



Szkoła Artystyczna

KWARTALNIK CENTRUM EDUKACJI ARTYSTYCZNEJ

ZESZYT 2/2018

centrum
edukacji 
artystycznej

WARSZAWA, MAJ 2018



ZESPÓŁ PROGRAMOWY

Włodzimierz Gorzelańczyk — przewodniczący
dr Beata Lewińska — redaktor naczelna
prof. Elwira Śliwkiewicz-Cisak
dr Anna Antonina Nogaj
Joanna Sibilska

dr Wojciech Jankowski — konsultacja naukowa i redakcyjna

ZESPÓŁ WYDAWNICZY

Anna Jarecka-Bala — sekretarz redakcji
Maciej Kupidura — konsultacja artystyczna i serwis fotograficzny
Danuta Czudek-Puchalska — projekt i opracowanie graficzne, skład i łamanie, projekt okładki
Sylvia Kozak-Śmiech — korekta

ISBN 978-83-62156-19-1

© Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2018
ul. Mikołaja Kopernika 36/40, 00-924 Warszawa

DZIAŁ DOSKONALENIA, DOKSZTAŁCANIA I WYDAWNICTW

e-mail: szkola.artystyczna@cea.art.pl lub bala@cea.art.pl
<http://www.cea.art.pl>

Spis treści

Od redakcji	5
Włodzimierz Gorzelańczyk	
Niepodległa	9
Kształcenie w szkole artystycznej	15
Beata Lewińska	
Matura z historii muzyki, historii sztuki i wiedzy o tańcu	17
Zofia Konaszekwicz	
Specyfika szkoły muzycznej w Polsce — szanse i zagrożenia	41
Aleksandra Sosnowska (z archiwum COPSA)	57
Nauczanie indywidualne w szkole muzycznej jako specyficzna płaszczyzna oddziaływania wychowawczego	59
Kacper Miklaszewski	
Cel wyznacza środki — przyczynek do rozważań o pracy nad utworem muzycznym	73
Agnieszka Kopińska	
Wykorzystanie zabaw dźwiękowych oraz elementów improwizacji w nauczaniu gry na fortepianie	83
Daria Onderka-Woźniak	
Folklor jako perspektywa edukacyjna w szkole muzycznej	93
Małgorzata Hołówka	
Szkicownik	99
Beata Młynarczyk, Marek Ślosarski, Łukasz Laskowski	
O humanistyce dla plastyków nieco szerzej	103
Psychologia i pedagogika a szkolnictwo artystyczne	111
Małgorzata Chmurzyńska	
Model nauczyciela według Lauren Sosniak a polska szkoła muzyczna	113
Natalia Lipnicka	
Korzyści wynikające z kształcenia w ogólnokształcącej szkole baletowej	127
Rafał Wroński	
Bezpieczeństwo w kontekście wychowawczej funkcji szkoły	135
Hanna Matusiak	
Baw się i rozmawiaj bez telefonu	143

Dobre praktyki nie tylko dydaktyczne	155
Artur Sawczuk	
Jak plastycy z kamienicy Loitzów zaistnieli w Szczecinie	157
Krystyna Brinkiewicz	
Dwie „matki” a jedno „dziecko”, czyli o funkcjonowaniu Liceum Plastycznego w Gronowie Górnym	167
Adam Juchnowicz	
Wiosna Młodzieży Artystycznej w Białymstoku	177
Wojciech Zięba	
Klasa	185
Marcin „Makówka” Gimiński	
Nietypowa lekcja z klockami w tle	189
Organizacja szkolnictwa artystycznego	193
Anna Maria Sobecka	
Liceum Plastyczne w pałacu Buchholtzów w Supraślu	195
Rafał Kasprzak	
Ogólnokształcąca Szkoła Baletowa w Poznaniu i jej magiczna siedziba	207
Dorota Kalinowska	
Zespół Państwowych Szkół Muzycznych w pałacu Velthusena w Szczecinie	219
Jacek Wojciechowski	
Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w pałacu Kreutzów w Kościelcu	227
Nasi uczniowie i absolwenci	239
Marta Chlebicka — uczennica Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej II stopnia im. Zenona Brzewskiego w Warszawie	241
Zuzanna Bodzoń — tegoroczna absolwentka (2018) Zespołu Szkół Plastycznych w Gdyni	243
Miscellanea	247
Honorowi Profesorowie Oświaty w szkołach i placówkach artystycznych nadzorowanych przez MKiDN	249
Elwira Śliwkiewicz-Cisak	
<i>Primus Inter Pares</i> — historia wybitnego pedagoga	251
Andrzej Smolik	
<i>Kilka słów...</i>	253
Galeria	255
Ryszard Gapski	
Szkolne archiwum jako dziedzictwo i tożsamość miejsca	257
Noty o autorach	267

Oddajemy do Państwa rąk drugi numer kwartalnika „Szkoła Artystyczna”, pisma adresowanego przede wszystkim do nauczycieli szkół artystycznych wszystkich kierunków i specjalności, wydawanego przez Centrum Edukacji Artystycznej. Kwartalnik ukazuje się zarówno w wersji papierowej, jak i elektronicznej. Pierwszy numer już trafił do szkół artystycznych i mamy nadzieję, że znaleźli w nim Państwo teksty, które mogą stanowić inspirację w pracy dydaktycznej i wychowawczej.

W tym numerze w dziale *Kształcenie w szkole artystycznej* znajdują Państwo artykuły o różnorodnym charakterze. Pierwszy z nich — *Matura z historii muzyki, historii sztuki i wiedzy o tańcu* Beaty Lewińskiej, podejmuje problematykę organizacji egzaminu maturalnego z przedmiotów nauczanych w szkołach artystycznych, które z inicjatywy Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego, stały się przedmiotami zdawanymi na egzaminie w ostatnich kilkunastu latach również w szkołach podległych Ministrowi Edukacji Narodowej. Jeden z nich — egzamin z historii tańca, w wyniku reformy MEN, przeprowadzonej w 2008 roku, został wyłączony z listy przedmiotów do wyboru przez maturzystów, ponieważ w MEN nie została dla niego ustalona podstawa programowa.

Tekst Zofii Konaszkiewicz, *Specyfika szkoły muzycznej w Polsce — szanse i zagrożenia*, przedstawia strukturę szkolnictwa muzycznego w Polsce, nakreśla syntetyczny obraz jego funkcjonowania i wskazuje, jak ważną pełni ono rolę — nie tylko kształcącą i wychowawczą, ale także profilaktyczną, a nawet terapeutyczną. Autorka apeluje, by w trwającej dyskusji nad kształtem polskiego szkolnictwa muzycznego nie zatracić tych wartości. Ponadto w dziale tym znajdują Państwo archiwalny tekst Aleksandry Sosnowskiej pod tytułem *Nauczenie indywidualne w szkole muzycznej jako specyficzna płaszczyzna oddziaływania wychowawczego*, pochodzący z lat 70. XX wieku, który był publikowany w „Zeszytach COPSА”. Autorka ze szczególną wnikliwością i bardzo wszechstronnie ukazuje w artykule złożoność, ale i wartości pracy w indywidualnej relacji mistrz–uczeń, zwłaszcza w rozwijaniu określonych dyspozycji ucznia i jego twórczej postawy, jako przyszłego muzyka. Tekst ten poprzedza krótkie wprowadzenie Wojciecha Jankowskiego na temat autorki.

Z kolei Kacper Miklaszewski, w artykule *Cel wyznacza środki — przyczynek do rozważań o pracy nad utworem muzycznym*, podbudowuje niejako od strony

teoretycznej poprzednie ujęcie. Odwołując się do doświadczeń wybitnych pianistów XX wieku, analizuje wielostronne i złożone działania podejmowane przez muzyka instrumentalistę w pracy nad utworem. Tekst Agnieszki Kopińskiej pod tytułem *Wykorzystanie zabaw dźwiękowych oraz elementów improwizacji w nauczaniu gry na fortepianie* stanowi ważne, metodyczne uzupełnienie tej tematyki, zachęcając nauczycieli-instrumentalistów do uwzględnienia wszelkich form zabaw muzycznych skonstruowanych na bazie improwizacji.

W dziale tym znajdują też Państwo tekst Darii Onderki-Woźniak *Folklor jako perspektywa w szkole muzycznej*, który ukazuje, w jaki sposób można (i należy) wprowadzić do ramowych planów kształcenia muzycznego zagadnienia dotyczące folkloru, stanowiące podstawę narodowej tożsamości. Przedstawia również autorski projekt, realizowany w ramach programu Erasmus+, umożliwiający uczniom zapoznanie się z muzyką etniczną Polski i Europy.

W edukacji plastycznej szczególnie istotną rolę spełnia szkicowanie. W archiwum COPSA znajduje się bardzo cenny artykuł o szkicowaniu, autorstwa wybitnego artysty plastyka — Adama Hoffmanna. Jego uczennica — Małgorzata Hołówka — zaproponowała tekst, który jest wspomnieniem o wybitnym pedagogu, a zarazem refleksją na temat szkicowania. Dział *Kształcenie w szkole artystycznej* zamyka artykuł trojga autorów — Beaty Młynarczyk, Marka Ślosarskiego i Łukasza Laskowskiego — *O humanistyce dla plastyków nieco szerzej*, w którym autorzy pokazują, jak wprowadzić do ramowych planów nauczania w liceach plastycznych edukację z zakresu filozofii, języka łacińskiego i kultury antycznej oraz edukację z zakresu muzyki i dramy.

Dział *Psychologia i pedagogika a szkolnictwo artystyczne* otwiera artykuł, który jest kontynuacją tematu z pierwszego numeru „Szkoly Artystycznej”, dotyczącego amerykańskich badań Lauren Sosniak nad modelem nauczyciela instrumentu. Autorka, doktor Małgorzata Chmurzyńska, weryfikuje, w jakim stopniu wyniki owych badań są możliwe do wykorzystania w polskim szkolnictwie muzycznym. Drugi artykuł koncentruje się na problematyce korzyści wynikających z kształcenia w szkole baletowej, a jego autorka, psycholog łódzkiej szkoły baletowej, Natalia Lipnicka, wskazuje, w jakim zakresie profesjonalny system kształcenia baletowego w Polsce przyczynia się do wzrostu i rozwoju nie tylko fizycznych, lecz także psychologicznych kompetencji. Trzeci artykuł jest egzemplifikacją rządowego programu „Bezpieczna+”, realizowanego przez częstochowską szkołę plastyczną. Autor artykułu — Rafał Wroński, pedagog szkolny — opisuje nie tylko podejmowane przez szkołę działania technologiczne, przyczyniające się do zwiększania bezpieczeństwa uczniów, ale przede wszystkim prezentuje cykl warsztatów dotyczących przeciwdziałania zachowaniom ryzykownym wśród dzieci i młodzieży, które skierowane były do całej społeczności szkolnej. Na zakończenie działu psychologiczno-pedagogicznego proponujemy scenariusz zajęć dla młodzieży szkolnej, dotyczący problematyki fonoholizmu. Hanna Matusiak, pedagog szkolny z bydgoskiej szkoły muzycznej, prezentuje autorski model zajęć warsztatowych, z gotowymi narzędziami w po-

staci diagramów i krzyżówek, łatwych do realizacji podczas lekcji szkolnych, na przykład w ramach godzin wychowawczych. Prezentowany scenariusz jest efektem pracy uczniów działających w Szkolnym Klubie Wolontariatu i Samorządzie Uczniowskim.

Dział *Dobre praktyki nie tylko dydaktyczne* otwierają teksty Krystyny Brinkiewicz o Liceum Plastycznym w Gronowie Górnym i Artura Sawczuka na temat Liceum Plastycznego im. Constantina Brancusi w Szczecinie. Pierwsza publikacja opowiada o rozwoju młodej, bo zaledwie dziesięcioletniej placówki, która wypełniła terytorialną lukę na mapie szkół plastycznych województwa warmińsko-mazurskiego, druga o szkole z 70-letnią już historią. W obu tekstach można prześledzić korzyści, jakie niesie współpraca z samorządem terytorialnym i szerzej — środowiskiem lokalnym.

Z kolei tekst *Wiosna Młodzieży Artystycznej w Białymstoku* to publikacja Adama Juchnowicza, opisująca rolę koncertów w Zespole Szkół Muzycznych im. Ignacego Paderewskiego w Białymstoku, które dzięki ambitnym przedsięwzięciom organizatorów, zyskały nową formułę i zaistniały w środowisku lokalnym, jako cykliczna oferta kulturalna szkoły.

Odmienny charakter ma tekst Wojciecha Zięby, dotyczący szczególnej społeczności, jaką jest *Klasa*. Są to po prostu refleksje wychowawcy na temat zespołu klasowego i roli wychowawcy. Natomiast *Nietypowa lekcja z klockami w tle* Marcina Gimińskiego, nauczyciela Liceum Plastycznego w Nowym Wiśniczu, pokazuje, jak można w niekonwencjonalny sposób zorganizować czas młodzieży szkoły artystycznej z jednoczesnym zadbaniem o potrzeby uczniów.

