studiów Przedsiębiorczości dla Nauczycieli w Szkole Głównej Handlowej. Od kilkunastu lat związana zawodowo z Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Wojciecha Gersona w Warszawie. Ukończyła organizowany przez Centrum Edukacji Artystycznej kurs zarządzania oświatą. Realizuje szkolenie z terapii środowiskowej dzieci i młodzieży. Pracuje także z młodzieżą zagrożoną niedostosowaniem społecznym.

Vita Wirynieja Kociubajło — jest absolwentką studiów magisterskich na kierunku teologia prawosławna, które ukończyła w Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie, oraz Podyplomowych Studiów Chórmistrzostwa i Emisji Głosu w Akademii Muzycznej im. Feliksa Nowowiejskiego w Bydgoszczy. Doktorantka Akademii Muzycznej im. Feliksa Nowowiejskiego w Bydgoszczy na Wydziale Dyrygentury, Jazzu i Edukacji Muzycznej. Założycielka chóru młodzieżowego „Woskliknowienije”, specjalizującego się w muzyce cerkiewnej, z którym koncertowała zarówno w kraju, jak i za granicą.

Karol Lipiński-Brańka — koncertujący skrzypek, pedagog, menedżer kultury. Absolwent Akademii Muzycznej we Wrocławiu, Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina w Warszawie oraz Uniwersytetu Wrocławskiego. Swoje muzyczne umiejętności doskonalił na wielu kursach w kraju i za granicą. Zawodowo związany z Ogólnokształcącą Szkołą Muzyczną I i II stopnia im. Karola Szymanowskiego, gdzie piastuje stanowisko wicedyrektora do spraw muzycznych, oraz z Akademią Muzyczną we Wrocławiu. Autor licznych opracowań literatury skrzypcowej.

Łukasz Neter — tancerz, choreograf, pedagog, absolwent Uniwersytetu Muzycznego im. Fryderyka Chopina w Warszawie, specjalista w dziedzinie polskich tańców narodowych i ludowych. Uzyskał dyplom artysty tancerza przy Stowarzyszeniu Polskich Artystów Teatru, Filmu, Radia i Telewizji. Pracował w Państwowym Ludowym Zespole Pieśni i Tańca „Mazowsze” im. Tadeusza Sygietyńskiego, Operze Krakowskiej, Operze i Filharmonii Podlaskiej i Mazowieckim Teatrze Muzycznym w Warszawie. Jest nauczycielem tańca ludowego i charakterystycznego w Ogólnokształcącej Szkole Baletowej im. Romana Turczynowicza w Warszawie.

Michał Łukasz Niżyński — z wykształcenia dyrygent, doktor sztuki; z powołania pedagog, pasjonat teorii muzyki; hobbystycznie kompozytor i aranżer. Nauczyciel przedmiotów ogólnomuzycznych w Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej II stopnia im. Zenona Brzewskiego oraz Państwowej Szkole Muzycznej II stopnia im. Józefa Elsnera w Warszawie, a także dyrygent orkiestry w Państwowej Szkole Muzycznej II stopnia im. Ignacego Jana Paderewskiego w Żyrardowie.

Anna Antonina Nogaj — doktor nauk humanistycznych w zakresie psychologii. Jest psychologiem i skrzypaczką. Pracuje jako starszy wizytator do spraw poradnictwa psycho-

logiczno-pedagogicznego CEA 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.

Dagmara Rusinek-Smaga ukończyła historię sztuki na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego. Pracowała jako nauczyciel. Obecnie pracuje w Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w Warszawie, gdzie koordynuje prace związane z przeprowadzaniem egzaminu maturalnego z historii sztuki, a także historii muzyki.

Mateusz Ryczek jest kompozytorem, absolwentem studiów na Akademii Muzycznej we Wrocławiu. W 2019 roku uzyskał stopień doktora sztuk muzycznych. Utwory jego kompozycji były wielokrotnie wykonywane w kraju i za granicą. W 2013 roku nakładem Domu Wydawniczego For Tune Records ukazała się jego pierwsza monograficzna płyta *PLANETONY*, a w 2021 monograficzny album *Works for Cello* (DUX). Jest laureatem wielu konkursów kompozytorskich.

Katarzyna Sokołowska — profesor zwyczajny, doktor habilitowany, pracuje na Wydziale Edukacji Muzycznej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Jest chórmiistrzem i wicedyrektorem do spraw artystycznych w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie. Prowadzi działalność pedagogiczną, artystyczną i naukową.

Tomasz Stańczyk — bibliotekoznawca, absolwent Uniwersytetu Śląskiego, pracujący od dwudziestu lat w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych im. Wojciecha Kilara w Katowicach jako bibliotekarz szkolny. Propagator literatury science fiction.

Wawrzyniec Stańczyk — literaturoznawca, absolwent polonistyki Uniwersytetu Łódzkiego.

Dariusz Tabisz jest absolwentem Akademii Muzycznej w Poznaniu oraz Koninklijk Conservatorium w Brukseli. Był stypendystą rządu flamandzkiego, laureatem nagrody Patrimonium (2005). Pełni funkcję wicedyrektora do spraw artystycznych i pracuje jako nauczyciel w Społecznej Szkole Muzycznej I stopnia nr 1 im. Edwina E. Gordona w Poznaniu. Jako dyrygent współpracował między innymi z Operą Bałtycką, Flamandzką Orkiestrą Radiową, Filharmonią Dolnośląską i Brussels Chamber Orchestra.

Łukasz Tartas jest nauczycielem psychologiem w Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej I i II stopnia w Gdańsku, prowadzi Specjalistyczną Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną Centrum Edukacji Artystycznej w Gdańsku. Ukończył kurs EEG biofeedback w EEG Instytut w Warszawie. Jest współtwórcą edukacyjnych projektów muzycznych dla dzieci *Tata Śpiewa* i *ZoZi* oraz autorem tomiku wierszy dla dzieci *O kotku Amadeuszu, czyli wiersze na małe i duże troski*.



Ubieranie choinki w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych w Gorzowie Wielkopolskim
Fot. M. Krzaczkowski





Dekoracje świąteczne w siedzibie Centrum Edukacji Artystycznej

Fot. Anna Jarecka-Bala