Wiele szkół artystycznych funkcjonuje w zabytkowych budynkach — pałacach i dworach, dlatego w tym numerze, w dziale *Organizacja szkolnictwa artystycznego*, zamieszczone zostały cztery artykuły, które ukazują, jak zorganizowano szkoły artystyczne w zabytkowych budynkach. Nie jest to łatwe przedsięwzięcie, ponieważ trzeba wziąć pod uwagę polskie normy i przepisy dotyczące konserwacji zabytków. Zamieszczone teksty prezentują nie tylko historię obiektów, ale również sposób, w jaki funkcjonują w nich szkoły, a nawet jak codzienne obcowanie z zabytkiem wpływa na wychowanie młodzieży. Dział otwiera artykuł Anny Sobeckiej o Liceum Plastycznym w pałacu Buchholtzów w Supraślu. Następnie zamieszczono w nim artykuły: Rafała Kasprzaka na temat Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej, która funkcjonuje w pięknym barokowym, pojezuickim budynku w Poznaniu, Doroty Kalinowskiej o Zespole Państwowych Szkół Muzycznych i jego wspaniałej, barokowo-klasycystycznej siedzibie w zabytkowym pałacu Velthusena w Szczecinie oraz Jacka Wojciechowskiego o Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych, zlokalizowanym do niedawna w Kole, które zyskało nową siedzibę w pałacu Kreutzów w Kościelcu.

W dziale *Uczniowie szkół artystycznych* zaprezentowana została flecistka — Marta Chlebicka — uczennica Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie, oraz uczennica, a dziś absolwentka Zespołu Szkół Plastycznych w Gdyni — Zuzanna Bodzoń, laureatka wielu konkursów. Natomiast w *Galerii*

przedstawiono prace z zasobów galerii szkolnej Zespołu Szkół Plastycznych w Zakopanem.

W dziale *Miscellanea* w tym numerze kwartalnika zamieszczona została lista honorowych profesorów oświaty w szkołach artystycznych. Sylwetkę pierwszego z nich — Andrzeja Smolika, przybliży czytelnikom tekst Elwiry Śliwkiwicz-Cisak. Kilka słów, w podziękowaniu za wyróżnienie, nakreślił także sam Andrzej Smolik.

Zachęcamy Państwa do składania w redakcji kwartalnika tekstów o charakterze dydaktycznym, wychowawczym, ukazujących dobre praktyki oraz problemy organizacyjne szkolnictwa artystycznego. W tym roku obchodzimy setną rocznicę odzyskania niepodległości przez Polskę, dlatego w kolejnym numerze chcielibyśmy pokazać, jak rocznicę tę czczą szkoły artystyczne w Polsce. Cykl artykułów i prezentacji na ten temat otwiera artykuł wstępny Włodzimierza Gorzelańczyka *Niepodległa*, w którym można przeczytać, jak niektóre szkoły uczciły bądź przygotowały się do uczczenia rocznicy. Szczególnie zachęcamy Państwa do podzielenia się refleksjami, jakie działania w tym zakresie szkoły podjęły. Informacje na ten temat będą zamieszczone w trzecim numerze kwartalnika. Natomiast skutki tych działań — koncerty i finały konkursów wraz z serwisem fotograficznym pragniemy zamieścić w ostatnim w tym roku, czwartym numerze „Szkoły Artystycznej”.

W kwartalniku jest też miejsce na promocję najwybitniejszych uczniów — laureatów ogólnopolskich i międzynarodowych konkursów — oraz na reprodukcje i fotografie prac plastycznych, którymi szkoły mogą się poszczycić.

Prosimy, aby wszystkie teksty, zapytania i komentarze przesyłane były na adres sekretarza redakcji — Anny Jareckiej-Bala (bala@cea.art.pl). Prosimy też wszystkich Autorów, a zwłaszcza piszących do kwartalnika „Szkoła Artystyczna” po raz pierwszy, by do swoich tekstów dołączyli krótkie notki biograficzne (nie dłuższe niż 800 znaków ze spacjami).

Niepodległa

Jedenastego listopada 1918 roku spełnił się sen pokoleń Polaków — Państwo Polskie narodziło się na nowo. Po rozbiorach i 123 latach niewoli, rusyfikacji i germanizacji, po wielkich powstaniach, wolna Polska powróciła na mapę świata — czytamy w uchwale Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej ustanawiającej 2018 Rokiem Jubileuszu 100-lecia odzyskania przez Polskę Niepodległości¹. Odzyskanie niepodległości dokonało się poprzez walkę pełną poświęcenia i bohaterstwa nie tylko na polach bitew, ale i w codziennych zmaganiach o zachowanie duchowej i materialnej substancji narodowej oraz w codziennym trwaniu polskich rodzin². Sejm wśród Ojców Niepodległości wymienił między innymi Ignacego Paderewskiego, wielkiego patriotę i artystę.

Szkoły artystyczne rok 2018 w wielu działaniach wychowawczych i artystycznych poświęciły tej niezwykle wzniosłej rocznicy. Na łamach „Szkoły Artystycznej” publikować będziemy teksty związane z tymi inicjatywami, w tym między innymi realizowanymi przez szkoły muzyczne noszące imię — wspomnianego w uchwale sejmowej — Ignacego Jana Paderewskiego. Przez kilkanaście szkół mających jako patrona tego wielkiego pianistę i współtwórcę naszej niepodległości (szkoły muzyczne w Białymstoku, Chełmie, Kartuzach, Koninie, Krakowie, Krośnie, Malborku, Nałęczowie, Opatowie, Tarnowskich Górach, Słupsku, Stalowej Woli, Sycowie, Sulejówku i Żyrardowie) podejmowanych jest wiele cennych i ważnych inicjatyw, wśród których wyróżnić należy ogłoszony w Kalendarzu Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz Centrum Edukacji Artystycznej X Ogólnopolski Konkurs Pianistyczny I.J. Paderewskiego, który na przełomie listopada i grudnia 2018 roku odbędzie się w Piotrkowie Trybunalskim.

Także szkoły plastyczne przygotowały w tym roku szereg programów. We wspomnianym Kalendarzu międzynarodowych i ogólnopolskich konkursów szkolnictwa artystycznego³ znajdziemy: *Czwartej kwietnia 2018 roku w Muzeum Tra-*

¹ *Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z 25 maja 2017 r. w sprawie ustanowienia roku 2018 Rokiem Jubileuszu 100-lecia odzyskania przez Polskę Niepodległości*, Monitor Polski z 2017 roku, poz. 538.

² Tamże.

³ *Kalendarz międzynarodowych i ogólnopolskich konkursów szkolnictwa artystycznego* [publikacja internetowa Centrum Edukacji Artystycznej] https://cea-art.pl/events/KALENDARZ_KONKURSOW_2018.pdf (dostęp 6.04.2018).



I nagroda w kategorii GRAFIKA — Anna Pytlewska, Zespół Szkół Plastycznych w Katowicach
 Nauczyciele — Edward Josefowski, Aleksandra Klimas, Waldemar Pawlik _____

*dycji Niepodległościowych w Łodzi odbyło się otwarcie VII edycji Międzynarodowego Konkursu Plastycznego z cyklu „Międzykulturowe poszukiwania w sztuce”⁴. Tegorocznym tematem konkursu ujętego w Kalendarzu MKiDN i CEA, adresowanego do uczniów szkół plastycznych, było hasło **NIEPODLEGŁOŚĆ = WOLNOŚĆ**, czyli związane z setną rocznicą odzyskania niepodległości.*

Na konkurs wpłynęło ponad 250 prac ze szkół plastycznych z Polski, Białorusi, Czech i Niemiec. Po odbiór nagród przyjechali uczniowie wraz z nauczycielami z Bydgoszczy, Częstochowy, Gdyni-Orłowa i Katowic. Nagrody I stopnia w kategoriach rysunku oraz grafiki odebrali Mikołaj Kotliński z Gdyni oraz Anna Pytlewska z Katowic. Pełna lista nagrodzonych i wyróżnionych znajduje się na portalu Zespołu Państwowych Szkół Plastycznych im. T. Makowskiego w Łodzi⁵.

Pierwszego czerwca 2018 roku we Włocławku, w siedzibie Prywatnej Ogólnokształcącej Szkoły Sztuk Pięknych, otwarta zostanie wystawa pokonkursowa połączona z wręczeniem nagród i wyróżnień V Międzynarodowego Biennale Minia-

⁴ Materiały pokonkursowe na stronie Zespołu Państwowych Szkół Plastycznych w Łodzi — Katalog wystawy (reprodukcja nagrodzonych i wyróżnionych prac uczniów) http://www.plastyklodz.pl/konkursy/poszukiwania_w_sztuce/poszukiwania_w_sztuce.htm (dostęp 10.04.2018).

⁵ Tamże.



I nagroda w kategorii FOTOGRAFIA — Stanisław Bogdja, Państwowy College Artystyczny — Gómel, Białoruś

Nauczyciel — Dimitrij Aleksandrowicz

tur pod tytułem: *1918 — POCZĄTEK I KONIEC*⁶. Zaprezentowane zostaną prace z zakresu malarstwa, grafiki, tkaniny i rzeźby, związane tematycznie z wydarzeniami 1918 roku na ziemiach polskich i w Europie.

Trzecim ważnym konkursem adresowanym do naszych 69 szkół i zespołów szkół plastycznych jest konkurs *JESZCZE POLSKA...*

W regulaminie przygotowanym przez Zespół Państwowych Szkół Plastycznych im. Wojciecha Gersona w Warszawie czytamy: *Aby wykonane prace miały odpowiednią wartość merytoryczną i artystyczną, konkurs jest ogłoszony z ponad rocznym wyprzedzeniem. Przygotowywane na konkurs prace mogą być jednocześnie elementami pracy dyplomowej uczniów klas najstarszych lub tematami prac towarzyszących dyplomowi (z rysunku, malarstwa lub rzeźby). Dlatego warto, aby szkoły uwzględniły tematykę Odzyskania Niepodległości w ogłaszanych jesienią 2017 roku tematach prac dyplomowych oraz tematach prac z rysunku, malarstwa i rzeźby, realizowanych w 2017/2018 roku. [...] Warto też we współpracy*

⁶ Materiały konkursowe na stronie Prywatnej Ogólnokształcącej Szkoły Sztuk Pięknych we Włocławku <http://foto-zsipa.pl/v-miedzynarodowe-biennale-miniatur-1918-poczatek-i-koniec-zgloszenia-do-31-03-2018-r/> (dostęp 5.04.2018).

z nauczycielami historii przygotować uczniów merytorycznie do podjęcia trudnego zadania⁷. Otwarcie wystawy pokonkursowej z wręczeniem nagród i wyróżnień odbędzie się 11 listopada 2018 roku w Warszawie.

Organizatorami konkursów są Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie oraz poszczególne szkoły artystyczne, a patronuje im Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

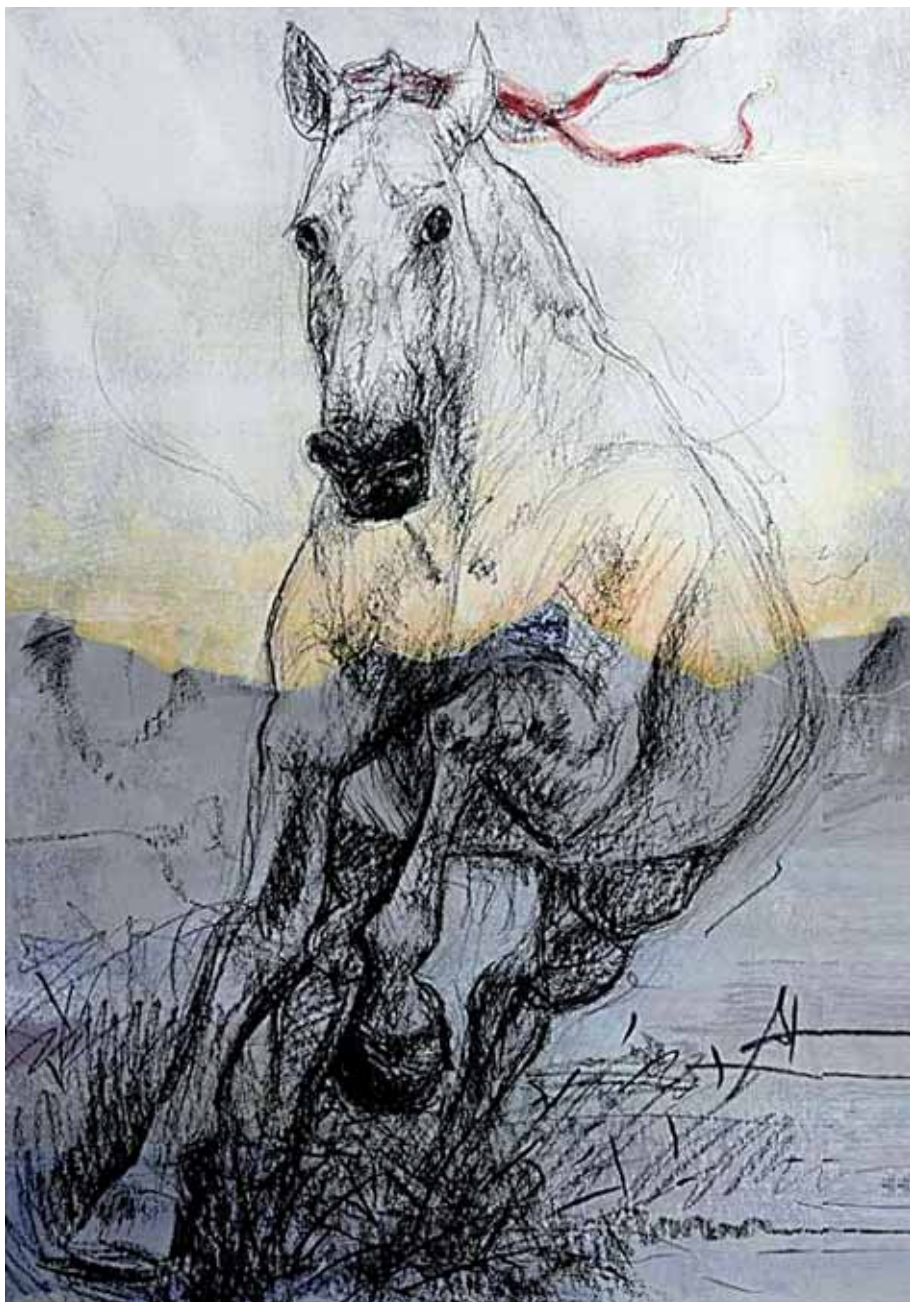
Na zakończenie warto przypomnieć, że zarówno Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego koordynujące Program Wieloletni „Niepodległa” w latach 2017–2021, jak i Ministerstwo Edukacji Narodowej przygotowały — poprzez narodowe instytucje kultury czy Instytut Pamięci Narodowej — wiele programów adresowanych do uczniów i nauczycieli, podobnie jak w związku z faktem, że Sejm postanowił, iż w 2018 roku w sposób szczególny zostaną upamiętnione: powstanie wielkopolskie, konfederacja barska oraz prawa kobiet. Decyzją Izby patronami 2018 roku są także Zbigniew Herbert, Irena Sendlerowa i arcybiskup Ignacy Tokarczuk.

„Szkoła Artystyczna” towarzyszyć będzie temu konkursowi i w kolejnych numerach zamieścimy obszerną relację: zapraszamy do wrześniowego i grudniowego wydania kwartalnika.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] *Kalendarz międzynarodowych i ogólnopolskich konkursów szkolnictwa artystycznego* [publikacja internetowa Centrum Edukacji Artystycznej] https://cea-art.pl/events/KALENDARZ_KONKURSOW_2018.pdf (dostęp 6.04.2018).
- [2] Materiały konkursowe na stornie Prywatnej Ogólnokształcącej Szkoły Sztuk Pięknych we Włocławku <http://foto-zsipa.pl/v-miedzynarodowe-biennale-miniatur-1918-poczetek-i-koniec-zgloszenia-do-31-03-2018-r/> (dostęp 5.04.2018).
- [3] Materiały konkursowe na stronie Zespołu Państwowych Szkół Plastycznych w Warszawie http://www.zpsp.smocza.edu.pl/application/files/6615/0491/4631/konkurs_JESZCZE_POLSKA_3.pdf (dostęp 6.04.2018).
- [4] Materiały pokonkursowe na stronie Zespołu Państwowych Szkół Plastycznych w Łodzi — Katalog wystawy (reprodukcja nagrodzonych i wyróżnionych prac uczniów) http://www.plastyklodz.pl/konkursy/poszukiwania_w_sztuce/poszukiwania_w_sztuce.htm (dostęp 10.04.2018).
- [5] *Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z 25 maja 2017 r. w sprawie ustanowienia roku 2018 Rokiem Jubileuszu 100-lecia odzyskania przez Polskę Niepodległości*, Monitor Polski z 2017 roku, poz. 538.

⁷ Materiały konkursowe na stronie Zespołu Państwowych Szkół Plastycznych w Warszawie http://www.zpsp.smocza.edu.pl/application/files/6615/0491/4631/konkurs_JESZCZE_POLSKA_3.pdf (dostęp 6.04.2018).



I nagroda w kategorii RYSUNEK — Mikołaj Kotliński, Zespół Szkół Plastycznych w Gdyni
Nauczyciel — Piotr Budziszewski



**Kształcenie
w szkole
artystycznej**





PILOT Plumix

IMIE		NAZWISKO	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
UZUPEŁNIĆ ZDAJĄCY			
PESEL			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**EGZAMIN MATURALNY
Z HISTORII SZTUKI
POZIOM ROZSZERZONY**

14 maja 2017 r.
14:00
100 minut

Adres i telefon
informacji dla
kandydatów



Matura z historii muzyki, historii sztuki i wiedzy o tańcu

Wprowadzenie

Historia muzyki, historia sztuki, jako historia sztuk plastycznych, i wiedza o tańcu już od początku istnienia szkół artystycznych były niezbędnymi elementami kształcenia. Przedmioty te — od czasów uzawodowienia szkół — zdawane były na egzaminie dyplomowym¹. Niektóre z nich funkcjonowały w szkołach artystycznych pod różnymi nazwami. Na przykład w szkołach plastycznych nauczano wiedzy o sztuce lub wiadomości o sztuce, przedmiot obejmował bowiem nie tylko wiadomości z zakresu dziejów sztuki, ale także z zakresu historii estetyki, zagadnienia dotyczące analizy formy dzieł sztuk plastycznych i architektury, wiedzę o dziedzinach sztuki, jej gatunkach, a nawet podstawowe informacje na temat muzeów i galerii dzieł sztuki oraz ich zbiorów. W zakresie kształcenia włączano nawet elementy kulturoznawstwa. Historia sztuki (niezależnie od nazwy) była w szkołach plastycznych najważniejszym przedmiotem teoretycznym i miała stanowić przede wszystkim wsparcie dla wszystkich przedmiotów artystycznych. W szkołach baletowych wiedza o tańcu była także jedynym przedmiotem teoretycznym wśród przedmiotów artystycznych. Inaczej było w szkołach muzycznych II stopnia. Umiejętności analizy formy dzieła muzycznego uczniowie ćwiczyli również w ramach przedmiotów literatura muzyczna i formy muzyczne. Na te umiejętności składa się także nauka harmonii oraz kształcenie słuchu. Jednak do 2015 roku na egzaminie dyplomowym w szkołach muzycznych zdawano jedynie — z teoretycznych przedmiotów muzycznych — historię muzyki².

¹ Zarządzenie Ministra Kultury i Sztuki z 22 stycznia 1971 r. w sprawie egzaminu zawodowego dla uczniów szkół artystycznych stopnia licealnego, Dziennik Urzędowy Ministerstwa Kultury i Sztuki z 1971 roku, nr 1, poz. 6.

² Zmiany wniosło Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 24 sierpnia 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w publicznych szkołach artystycznych, Dziennik Ustaw z 2015 roku, poz. 1258.

Podstawa programowa po raz pierwszy

Programy nauczania historii sztuki, historii muzyki i wiedzy o tańcu do lat 90. XX wieku przygotowywane były: początkowo przez Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego, a od 1990 roku Centrum Edukacji Artystycznej, które zastąpiło w zadaniach nadzoru merytorycznego COPSА. Po krótkim okresie, w którym przygotowywano tak zwane „minima programowe”, w 2002 roku, w ślad za nowymi rozwiązaniami Ministerstwa Edukacji Narodowej, Minister Kultury i Sztuki musiał wydać podstawy programowe dla wszystkich przedmiotów szkolnictwa artystycznego³. Podstawy programowe dla danego etapu nauczania i konkretnego przedmiotu określały zakres treści nauczania oraz wyszczególniały umiejętności, jakie wymagane będą od absolwentów. Miały one znaleźć odniesienie w programach kształcenia.

Jeśli chodzi o treści kształcenia, jak to już było powiedziane — sformułowania w pierwszych podstawach programowych były dość ogólne, określone w kilku punktach. W zakresie historii muzyki obejmowały następujące zagadnienia:

1. *Chronologia epok, szkół kompozytorskich, ośrodków artystycznych, stylów, postaci w muzyce: 1) wybranych kultur starożytnych (Grecja obowiązkowo), 2) średniowiecza, 3) renesansu, 4) baroku, 5) klasycyzmu, 6) XIX wieku (romantyzmu i neoromantyzmu), 7) XX wieku.*
2. *Tematy realizowane w odniesieniu do wymienionych wyżej epok ze wskazaniem: 1) ram czasowych epoki; 2) podziałów na okresy i główne ośrodki rozwoju muzyki; 3) kultury muzycznej epoki z odniesieniem do tła kulturowego, wydarzeń politycznych i społecznych; 4) praktyki wykonawczej epoki: instrumenty, głosy ludzkie, rodzaje zespołów muzycznych i ich zastosowanie; 5) języka dźwiękowego: skale, harmonia, metryka, faktura; 6) technik kompozytorskich, kształtowania formy, środków wyrazowych; 7) genezy, rozwoju, funkcji form i gatunków muzycznych; 8) twórczości z odniesieniem do biografii wybranych kompozytorów reprezentatywnych dla muzyki: epoki, stylu, szkoły kompozytorskiej lub ugrupowania artystycznego; 9) rodzajów zapisu muzyki; 10) postaci wielkich teoretyków i wykonawców⁴.*

Osiągnięcia uczniów obejmowały cztery punkty, które wiązały się bezpośrednio z wyszczególnionymi powyżej treściami kształcenia.

Treści nauczania z przedmiotu historia sztuki obejmowały osiem punktów:

1. *Terminy i pojęcia z zakresu sztuk pięknych.*
2. *Gatunki oraz techniki sztuk plastycznych.*
3. *Chronologia i charakterystyka epok, stylów i kierunków w zakresie sztuk plastycznych.*

³ Rozporządzenie Ministra Kultury z 19 sierpnia 2002 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego, Dziennik Ustaw z 2002 roku, nr 138, poz. 1164.

⁴ Tamże.

4. *Twórczość wybranych artystów.*
5. *Dzieło sztuki na tle uwarunkowań historyczno-kulturowych.*
6. *Zależność dzieła sztuki i zjawiska artystycznego od uwarunkowań topograficznych, mistrza lub szkoły, centrów sztuki, dziedzictwa kulturowego regionu.*
7. *Mecenat artystyczny i jego wpływ na kształt dzieła artystycznego.*
8. *Najważniejsze muzea i zbiory dzieł sztuki na świecie i w Polsce*⁵.

Osiągnięcia uczniów we wspomnianym dokumencie obejmowały już jedenaście punktów, które — podobnie jak w przypadku historii muzyki — odnosiły się bezpośrednio do treści kształcenia⁶.

Podstawa programowa przedmiotu wiedza o tańcu była najmniej rozbudowana, a treści kształcenia ograniczone zostały do czterech punktów:

1. *Różne dziedziny i zjawiska kultury ze szczególnym uwzględnieniem kultury tanecznej.*
2. *Składniki ruchu, jako tworzywo tańca.*
3. *Warsztat tancerza, choreografa i pedagoga tańca.*
4. *Teatr jako miejsce działalności artystycznej tancerza i choreografa*⁷.

W przypadku tego przedmiotu osiągnięcia uczniów obejmowały również cztery punkty.

Przywoływanie obszernych fragmentów pierwszych w dziejach szkół artystycznych podstaw programowych (nie mylić z programami nauczania) ma o tyle sens, że opisane w nich treści nauczania i osiągnięcia uczniów niewątpliwie powstały w oparciu o wieloletnie doświadczenia pedagogiczne i redakcyjne twórców i realizatorów programów kształcenia. Wzorem dla katalogu umiejętności stały się cele sformułowane w dawnych programach, a zakres niezbędnych wiadomości wyznaczały doświadczenia nauczycieli, a zwłaszcza ewaluacja programów i towarzysząca jej refleksja pedagogiczna.

Egzamin maturalny z przedmiotów artystycznych i nowe podstawy programowe

Z inicjatywy i starań Ministra Kultury i Sztuki historia muzyki, historia sztuki i wiedza o tańcu stały się przedmiotami zdawanymi na egzaminie maturalnym. Każdy z maturzystów, przystępujący do egzaminu do 2008 roku, musiał obowiązkowo zdać trzy przedmioty na poziomie podstawowym, w tym przedmiot trzeci — który był uzależniony od preferencji abiturientów. W praktyce oznaczało to, że prawie każdy maturzysta w szkole artystycznej mógł zdawać, jako przedmiot trzeci na poziomie podstawowym: historię muzyki, historię sztuki lub wiedzę

⁵ Tamże.

⁶ Tamże.

⁷ Tamże.

o tańcu. Dodać tutaj trzeba, że przedmioty te nauczone były w szkołach artystycznych w stosunkowo dużej liczbie godzin w cyklu kształcenia. Rozporządzenie Ministra Kultury określało, że w szkole muzycznej II stopnia na wydziale instrumentalnym i wydziale rytmiki historia muzyki z literaturą muzyczną nauczana była w liczbie 9 godzin, a na wydziale wokalnym w liczbie aż 12 godzin. W szkołach plastycznych w ogólnokształcącej szkole sztuk pięknych było to 9 godzin w cyklu, a dla liceum plastycznego — 8. Wiedza o tańcu w ogólnokształcącej szkole baletowej nauczana była w liczbie aż 10 godzin w cyklu kształcenia⁸.

Pierwsze, zewnętrzne egzaminy maturalne były organizowane w taki sposób, że historię muzyki, historię sztuki i wiedzę o tańcu, podobnie jak pozostałe przedmioty maturalne, można było zdawać na poziomie podstawowym i rozszerzonym, ale warunkiem podejścia do egzaminu na poziomie rozszerzonym było przystąpienie do poziomu podstawowego. W związku z tym należało dostosować podstawy programowe do dwóch poziomów. Ósmego marca 2004 roku Minister Kultury wydał *Rozporządzenie zmieniające rozporządzenie w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego*⁹. Zmianie podlegały właśnie przedmioty maturalne, nauczane w szkołach artystycznych, czyli: historia muzyki, historia sztuki i wiedza o tańcu. W nowej podstawie wymagania i treści kształcenia dla wszystkich wymienionych przedmiotów musiały zostać podzielone na dwa poziomy — podstawowy i rozszerzony.

Do nowej podstawy programowej musiały powstać nowe programy kształcenia, które dzieliłyby treści i wymagania na dwa poziomy. Rok przed ogłoszeniem pierwszej podstawy programowej Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego ogłosił rozporządzenie, które było wynikiem przyjętej wcześniej przez Ministra Edukacji Narodowej koncepcji decentralizacyjnej dotyczącej programów i podręczników¹⁰. Na mocy rozporządzenia autorzy (najczęściej nauczyciele w szkołach artystycznych) tworzyli programy kształcenia, które miały być dopuszczane przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego do użytku szkolnego, pod warunkiem spełnienia określonych w rozporządzeniu wymagań. Jednocześnie oznaczało to, że specjalistyczna jednostka nadzoru, jaką było w tym czasie i jest do chwili obecnej powołane w 1900 roku Centrum Edukacji Artystycznej, nie formułowała obowiązkowych dla wszystkich szkół programów nauczania. Od tego momentu wszystkie trzy teoretyczne przedmioty artystyczne mogły być nauczane według programów różnych autorów.

⁸ Tamże.

⁹ *Rozporządzenie Ministra Kultury z 8 marca 2004 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego*, Dziennik Ustaw z 2004 roku, nr 49, poz. 473.

¹⁰ *Rozporządzenie Ministra Kultury z 12 czerwca 2001 r. w sprawie warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania i podręczników oraz zalecania środków dydaktycznych dla szkół i placówek artystycznych*, Dziennik Ustaw z 2001 roku, nr 67, poz. 710.

Przedmioty artystyczne w pierwszych informatorach maturalnych

W 2000 roku Centralna Komisja Edukacyjna opublikowała cykl informatorów do przedmiotów maturalnych, w tym informatory (syllabusy) dotyczące egzaminu maturalnego z historii muzyki, historii sztuki i wiedzy o tańcu, obowiązującego od 2002 roku¹¹. W informatorach tych określono wymagania egzaminacyjne¹². CKE przyjęła początkowo koncepcję, że w informatorze maturalnym zawarty będzie nie tylko opis umiejętności, ale także zakres treści do opanowania przez ucznia. Treści te sformułowano mniej lub bardziej precyzyjnie. Jednakże zanim egzamin maturalny w tej formie stał się powszechnie obowiązujący — zmieniła się koncepcja. Centralna Komisja Egzaminacyjna wydała wówczas nowy cykl informatorów maturalnych, które obowiązywały na egzaminie maturalnym zdawanym do 2008 roku. Uznano wówczas, że zakres treści wyznacza podstawa programowa publikowana każdorazowo przez właściwego ministra, a w informatorach sformułowano jedynie wymagania egzaminacyjne. Wpływ na zmianę koncepcji miał też materiał poglądowy w formie konkretnych zadań egzaminacyjnych, opublikowany w pierwszych informatorach. Przykładowo w informatorze z historii sztuki pojawiły się zadania dla poziomu podstawowego, dotyczące opisu i analizy dzieł sztuki, w których wymagano od ucznia wiedzy co do autorstwa i czasu powstania dzieła. Problem wówczas polegał na tym, że Ministerstwo Edukacji Narodowej nie publikowało podstaw programowych przedmiotów: historia muzyki, historia sztuki i historia tańca. Podstawy programowe przedmiotów artystycznych były bowiem w gestii Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Tymczasem każdy maturzysta w Polsce mógł też zdawać te przedmioty na egzaminie maturalnym. Nauczyciele przygotowujący maturzystów do egzaminu maturalnego z historii muzyki, historii sztuki i wiedzy o tańcu w szkołach powszechnych często konsultowali się z nauczycielami szkół artystycznych, a nawet korzystali z ich programów kształcenia.

W 2003 roku ukazały się dwa nowe rozporządzenia — Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 roku¹³ oraz Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 kwietnia 2003 roku¹⁴. Zgodnie z powyższymi aktami

¹¹ *Informator. Syllabus. Matura z historii muzyki 2002*, CKE, Warszawa 2000; *Informator. Syllabus. Matura z historii sztuki 2002*, CKE, Warszawa 2000; *Informator. Syllabus. Matura z wiedzy o tańcu 2002*, CKE, Warszawa 2000.

¹² Tamże, s. 27–28.

¹³ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 7 stycznia 2003 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów w szkołach publicznych*, Dziennik Ustaw z 2003 roku, nr 26, poz. 225.

¹⁴ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 10 kwietnia 2003 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów*, Dziennik Ustaw z 2003 roku, nr 90, poz. 846.

prawnymi określenie wymagań dotyczących egzaminów z poszczególnych przedmiotów miało leżeć w gestii Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Ostatecznie Centralna Komisja Egzaminacyjna, w 2003 roku, opublikowała kolejny cykl informatorów maturalnych, w tym informatory dotyczące egzaminu z historii muzyki, historii sztuki i wiedzy o tańcu, obowiązujące od 2005 roku¹⁵. Warunkiem podejścia do egzaminu na poziomie rozszerzonym było zdawanie egzaminu na poziomie podstawowym, dla którego określono próg zdawalności (30%).

Walka o uszczegółowienie treści, czyli „kanon dzieł” na egzamin maturalny z historii muzyki i historii sztuki

Forma organizacji egzaminu, zaproponowana w pierwszych informatorach, wywołała niepokój w środowisku nauczycieli historii muzyki i historii sztuki. Jeśli bowiem uczeń ma szczegółowo znać konkretne dzieła, powinien pojawić się ich spis (wykaz), tymczasem w żadnym dokumencie dotyczącym treści dydaktycznych dla wspomnianych przedmiotów nie było pełnego wykazu dzieł, które uczeń powinien znać (w tymże informatorze wymieniane były jedynie przykładowe dzieła). Problem ten nie dotyczył przedmiotu wiedza o tańcu, gdyż informatory uwzględniały wybrane tańce, których lista nie była długa.

Wymagania sformułowane w podstawie programowej były zbyt ogólne. Nauczyciele, którzy musieli stworzyć własne programy, mieli świadomość, że jakiegokolwiek przykłady wybraliby dla egzemplifikacji problemu — nie będą mieli gwarancji, mimo rzetelności kształcenia, że właściwie przygotowują uczniów do egzaminu maturalnego. W związku z tym środowisko formułowało prośby zarówno w stosunku do Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, jak i w stosunku do twórców podstaw programowych, domagając się uwzględnienia w wymaganiach wykazu dzieł. Z kolei CKE, wspierana opiniami środowisk akademickich, opowiadała się przeciwko takiemu wykazowi, co tłumaczono słusznie, że „kanon” musiałby nieustannie się zmieniać, gdyż zainteresowanie określonymi dziełami jest wynikiem wielu czynników. Przede wszystkim wynikiem badań naukowych, ale także nowych publikacji i wydarzeń artystycznych upowszechniających znajomość dzieł sztuki¹⁶.

Środowisko nauczycieli historii muzyki i nauczycieli historii sztuki podejmowało kilkakrotnie próbę doprecyzowania wymagań co do wyboru przykładów

¹⁵ *Informator maturalny od 2005 roku. Historia sztuki*, CKE, Warszawa 2003.

¹⁶ Informacje na ten temat autorka pozyskała z rozmów prowadzonych z przedstawicielami Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w marcu 2004 roku podczas prac nad nowym informatorem maturalnym.

dział sztuki. Wynikiem tego były opracowane przez nauczycieli: „kanon dzieł muzycznych” oraz „kanon dzieł sztuki”¹⁷.

W efekcie pracy środowiskowej kanon dzieł muzycznych został włączony do programu nauczania historii muzyki współautorstwa: Barbary Cybulskiej-Konsek, Hanny Marzyńskiej, Ewy Mikołajczyk i Aleksandry Wilde pod hasłem „Propozycja literatury muzycznej”. Program był dopuszczony przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego i udostępniony przez Centrum Edukacji Artystycznej wszystkim szkołom. Spektrum wybranych dzieł było szerokie i dlatego autorki programu uznały, że to od nauczyciela będzie zależało, ile przykładów wykorzysta w procesie kształcenia. W związku z tym w dalszym ciągu nauczyciele nie mieli gwarancji, że wykorzystane przykłady spełnią wymagania egzaminu maturalnego¹⁸.

„Kanon dzieł sztuki” z kolei był w praktyce jedynie listą niezbędnych do wykorzystania przykładów dzieł, przypisanych poszczególnym epokom, kierunkom i tendencjom w sztukach plastycznych. Nauczyciele zdawali sobie bowiem sprawę, że w historii sztuki jest zaledwie kilkadziesiąt dzieł, co do których nie ma najmniejszych wątpliwości, że nie mogą być pominięte w realizacji programu. Jednakże nawet i te przykłady mogą zmieniać swoje znaczenie dla omawiania dzieł sztuki. Przykładowo stan badań nad historią sztuki wpływał też na odmienne datowanie i klasyfikację stylową dzieł. Zważywszy, że od nauczyciela wymaga się przekazywania aktualnego stanu wiedzy — taki kanon nie mógł być ustalony „na zawsze”. Na dobór dzieł wpływ mają: wydarzenia artystyczne (arcydzieła prezentowane na czasowych wystawach przede wszystkim w polskich, ale też zagranicznych muzeach i galeriach), publikacje historyków i krytyków sztuki, w których analizowane są dzieła, co do których pojawiały się nowe lub odmienne interpretacje, publikacje syntetycznych opracowań z dziedziny sztuki (które stają się lekturą dla uczniów, zwłaszcza przygotowujących się do konkursów z dziedziny historii sztuki), a w których dobór przykładów często jest wynikiem preferencji autorów lub dostępności reprodukcji, i tym podobne czynniki. Autorzy wykazu starali się też unikać sytuacji jednoznacznej klasyfikacji dzieł, zwłaszcza dotyczących przełomowych dzieł w sztuce oraz dzieł sztuki nowoczesnej i najnowszej. Mieli bowiem świadomość, że takie dzieła mogą egzemplifikować wiele problemów omawianych na lekcjach, a przecież uczniowie przede wszystkim powinni uczyć się samodzielnie kojarzyć dzieła z określonymi kierunkami i tendencjami. W związku z tym „kanon” miał dosyć swobodny układ, w którym po prostu wymieniono dzieła sztuki.

Programy nauczania historii sztuki powstały jedynie w kilku szkołach artystycznych, a jedynym programem nauczania dopuszczonym wówczas przez

¹⁷ Wywiad przeprowadzony przez autorkę w dniu 15 lutego 2018 roku z Hanną Marzyńską, współautorką wspomnianego powyżej programu kształcenia, nauczycielką historii muzyki w PSM I i II stopnia imienia Mieczysława Karłowicza w Katowicach.

¹⁸ Autorka tekstu koordynowała pracę nad tworzeniem kanonu dzieł sztuki.

Ministra Kultury i Sztuki był program nauczania autorki niniejszego opracowania¹⁹. Aby usankcjonować dydaktycznie wspomniany powyżej wykaz dzieł („kanon”), autorka zdecydowała się na włączenie go do programu nauczania przedmiotu historia sztuki, opisując we wstępie, że jest to praca zespołowa nauczycieli historii sztuki, uczących w szkołach artystycznych w Polsce. Cechą tego programu był podział na wymagania dwupoziomowe. W praktyce był to jedynie zabieg dydaktyczny, bowiem historia sztuki w szkołach artystycznych, podobnie jak historia muzyki i wiedza o tańcu, realizowana była na poziomie rozszerzonym, przygotowano zatem uczniów do obydwóch części egzaminu. Jednakże egzamin dyplomowy teoretyczny, zgodnie z *Rozporządzeniem Ministra Kultury z 6 lutego 2002 roku*²⁰, zdawany był na poziomie podstawowym. Zgodnie z podstawą programową na poziomie rozszerzonym nie tylko niektóre zagadnienia były pogłębiane, ale także wprowadzano nowe tematy. Przygotowany przez nauczycieli historii sztuki nieoficjalny dokument z wykazem dzieł bardzo szybko przyjął się również w środowisku nauczycieli i uczniów szkół ogólnokształcących.

Wspomniany wykaz dzieł z historii sztuki stał się po prostu umową środowiskową. Jeśli chodzi o historię muzyki, tu akurat sprawa nie była tak jednoznaczna — w Ministerstwie Kultury i Dziedzictwa Narodowego trwał w sprawie poziomów nauczania nie tylko historii muzyki, ale i innych tak zwanych przedmiotów teoretycznych, spór, który wyraziście wyłonił się na prowadzonej przez Wojciecha Jankowskiego — na zlecenie Centrum Edukacji Artystycznej — konferencji poświęconej standardom wymagań między innymi z historii muzyki. Konferencja odbyła się w Jarocinie dniach 1–4 kwietnia 2005 roku. Doszło tam niemal do wojny między uczestnikami seminarium. Konkluzje dyskusji seminaryjnych opracował Wojciech Jankowski w sprawozdaniu z tego seminarium²¹.

Nowa koncepcja egzaminu maturalnego — 2007 rok

Zgodnie z *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 2007 roku*²² egzamin maturalny uproszczono. Odtąd uczeń musiał zdawać trzy przedmioty obowią-

¹⁹ Beata Lewińska-Gwóźdź, *Program nauczania przedmiotu historii sztuki. Program dopuszczony do realizacji w ogólnokształcących szkołach sztuk pięknych i liceach plastycznych*, numer dopuszczenia 1/2005.

²⁰ *Rozporządzenie Ministra Kultury z 6 lutego 2002 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w publicznych szkołach i placówkach artystycznych*, Dziennik Ustaw z 2002 roku, nr 14, poz. 136.

²¹ Wywiad przeprowadzony w dniu 18 lutego 2018 roku z prowadzącym konferencję, Wojciechem Jankowskim, dokument w zbiorach własnych autorki.

²² *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobów oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych*, Dziennik Ustaw z 2007 roku, nr 83, poz. 562.

kowe — język polski, wybrany język obcy nowożytny oraz matematykę. Wszystkie te przedmioty zdawane były obowiązkowo na poziomie podstawowym. Tym samym historia muzyki, historia sztuki i wiedza o tańcu przestały być przedmiotami do wyboru, jako trzeci przedmiot obowiązkowy. Odtąd absolwenci szkół artystycznych musieli obligatoryjnie przystępować do egzaminu z matematyki, a historię sztuki lub historię muzyki mogli zdawać dodatkowo. Przedmioty zdawane dodatkowo nie musiały już być zdawane dwupoziomowo (najpierw egzamin na poziomie podstawowym, a później na poziomie rozszerzonym), lecz abiturient mógł wybrać poziom zdawania. W arkuszach na poziomie rozszerzonym uwzględniono zatem zadania testowe, sprawdzające wiedzę uczniów. Już we wrześniu 2006 roku Centralna Komisja Egzaminacyjna wydała aneksy do informatorów maturalnych dla wszystkich przedmiotów, w tym historii muzyki, historii sztuki i wiedzy o tańcu. Zdecydowano wówczas, że uczniowie, którzy przystępują do egzaminu maturalnego z danego przedmiotu na poziomie rozszerzonym, nie muszą zdawać egzaminu na poziomie podstawowym²³. Taka forma egzaminu obowiązywała od 2007 roku. W 2008 roku Centralna Komisja Egzaminacyjna podjęła inicjatywę wydania tekstu jednolitego informatorów, które uwzględniały wymagania sformułowane w roku 2003, ale jednocześnie formułę zdawania przyjętą od 1 września 2007 roku.

Podstawa programowa przedmiotów historia sztuki i historia muzyki Ministra Edukacji Narodowej

W 2008 roku nastąpiła kolejna, istotna zmiana w edukacji, która miała wpływ na kształcenie w zakresie historii muzyki, historii sztuki oraz wiedzy o tańcu, także w szkołach artystycznych. Minister Edukacji Narodowej opublikował nowe podstawy programowe dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych²⁴. Po raz pierwszy Ministerstwo Edukacji Narodowej zdecydowało się na powszechne wprowadzenie tych przedmiotów do szkół ogólnokształcących. Powodów takiej decyzji było kilka. Po pierwsze, na egzamin maturalny z historii sztuki decydowało się co najmniej tylu uczniów ze szkół ogólnokształcących, ilu ze szkół artystycznych. Po drugie, w wielu szkołach ogólnokształcących od lat nauczana była historia sztuki jako przedmiot innowacyjny. Zainteresowanie historią sztuki na

²³ Tamże.

²⁴ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dziennik Ustaw z 2009 roku, nr 4, poz. 17; podstawy znowelizowano *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dziennik Ustaw z 2012 roku, poz. 977, ale zmiana nie dotyczyła podstaw z historii muzyki i historii sztuki.

egzaminie maturalnym było znacznie większe niż historią muzyki, na zdawanie której decydowało się nawet niewielu absolwentów szkół muzycznych. Jeszcze mniej maturzystów przystępowało do egzaminu z wiedzy o tańcu. Dla porównania przytoczyć tutaj można dane publikowane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną. W 2005 roku do egzaminu z wiedzy o tańcu przystąpiło 76 abiturientów, do egzaminu z historii muzyki w całej Polsce przystąpiło 665 abiturientów, a egzamin z historii sztuki zdawało 3463 maturzystów²⁵. W 2006 roku wiedzę o tańcu zdawało 66 osób, historię muzyki — 812 abiturientów, a historię sztuki — 4915 osób²⁶. W 2007 roku Centralna Komisja Egzaminacyjna zmieniła koncepcję publikowania wyników egzaminów, w związku z czym podano jedynie dane procentowe. Historię sztuki zdawał 1% wszystkich zdających, a historię muzyki — 0,2%. W sprawozdaniu nie podano informacji o tym, ile osób przystąpiło do egzaminu z wiedzy o tańcu²⁷.

Od 2008 roku trzecim obowiązkowo zdawanym przedmiotem na egzaminie maturalnym była matematyka, ale każdy abiturient zdający egzamin od 2015 roku, a w szkołach czteroletnich od 2016, musiał zdawać obowiązkowo jeden wybrany przedmiot na poziomie rozszerzonym. Przedmioty te, zgodnie z reformą, miały być nauczane w ustalonej liczbie godzin. Dotychczas szkoły, które deklarowały, że danego przedmiotu nauczają na poziomie rozszerzonym, zazwyczaj zwiększały liczbę godzin o jedną lub kilka. W związku z tym, że liczba godzin nie była jednolita, realizacja poziomu rozszerzonego często była fikcją. Tymczasem chodziło o to, żeby ustalić minimalną liczbę godzin na realizację poziomu podstawowego i poziomu rozszerzonego. Reforma programowa Ministerstwa Edukacji Narodowej miała zatem ujednoczyć i urealnaczyć kształcenie — zwłaszcza na poziomie rozszerzonym. Ponadto opublikowanie podstaw programowych oznaczało jednocześnie, że wymagania dotyczące zarówno kształcenia, jak i przeprowadzania egzaminów, będą odtąd w jednym dokumencie. Po długich konsultacjach środowiskowych i rozmowach przeprowadzanych z podmiotami uprawnionymi do opiniowania Minister Edukacji Narodowej zdecydował się również opublikować podstawę programową historii muzyki i historii sztuki. W ten sposób nie było już paradoksu polegającego na tym, że inny resort ustala wymagania egzaminacyjne, a inny publikuje podstawę programową. **Niestety w wyniku zmiany zrezygnowano z egzaminu maturalnego z wiedzy o tańcu.**

Zgodnie z przyjętym założeniem, historia muzyki i historia sztuki w szkołach ogólnokształcących miały być nauczane (i jest tak do dzisiaj) w liczbie ośmiu

²⁵ *Wyniki egzaminu maturalnego w 2005 roku, Przedmioty humanistyczne*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, 2005, s. 85, 101 i 114.

²⁶ *Wyniki egzaminu maturalnego w 2006 roku, Przedmioty humanistyczne*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, 2006, s. 97, 129 i 109.

²⁷ *Wyniki egzaminu maturalnego w 2007 r., Sprawozdanie ogólne*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, 2007, s. 159.

godzin w cyklu kształcenia. Przedmioty te od 2015 roku mogą być zdawane jedynie na poziomie rozszerzonym, a nauczane w liceach ogólnokształcących dopiero po pierwszym roku kształcenia, czyli po realizacji obowiązkowego przedmiotu — wiedza o kulturze²⁸.

W nowych podstawach programowych przedmiotów historia muzyki i historia sztuki, podobnie jak w przypadku innych przedmiotów humanistycznych dla IV etapu kształcenia, sformułowano trzy podstawowe cele ogólne, zgodne z gradacją taksonomii celów kształcenia. Pierwszy z nich dotyczył odbioru przez ucznia informacji i ich wykorzystania, drugi — tworzenia informacji, a trzeci wiązał się z analizą i interpretacją tekstów kultury. Cele ogólne były zatem najczęściej odpowiednikami standardów wymagań egzaminacyjnych, publikowanych dotychczas w informatorach maturalnych.

Dla każdego z powyższych celów głównych sformułowano wymagania szczegółowe. Część z nich pozwalała na sprawdzenie na egzaminie maturalnym stopnia ich opanowania, a pozostałe mogły być realizowane i sprawdzane wyłącznie w czasie prowadzenia zajęć edukacyjnych. Wśród wymagań szczegółowych dotyczących odbioru i wykorzystania informacji z zakresu historii sztuki znalazły się następujące: uczeń po realizacji programu nauczania przedmiotu powinien wykazywać się umiejętnością samodzielnego docierania do źródeł informacji na temat sztuki i zjawisk artystycznych, zawartych w podręcznikach, encyklopediach i różnych mediach, ponadto śledzić w mediach bieżące wydarzenia kulturalne związane ze sztuką dawną i współczesną, a także orientować się w aktualnych trendach artystycznych i wydarzeniach. Powinien rozpoznawać dzieła różnych epok, stylów oraz kierunków sztuk plastycznych, umiejscawiać je w czasie i w przestrzeni geograficznej; przyporządkowywać twórczość poszczególnych artystów do stylów i kierunków, w obrębie których tworzyli; znać twórczość najwybitniejszych artystów i wymieniać dzieła, które stworzyli. Najśłynniejsze ze wspomnianych dzieł uczeń powinien rozpoznawać oraz określać w przybliżeniu czas ich powstania. Dzieła powinien identyfikować na podstawie charakterystycznych środków warsztatowych i formalnych oraz przyporządkowywać je właściwym autorom (w tym znać plany i układy przestrzenne dzieł architektury najbardziej charakterystycznych dla danego stylu i kręgu kulturowego). Wymagano też, aby uczeń potrafił powiedzieć, gdzie dane dzieło się znajduje (muzea, galerie, kościoły, miasta), znał i rozpoznawał podstawowe techniki plastyczne i określał ich cechy charakterystyczne, przypisując te techniki artystom, którzy się w nich specjalizowali. Miał też wymieniać dawne i współczesne dyscypliny artystyczne oraz wskazywać dzieła współczesne, które wymykają się klasyfikacjom. Musiał też wykazać się znajomością terminów i pojęć

²⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dziennik Ustaw z 2009 roku, nr 4, poz. 17.

z zakresu historii sztuki, znać podstawowe motywy ikonograficzne, rozpoznawać świętych, bogów greckich i alegorie wybranych pojęć po atrybutach i sposobach przedstawień, a także wskazywać funkcję dzieła i określać, jaki wpływ miała na jego kształt²⁹.

W ramach standardu dotyczącego tworzenia wypowiedzi w dziedzinie historii sztuki wymagano, aby uczeń wykazywał się umiejętnością porównywania stylów i kierunków z uwzględnieniem źródła inspiracji, wzajemnego oddziaływania, wpływu mecenatu artystycznego, wydarzeń historycznych i kulturalnych oraz estetyki na cechy tych stylów. Musiał rozpoznawać w najbardziej reprezentatywnych dziełach tematy i wskazywać ich źródła ikonograficzne. W efekcie powinien formułować samodzielne, przejrzyste i logiczne pisemne wypowiedzi na temat sztuki, uwzględniając właściwą kompozycję pracy, język i styl, opis ikonograficzny i formalny przytaczanych przykładów dzieł. Wymagano także od niego, aby przy pomocy słowników symboli potrafił przeprowadzić analizę ikonograficzną dzieła oraz poddać krytycznej ocenie pod względem artystycznym dzieła i zjawiska w sztuce³⁰.

W ramach standardu dotyczącego umiejętności analizowania i interpretacji tekstów i wytworów kultury wymagano, aby uczeń dokonywał opisu i analizy porównawczej dzieł, uwzględniając ich cechy formalne (na przykład w architekturze: układ przestrzenny, plan, bryła, konstrukcja, dekoracja; w rzeźbie: bryła, kompozycja, faktura; w malarstwie: kompozycja, kolor, światłocień), a także potrafił wskazać te środki ekspresji, które identyfikują analizowane dzieło i wskazują na jego klasyfikację stylową. Dodatkowo wprowadzono analizowanie wybranych tekstów pisarzy, teoretyków, artystów i krytyków, interpretowanie ich i wskazywanie wpływu tych wypowiedzi na charakter stylów, epok i tendencji w sztuce oraz na kształt dzieła. Uczeń powinien zatem analizować także wypowiedzi teoretyków na temat sztuki oraz odnosić się do nich, formułując własne zdania. Istotnym wymaganiami była też umiejętność oddzielenia faktografii od autorskiej interpretacji i analizy³¹. Wymaganie to wyraźnie przenosiło ciężar zainteresowań na umiejętności uczniów i pokazywało, że w historii sztuki najważniejsze jest uczenie myślenia, a nie powtarzania i recytowania fragmentów opracowań podręcznikowych.

W ramach realizacji standardu I od ucznia realizującego historię muzyki wymagano, aby poprawnie posługiwał się terminami i pojęciami muzycznymi, określającymi: elementy muzyki — rodzaje melodyki, rytmiki, harmoniki i współbrzmień, kolorystyki, artykulacji, agogiki, dynamiki wraz z ich najczęściej spotykanymi, włoskimi określeniami, także sposoby porządkowania materiału dźwię-

²⁹ Tamże.

³⁰ Tamże.

³¹ Autorka niniejszej pracy była recenzentką podstaw programowych Ministerstwa Edukacji Narodowej.

kowego i rodzaje faktury, rozróżniał rodzaje notacji muzycznej, określał i charakteryzował elementy dzieła muzycznego oraz sposoby jego kształtowania, określał i charakteryzował techniki kompozytorskie charakterystyczne dla różnych stylów historycznych, wskazywał funkcje muzyki oraz rozróżniał i charakteryzował wymienione w podstawie gatunki i formy muzyczne. Ponadto uczeń musiał charakteryzować twórczość blisko stu wymienionych w podstawie programowej kompozytorów polskich i europejskich, rozpoznawać i opisywać cechy stylu muzycznego epok historycznych, szkół kompozytorskich i poszczególnych kompozytorów, a także porządkować chronologicznie epoki, okresy, szkoły kompozytorskie, twórczość kompozytorów, dzieła, gatunki i formy muzyczne oraz instrumenty³².

W ramach tworzenia wypowiedzi (standard II) uczniowi uczącemu się historii muzyki podstawa stawiała wymaganie, aby opisywał dzieje muzyki na podstawie dzieł muzycznych, twórczości i biografii kompozytorów, wskazanych problemów i procesów historycznych oraz formułował przejrzyste wypowiedzi pisemne, określając genezę, przeobrażenia, powiązania, wpływy, podobieństwa i różnice wskazanych dzieł, form i gatunków muzycznych, technik kompozytorskich oraz stylów muzycznych. Uczeń miał także postrzegać i określać związki kultury muzycznej z kulturą epoki i innymi dziedzinami sztuki oraz prezentować własny pogląd na muzyczną twórczość i kulturę epok minionych³³.

W ramach realizacji ostatniego ze standardów — analizy i interpretacji tekstów kultury — uczeń miał stosować posiadaną wiedzę do analizy utworów muzycznych, rozpoznając i opisując podstawowe techniki kompozytorskie, cechy stylów, cechy gatunków i form muzycznych oraz cechy i rodzaj zapisu muzycznego. Wymagano także od niego, aby analizował teksty literackie, teoretyczne i historyczne o muzyce³⁴.

Według historyka muzyki — Hanny Marzyńskiej — egzamin maturalny z historii muzyki był bardzo trudny, a wymaganiom sformułowanym w podstawie programowej mogli sprostać jedynie uczniowie, którzy uczęszczali równolegle z nauką w liceum ogólnokształcącym do szkoły muzycznej II stopnia. Niewątpliwie matura z tego przedmiotu była przeznaczona dla prawdziwych pasjonatów. Wiele zadań w arkuszach maturalnych odwołuje się do materii nutowej, dlatego jest to egzamin do zdania jedynie przez tych, którzy umieją „czytać” nuty, zatem dla praktyków³⁵.

³² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego, dz. cyt.

³³ Tamże.

³⁴ Tamże.

³⁵ Wywiad przeprowadzony przez autorkę w dniu 15 lutego 2018 roku z Hanną Marzyńską, dz. cyt.

Nowe informatory dotyczące egzaminu maturalnego z historii muzyki i historii sztuki

W związku z przeprowadzoną reformą edukacyjną Centralna Komisja Egzaminacyjna opublikowała w 2013 roku nowe informatory dotyczące egzaminu maturalnego, obowiązującego od 2015 roku. Egzamin maturalny miał bowiem od tego roku obowiązywać w nowej formule także szkoły artystyczne (w przypadku szkół plastycznych — od 2015 roku absolwentów ogólnokształcących szkół sztuk pięknych, a od 2016 roku także absolwentów liceów plastycznych, natomiast wszyscy uczniowie szkół muzycznych II stopnia w 2015 roku przystępowali do egzaminu w nowej formule).

W przypadku wszystkich przedmiotów humanistycznych — wypracowania miały być oceniane w sposób holistyczny, według podobnych systemów punktowania. Podstawą prawną, regulującą sposób organizacji egzaminu maturalnego od roku szkolnego 2014/2015, było *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 kwietnia 2007 roku w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz sposobu przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych*³⁶.

Od roku szkolnego 2014/2015 egzamin maturalny z historii sztuki i historii muzyki może być zdawany wyłącznie jako przedmiot dodatkowy na poziomie rozszerzonym. Do egzaminu tego może przystąpić każdy absolwent, niezależnie od typu szkoły, do której uczęszczał, oraz niezależnie od realizowanych w szkole przedmiotów. Wyniki uzyskane z egzaminu dotychczas nie mają wpływu na zdawalność egzaminu (są tylko informacją o poziomie osiągnięć, przydatną lub wymaganą w czasie rekrutacji na studia wyższe).

Eksperci opracowujący informatory i przygotowujący przykładowe zadania egzaminacyjne wykorzystali w ich formułowaniu doświadczenia z wszystkich dotychczasowych edycji egzaminu maturalnego³⁷. Arkusz egzaminacyjny z historii sztuki, podobnie jak w poprzednich latach, składa się z trzech części. W pierwszej części nie wprowadzono istotnych zmian, gdyż miała ona polegać na rozwiązywaniu zadań testowych zamkniętych i otwartych, które sprawdzają między innymi znajomość epok, stylów i kierunków, chronologii dziejów sztuki, wybitnych twórców i ich dzieł, środowisk artystycznych, funkcji dzieł, ikonografii i terminologii z dziedziny historii sztuki. W zadaniach są wykorzystywane fotografie, rysunki i reprodukcje dzieł sztuk plastycznych i architektury.

³⁶ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz sposobu przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych*, Dziennik Ustaw z 2007 roku, nr 83, poz. 562, z późniejszymi zmianami, w tym w szczególności w *Rozporządzeniu z 25 kwietnia 2013 r. zmieniającym powyższe rozporządzenie*, Dziennik Ustaw z 2013 roku, poz. 520.

³⁷ Autorka niniejszego opracowania uczestniczyła w pracach nad informatorem dotyczącym egzaminu z historii sztuki.

Zasadniczą zmianę wprowadzono w części drugiej, która miała, jak poprzednio, odnosić się do standardu — tworzenia informacji, a polegać na wykonaniu opisów i analiz, w tym analiz porównawczych dzieł oraz ich elementów z różnych dziedzin sztuki. W dotychczasowo wydawanych arkuszach teoretycznie można było sięgać po dzieła różnych dyscyplin sztuk plastycznych i architektury, ale w praktyce oznaczało to, że zawsze pojawiała się analiza porównawcza dwóch dzieł malarskich, przeprowadzana według czterech podanych kategorii (kompozycja, kolorystyka, światłocień i ekspresja dzieła). Formuła ta wyczerpała się, w ocenie twórców nowego informatora, a przede wszystkim budziła mnóstwo kontrowersji. Pierwsza z nich dotyczyła doboru kategorii. Sposób komponowania dzieła i jego kolorystyka to także środki wyrazu artystycznego, czyli ekspresji. Ponadto dlaczego wśród wymaganych kategorii pojawił się światłocień. Jest on co prawda sposobem uzyskania przestrzeni w obrazie, ale przestrzeń w obrazie jest istotna w dziełach odwzorowujących naturę (mniej lub bardziej iluzjonistycznych). Ponadto istnieją także inne sposoby oddania przestrzeni w obrazie. Taki układ jednakże ustalony był w pierwszych informatorach, zatem twórcy arkuszy maturalnych na poszczególne egzaminy musieli dostosować się do obowiązującej reguły. Przygotowując dodatkowe pomoce dla maturzystów, jak *Biuletyn maturalny*³⁸ dla przedmiotu historia sztuki, musieli konstruować podpowiedzi sankcjonujące układ, mimo braku logiki³⁹. Przy tym kategorii tych nie dało się zastosować do wszystkich dzieł, a tylko do sztuki figuratywnej.

W związku z tymi wszystkimi wątpliwościami konstruktorzy arkuszy musieli pomijać dużą liczbę dzieł sztuki, niedających się opisać poprzez dane kategorie (dzieła abstrakcyjne, obrazy monochromatyczne). Ponadto chodziło również o to, aby wprowadzić do działu opisów i analiz także przykłady dzieł lub elementów architektury i rzeźby. Dlatego zdecydowano, że w nowym informatorze kategorie te nie będą stałe, lecz podawane w zależności od rodzaju i specyfiki dzieł, a zadania będą tak konstruowane, aby z podanej kategorii płynął dla maturzysty komunikat, jakie informacje będą w tym miejscu wymagane⁴⁰. Poza tym do działu analiz włączono także teksty źródłowe, które dotyczą sztuki (wypowiedzi teoretyków, pisarzy, artystów, ale też fragmenty opracowań lub źródła literackie, stanowiące podstawę do opisu ikonograficznego). Zatem ta część arkusza uległa zasadniczej zmianie.

Zmiany przewidziano także w części trzeciej. Abiturient ma za zadanie napisać dłuższą wypowiedź na jeden z dwóch tematów, które mogą nawiązywać do analizowanych wcześniej dzieł lub dotyczyć innych zagadnień. Różnica po-

³⁸ Joanna Falkowska, Beata Lewińska-Gwóźdź, *Biuletyn maturalny. Historia sztuki*, CKE, Warszawa 2007.

³⁹ Tamże.

⁴⁰ *Informator o egzaminie maturalnym z historii sztuki od roku szkolnego 2014/15*, CKE, Warszawa 2013, s. 10.

lega na sposobie formułowania tematów i kryteriach oceny. W dotychczasowych arkuszach tematy zawsze sformułowane były w podobny sposób — zdający miał na trzech lub czterech przykładach dzieł sztuki przedstawić jakieś zagadnienie lub omówić problem. Ponieważ w kryteriach oceny największa liczba punktów przyznawana była za poprawność analizy formalnej wskazanych dzieł oraz interpretację treści — umiejętną, bogatą, obfitującą w skojarzenia — praktycznie nie można było sformułować zadania egzaminacyjnego wykraczającego poza analizę dzieł. Kryteria oceny wypracowania podane w nowym informatorze pozwalają na formułowanie dowolnych tematów, także takich, które dotyczą życia artystycznego, ważnych wydarzeń artystycznych lub mają na celu zaprezentowanie sylwetki twórczej artysty lub grupy artystycznej. Największą liczbę punktów przyznaje się, jeśli praca nie zawiera żadnych błędów merytorycznych, zdający wykazał się wiedzą o epokach i kontekstach, na przykład estetycznym, biograficznym, historycznym, literackim, filozoficznym, społecznym, religijnym, oraz podał liczne, właściwe względem tematu przykłady artystów i dzieł. Taka praca powinna zawierać poprawny opis i analizę dzieł lub twórczości artystów, postaw i zjawisk artystycznych we wskazanej liczbie, a zjawiska artystyczne muszą być prawidłowo usytuowane w czasie⁴¹.

Zgodnie z zapowiedzią zawartą w informatorze dotyczącym egzaminu z historii muzyki⁴², arkusz egzaminacyjny składa się również z trzech części. Pierwsza z nich sprawdza odbiór wypowiedzi i zawartych w nich informacji, druga ma za zadanie sprawdzić umiejętności analityczno-interpretacyjne ucznia, natomiast trzecia część arkusza sprawdza umiejętność tworzenia dłuższej wypowiedzi. Arkusz historii muzyki od 2015 roku składa się z około 30 zadań. Zadania w arkuszu są dobrane w taki sposób, aby reprezentowały różnorodne wymagania podstawy programowej. Są zróżnicowane pod względem poziomu trudności oraz sposobu udzielania odpowiedzi. Mają one formę zamkniętą lub otwartą. W zadaniach zamkniętych zdający wybiera jedną z podanych propozycji odpowiedzi, natomiast w zadaniach otwartych — tworzy odpowiedź samodzielnie. Zgodnie z intencją twórców informatora, w arkuszu przeważają zadania otwarte, które odnoszą się do rozmaitych materiałów źródłowych (źródeł ikonograficznych, tekstowych, nutowych i dźwiękowych). W każdym arkuszu zawarte jest zadanie rozszerzonej odpowiedzi, czyli wypracowania na wskazany temat (jeden z dwóch podanych w arkuszu). Jak podali twórcy informatora: *Tematy mogą zobowiązywać zdających do np.: 1. rozważenia zagadnienia sformułowanego w poleceniu, 2. omówienia zagadnienia sformułowanego w poleceniu, 3. przedstawienia zagadnienia w ujęciu monograficznym, 4. porównania zjawisk, zagadnień, 5. opisanie rozwoju zagadnienia w ujęciu chronologicznym, 6. przedstawienia i uzasadnienia związków i zależności między wymienionymi zagadnieniami*⁴³. W informatorze

⁴¹ Tamże, s. 10.

⁴² *Informator o egzaminie maturalnym z historii muzyki od roku szkolnego 2014/15*, CKE, Warszawa 2013, s. 9–10.

z historii muzyki nie omówiono zakresu zadań, jak w plastyce. Zdaniem Wojciecha Jankowskiego szkoda też, że ta formuła egzaminu z historii muzyki nie może uwzględniać wypowiedzi słuchowo-głosowej, solfeżowej. Egzamin z historii muzyki musiałby być w związku z tym podzielony na część pisemną i ustną⁴⁴.

Podstawa programowa Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego

W 2014 roku Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego ogłosił nowe podstawy programowe dla szkół artystycznych, w tym podstawy nauczania historii muzyki i historii sztuki. Eksperti, którzy je tworzyli, mieli świadomość, że podstawy te stanowią punkt wyjścia dla opracowywanych w szkołach artystycznych programów nauczania. Jednocześnie jednak programy te muszą być tak skonstruowane, aby przygotować ucznia do egzaminu maturalnego. W związku z tym obie podstawy programowe, czyli podstawa programowa Ministra Edukacji Narodowej, która określała wymagania do egzaminu maturalnego z historii sztuki, oraz podstawa programowa Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego, która określa wymagania do egzaminu dyplomowego, powinny być ujednoczone w tym sensie, że treści kształcenia i umiejętności uczniów powinny być podobne. Eksperti tworzący podstawę z historii sztuki dla Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego zdecydowali się zatem na przyjęcie wszystkich standardów kształcenia z podstawy Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz przyjęcie tych samych wymagań szczegółowych. Różnica miała jedynie polegać na stopniu uszczegółowienia wymagań. Środowisko nauczycieli historii sztuki, uczących w szkołach plastycznych, oczekiwało konkretnych decyzji co do wyboru zakresu treści kształcenia. W związku z tym zostało to w podstawie uwzględnione. W ramach standardu z historii sztuki podstawa wymaga od ucznia, aby wykazywał się znajomością faktów, pojęć i terminów z dziedziny historii sztuki, umożliwiającą odbiór dzieł sztuki dawnej i współczesnej we właściwych kontekstach, rozumiał teksty źródłowe i krytyczne oraz samodzielnie zdobywał informacje na temat sztuki i jej dziejów. Potrafił też określić miejsca przechowywania i lokalizacji najistotniejszych dzieł sztuki oraz rozpoznawał najważniejsze motywy ikonograficzne i dzieła różnych epok, stylów oraz kierunków sztuk plastycznych, które ma dodatkowo umiejscawiać w czasie i w przestrzeni geograficznej. Tutaj określono kultury, style i kierunki, w ramach których uczeń ma się wykazywać umiejętnością identyfikacji najbardziej reprezentatywnych i najsłynniejszych dzieł⁴⁵. Podstawa progra-

⁴³ Tamże, s. 10.

⁴⁴ Wywiad przeprowadzony w dniu 18 lutego 2018 roku z Wojciechem Jankowskim, dz. cyt.

⁴⁵ *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 2 lipca 2014 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych*, Dziennik Ustaw z 2014 roku, poz. 1039.

mowa w niemal niezmienionej wersji ukazywała się w kolejnych rozporządzeniach aktualizacyjnych w 2016⁴⁶ i 2017 roku⁴⁷.

W podstawie programowej nauczania historii sztuki Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego określono również szczegółowo, jakich artystów uczeń ma identyfikować i znać ich najważniejsze dzieła. Przy czym przyjęto założenie, że w przypadku każdego z wymienionych w podstawie artystów uczeń ma wykazać się znajomością więcej niż jednego jego dzieła. Zatem wykaz nazwisk nie wyczerpuje wszystkich, które powinny się pojawić w programach kształcenia, ale wskazuje, które z nich są najważniejsze. Nie wskazywano jednak w podstawie, których twórców schyłku XX i początków XXI wieku uczeń ma charakteryzować, pozostawiając wybór nauczycielowi. Spowodowane było to faktem niewielkiego dystansu historycznego. Ponadto uznano, że uczeń szkoły plastycznej powinien przede wszystkim uczestniczyć w wydarzeniach kulturalnych i stąd czerpać wiedzę na temat współczesności. Jak zatem widać, największe zmiany przyjęto w pierwszym standardzie kształcenia. Pozostałe, czyli tworzenie wypowiedzi na temat sztuki oraz analiza i interpretacja tekstów i wytworów kultury, pozostały w takim kształcie, jak to zaproponował w swoim rozporządzeniu Minister Edukacji Narodowej⁴⁸.

Inaczej było z podstawą programową dla przedmiotu historia muzyki. Jej twórcy uznali bowiem, że opublikowane przez MEN podstawy są zbyt rygorystyczne i trudne do realizacji. Dlatego podstawa programowa opublikowana w 2014 roku przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego różniła się znacząco od podstawy Ministra Edukacji Narodowej⁴⁹. Doprowadziło to do paradoksu, który polegał na tym, że nauczyciel realizując podstawę programową opublikowaną przez MKiDN, nie przygotowywał uczniów w pełni do egzaminu maturalnego. Z problemem tym zmierzli się twórcy podstawy programowej przedmiotu historia muzyki, opublikowanej w 2016⁵⁰ i 2017 roku⁵¹. Podstawy te różnią się w stosunku do tekstu z 2014 roku. Uwzględniono w nich treści kształcenia i znacząco uszczegółowiono wymagania.

⁴⁶ Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 15 grudnia 2016 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych, Dziennik Ustaw z 2016 roku, poz. 2248.

⁴⁷ Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 6 września 2017 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych, Dziennik Ustaw z 2017 roku, poz. 1793.

⁴⁸ Tamże.

⁴⁹ Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 2 lipca 2014 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego, dz. cyt.

⁵⁰ Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 15 grudnia 2016 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego..., dz. cyt.

⁵¹ Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 6 września 2017 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego..., dz. cyt.

Aktualnie obowiązująca podstawa programowa dla przedmiotu historia muzyki ujmuje pięć celów ogólnych:

1. *Zdobywanie wiedzy z zakresu historii muzyki, bazującej na niezbywalnych pojęciach i terminach muzycznych, niezbędnych do opisu, analizy i interpretacji zjawisk muzycznych, obejmujących działania twórcze w ciągłości historycznej od starożytnej Grecji po czasy współczesne.*
2. *Umiejętność chronologicznego porządkowania epok w zakresie szkół kompozytorskich, ośrodków artystycznych, stylów i postaci konstytuujących dzieje muzyki.*
3. *Kształtowanie umiejętności opisu, analizy i interpretacji dzieł muzycznych.*
4. *Wypracowanie kreatywnej postawy w zakresie kształcenia w ramach historii muzyki.*
5. *Kształcenie aktywnego udziału w życiu muzycznym*⁵².

Każdy z powyższych celów został uszczegółowiony. Wymienione zostały terminy i pojęcia, którymi musi posługiwać się uczeń, rodzaje faktury muzycznej i tym podobne. Wymienione też zostały epoki w dziejach muzyki oraz kompozytorzy, których musi poznać (również ich biografie). Uszczegółowiono style muzyczne, jakie powinien znać uczeń. Zgodnie z celami szczegółowymi wymaga się od uczniów również, aby porządkowali chronologicznie epoki, szkoły kompozytorskie, sylwetki kompozytorów i teoretyków, reprezentatywnych dla epoki, stylu, kierunku, gatunki i formy muzyczne, techniki kompozytorskie, a także instrumenty i obsady wykonawcze. Istotne znaczenie ma trzeci cel, który wiąże się z umiejętnością opisu, analizy i interpretacji dzieł muzycznych⁵³.

W tworzeniu nowej podstawy programowej z historii muzyki wzięto pod uwagę wymagania sformułowane w podstawie Ministerstwa Edukacji Narodowej w 2008 roku, ale ograniczono znacząco listę kompozytorów, których musi poznać uczeń. Jednakże podstawa Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego różni się przede wszystkim tym, że dodano do niej dwa ostatnie cele — wypracowanie kreatywnej postawy w zakresie kształcenia w ramach historii muzyki oraz kształcenie nawyku aktywnego udziału w życiu muzycznym⁵⁴.

Zakończenie

W 2017 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej podjęło pracę nad tworzeniem nowych podstaw programowych dla nowych, zreformowanych szkół trzeciego etapu kształcenia (liceów i techników). Nowe podstawy programowe, które zostały podpisane przez Ministra Edukacji Narodowej w lutym 2018 roku, będą

⁵² Tamże.

⁵³ Tamże.

⁵⁴ Tamże.

obowiązywały również w szkołach artystycznych. W dokumencie opublikowane zostały także podstawy programowe do nauczania historii muzyki i historii sztuki, które staną się podstawą formułowania wymagań na egzaminie maturalnym od 2023 roku. Zatem dotyczyć będą również uczniów szkół muzycznych II stopnia i liceów sztuk plastycznych. Nauczycieli, którzy będą uczyć tych przedmiotów w szkołach artystycznych, obowiązywać będą przede wszystkim podstawy programowe opublikowane przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego w 2017 roku⁵⁵. Niemniej jednak należy pamiętać, że w realizacji programu muszą oni uwzględniać również wymagania nowej podstawy programowej Ministra Edukacji Narodowej w zakresie przedmiotów historia muzyki i historia sztuki. Tylko w takim przypadku będą mieli gwarancję, że swoich uczniów przygotują równocześnie do egzaminu maturalnego. Warto, aby pamiętali o tym także twórcy programów kształcenia do nowych podstaw programowych.

Problemy związane z formułowaniem wymagań egzaminacyjnych i wymagań przedmiotowych określonych w podstawie programowej od lat prowokują środowisko do dyskusji. Zachęcamy zatem, aby nauczyciele tych i innych przedmiotów teoretycznych podjęli dyskusję na forum kwartalnika. Jej przedmiotem mogą być nie tylko standardy wymagań egzaminacyjnych, ale przede wszystkim zakres treści i umiejętności uczniów, na poszczególnych etapach edukacyjnych w szkołach muzycznych. Szkoły plastyczne są bowiem szkołami wyłącznie IV etapu kształcenia (w dotychczas realizowanym systemie edukacyjnym) oraz szkołami III etapu kształcenia (od 2019 roku). Natomiast w szkole muzycznej uczniowie podejmują naukę w okresie wczesnoszkolnym, a treści kształcenia i umiejętności nabyte w ramach przedmiotów teoretycznych na I etapie są wykorzystywane w szkołach II stopnia.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] *Informator maturalny od 2005 r. Historia muzyki*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2003.
- [2] *Informator maturalny od 2005 r. Historia sztuki*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2003.
- [3] *Informator maturalny od 2005 r. Wiedza o tańcu*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2003.
- [4] *Informator o egzaminie maturalnym od 2008 roku. Historia muzyki*, Centralna Komisja Egzaminacyjna we współpracy z Okręgowymi Komisjami Egzaminacyjnymi, Warszawa 2007.
- [5] *Informator o egzaminie maturalnym od 2008 roku. Historia sztuki*, Centralna Komisja Egzaminacyjna we współpracy z Okręgowymi Komisjami Egzaminacyjnymi, Warszawa 2007.

⁵⁵ Tamże.

- [6] *Informator o egzaminie maturalnym z historii muzyki od roku szkolnego 2014/15*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2013.
- [7] *Informator o egzaminie maturalnym z historii sztuki od roku szkolnego 2014/15*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2013.
- [8] *Informator. Syllabus. Matura z historii muzyki 2002*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2000.
- [9] *Informator. Syllabus. Matura z historii sztuki 2002*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2000.
- [10] *Informator. Syllabus. Matura z wiedzy o tańcu 2002*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2000.
- [11] Falkowska Joanna, Lewińska-Gwóźdź Beata, *Biuletyn maturalny. Historia sztuki*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2007.
- [12] Lewińska-Gwóźdź Beata, *Program nauczania przedmiotu historia sztuki. Program dopuszczony do realizacji w ogólnokształcących szkołach sztuk pięknych i liceach plastycznych*, nr dopuszczenia 1/2005.
- [13] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 7 stycznia 2003 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów w szkołach publicznych*, Dziennik Ustaw z 2003 roku, nr 26, poz. 225.
- [14] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego*, Dziennik Ustaw z 1999 roku, nr 14, poz. 129.
- [15] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 19 kwietnia 1999 r. w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych*, Dziennik Ustaw z 2000 roku, nr 6, poz. 72.
- [16] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 21 lutego 2000 r. w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów*, Dziennik Ustaw z 2000 roku, nr 17, poz. 215.
- [17] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dziennik Ustaw z 2009 roku, nr 4, poz. 17.
- [18] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dziennik Ustaw z 2012 roku, poz. 977.
- [19] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz sposobu przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych*, Dziennik Ustaw z 2007 roku, nr 83, poz. 562, z późniejszymi zmianami, w tym w szczególności w *Rozporządzeniu z 25 kwietnia 2013 r. zmieniającym powyższe rozporządzenie*, Dziennik Ustaw z 2013 roku, poz. 520.
- [20] *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 24 sierpnia 2015 r., w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w publicznych szkołach artystycznych*, Dziennik Ustaw z 2015 roku, poz. 1258.

- [21] *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 15 grudnia 2016 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych*, Dziennik Ustaw z 2016 roku, poz. 2248.
- [22] *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 6 września 2017 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych*, Dziennik Ustaw z 2017 roku, poz. 1793.
- [23] *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 2 lipca 2014 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych*, Dziennik Ustaw z 2014 roku, poz. 1039.
- [24] *Rozporządzenie Ministra Kultury z dnia 19 sierpnia 2002 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego*, Dziennik Ustaw z 2002 roku, nr 138, poz. 1164.
- [25] *Rozporządzenie Ministra Kultury z 6 lutego 2002 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w publicznych szkołach i placówkach artystycznych*, Dziennik Ustaw z 2002 roku, nr 14, poz. 136.
- [26] *Rozporządzenie Ministra Kultury z 12 czerwca 2001 r. w sprawie warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania i podręczników oraz zalecania środków dydaktycznych dla szkół i placówek artystycznych*, Dziennik Ustaw z 2001 roku, nr 67, poz. 710.
- [27] *Rozporządzenie Ministra Kultury z 19 sierpnia 2002 r. w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych i placówkach artystycznych*, Dziennik Ustaw z 2002 roku, nr 138, poz. 1163.
- [28] *Rozporządzenie Ministra Kultury z 8 marca 2004 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego*, Dziennik Ustaw z 2004 roku, nr 49, poz. 473.
- [29] *Wyniki egzaminu maturalnego w 2005 roku, Przedmioty humanistyczne*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, 2005.
- [30] *Wyniki egzaminu maturalnego w 2006 roku, Przedmioty humanistyczne*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, 2006.
- [31] *Wyniki egzaminu maturalnego w 2007 roku, Sprawozdanie ogólne*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, 2007.
- [32] Wywiad przeprowadzony przez autorkę w dniu 15 lutego 2018 roku z Hanną Marzyńską, współautorką wspomnianego powyżej programu kształcenia, nauczycielką historii muzyki w PSM I i II stopnia imienia Mieczysława Karłowicza w Katowicach.
- [33] Wywiad przeprowadzony w dniu 18 lutego 2018 roku z organizatorem seminarium, Wojciechem Jankowskim, dokument w zbiorach własnych autorki.
- [34] *Zarządzenie Ministra Kultury i Sztuki z 22 stycznia 1971 r. w sprawie egzaminu zawodowego dla uczniów szkół artystycznych stopnia licealnego*, Dziennik Urzędowy Ministerstwa Kultury i Sztuki z 1971 roku, nr 1, poz. 6.
- [35] *Zarządzenie Ministra Kultury i Sztuki z 30 sierpnia 1994 r. w sprawie minimum programowego przedmiotów obowiązkowych w szkołach artystycznych*, Dziennik Urzędowy Ministerstwa Kultury i Sztuki z 1994 roku, nr 6, poz. 28.





Specyfika szkoły muzycznej w Polsce — szanse i zagrożenia¹

*Mój ojciec mawiał: najważniejszy jest człowiek,
potem artysta, następnie muzyk, wreszcie pianista.*

Fou Ts'ong

Wprowadzenie

Szkoły artystyczne, w tym muzyczne, stanowią bardzo niewielką część całej sieci szkół w Polsce. Są jednak wyjątkowo ważne, niezastąpione. Posiadają bardzo istotny dorobek artystyczny i pedagogiczny. Gromadzą uzdolnione dzieci i młodzież. To ich absolwenci wzbogacają w sposób znaczący kulturę Polski.

Model szkoły muzycznej, funkcjonujący w naszym kraju do chwili obecnej, wypracowany został przede wszystkim w okresie po drugiej wojnie światowej. Złożyły się na niego polskie dążenia z poprzednich okresów dziejowych, przede wszystkim z dwudziestolecia międzywojennego, a także wzory zaczerpnięte ze szkolnictwa muzycznego w Związku Radzieckim. Już w latach czterdziestych dwudziestego wieku powstały państwowe szkoły muzyczne kształcące na poziomie podstawowym, średnim i wyższym. Pierwsze dwa typy szkół były albo popołudniowymi szkołami wyłącznie muzycznymi, albo szkołami łączącymi kształcenie muzyczne z kształceniem ogólnokształcącym. Liczebnie rozrosły się od lat siedemdziesiątych. Szkoły muzyczne pierwszego stopnia miały w pierwotnym zamyśle być szkołami umuzykalniającymi, natomiast średnie i wyższe — szkołami zawodowymi². Po zmianach ustrojowych, w latach dziewięćdziesiątych, oprócz szkół publicznych powstawały niepubliczne szkoły muzyczne — z uprawnieniami szkoły publicznej i bez uprawnień szkoły publicznej. Na obszarze całej Pol-

¹ Tekst jest poprawioną wersją artykułu opublikowanego w pracy zbiorowej pod redakcją Alicji Deleckiej-Bury *Współczesne wyzwania szkolnictwa muzycznego*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2015, s. 11–27.

² W. Jankowski, *Polskie szkolnictwo muzyczne. Geneza i ewolucja systemu*, AMFC, CEA, Warszawa 2002.

ski znajdują się szkoły muzyczne, choć rozmieszczone są w sposób bardzo nierównomierny.

Szkoły muzyczne mają jednolitą strukturę, a różnice dotyczą istnienia pewnych specjalności kształcenia, które nie są prowadzone we wszystkich placówkach. Mają wspólne założenia programowe i wysoko mierzące efekty kształcenia po zakończeniu nauki. Wszystkie te problemy są ujęte w zatwierdzonych przez odpowiednie instancje dokumentach, a więc przemyślane i uporządkowane przez starannie wybranych fachowców. Jednak poza formalnym wizerunkiem szkoły istnieje jej wizerunek realny, zdominowany przez czynnik ludzki. Tak samo opisane w dokumentach szkoły funkcjonują w bardzo zróżnicowany sposób, w zależności od tego, kto w danej placówce uczy i kto nią zarządza. Od tego zależy poziom nauczania i jego efekty, ale także cała atmosfera szkoły, która przyciąga lub odpycha.

W wypowiedziach studentów uczelni muzycznych na temat ukończonych przez nich szkół muzycznych drugiego stopnia znalazły się opinie skrajnie zróżnicowane, choć dotyczyły tego samego czasu uczęszczania do szkoły. Jedni studenci chwalili szkołę, a nawet odnosili się do niej entuzjastycznie. Pisali, że zarówno poziom nauczania, jak i atmosfera szkoły były wspaniałe, że chętnie pochodziliby do niej obecnie dla własnej przyjemności. Twierdzili nawet, że niektóre przedmioty były prowadzone lepiej niż w uczelni. Inni studenci natomiast przedstawiali opinie bardzo negatywne. Pisali przede wszystkim o złych nauczycielach — niekompetentnych lub niezaangażowanych, o pozostawieniu ucznia samemu sobie. Jedna ze studentek powiedziała, że szkoła zupełnie nie przygotowała jej do studiów wyższych, a tylko do ukończenia szkoły³. Można więc powiedzieć, że czynnik ludzki stanowi najważniejszy wyznacznik działalności danej szkoły, czyniąc z niej szkołę dobrą lub złą. Tak więc wszelkie zarządzone odgórnie zmiany koncentrujące się wyłącznie na strukturze szkoły i programach, nie mogą przynieść oczekiwanych rezultatów. Zmiana czynnika ludzkiego jest niesłychanie trudna i wymaga zupełnie innych działań niż tylko formalne.

W odniesieniu do współcześnie działających w Polsce szkół muzycznych można odnotować trzy ważne stwierdzenia:

— Szkolnictwo muzyczne jest naszym, wypracowanym przez lata, niezaprzeczalnym dobrem kultury. Trzeba je wspomagać i chronić, niezależnie od pewnych niedostatków, czy nawet istotnych wad, które muszą być systematycznie usuwane, a także niezależnie od problemów finansowych, które wiążą się z prowadzeniem tych kosztownych szkół. Wielką zaletą naszego szkolnictwa muzycznego jest łączenie nauki gry na instrumencie z szerokim kształceniem

³ Z. Konaszkiewicz, *Absolwenci-muzycy o problemach edukacji w SM II*, [w:] Z. Konaszkiewicz, M. Chmurzyńska (red.), *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego II stopnia*, IMiT, Warszawa 2014.

- ogólnomuzycznym, co w efekcie daje wykształconego wszechstronnie muzyka. Taki model kształcenia nie jest znany w krajach zachodnich i wielokrotnie był i jest podziwiany przez muzyków z tamtych krajów, a nawet budzi pewną zazdrość.
- Szkoły muzyczne są wciąż atrakcyjne zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli. Jedni i drudzy mogą w nich realizować swoje zainteresowania czy nawet pasje. Szkoły tego typu nie mają, jak do tej pory, kłopotów z rekrutacją. W szkołach tych ciągle jeszcze zdarza się taka sytuacja, że kandydatów jest więcej niż szkoła może przyjąć. Nauczyciele, nawet jeśli nie są zbyt entuzjastycznie nastawieni do uczenia, nie poszukują innej pracy i cenią tę, którą mają. Szkoły są na ogół aktywne w swoim środowisku, a w mniejszych ośrodkach pełnią ważną rolę kulturotwórczą. Przyczynia się także do tego ich infrastruktura w postaci jedynych w mieście lub najlepszych sal koncertowych.
 - Cele kształcenia w szkołach muzycznych nie są do końca jasne, wymagają dyskusji i dopracowania. Początkowe założenia o umuzykalniającej roli szkół muzycznych pierwszego stopnia zostały wyparte przez ukierunkowanie tych szkół na model szkoły zawodowej. Nie wszyscy z tym się zgadzają. Wiadomo też, że rynek pracy dla muzyków bardzo się skurczył i panuje dotkliwie bezrobocie, więc wizja zawodu muzyka przestała być atrakcyjna w takim stopniu, jak dawniej. Ma to także wpływ na wybór szkoły muzycznej. Zawodowy status szkół muzycznych drugiego stopnia, z wyłączną perspektywą muzycznego kształcenia wyższego, także już się nie do końca sprawdza. Absolwenci często wybierają inne studia, a podtrzymują umiejętności muzyczne w innym celu. Coraz większą popularnością cieszą się różnego rodzaju zespoły muzyczne skupiające osoby różnych profesji. To są ważne przemiany społeczne, które trzeba brać pod uwagę, rozważając problem szkół muzycznych.

Charakterystyka szkoły muzycznej

Szkoła muzyczna jest szkołą specyficzną — ma swoje charakterystyczne cechy, które muszą być wzięte pod uwagę we wszelkich poczynaniach dotyczących szkół w Polsce, aby można było rozwijać w nich to, co dobre, i nie zniszczyć ich przez niezrozumienie, niedopasowanie do modeli proponowanych dla całej oświaty. Podobnie działające szkoły muzyczne miały kraje określane dawniej jako kraje demokracji ludowej. Europa Zachodnia, która obecnie w różnych zakresach dominuje na zjednoczonym kontynencie, nie zna szkół muzycznych w takim kształcie, i dlatego też, przenosząc w różnych rozporządzeniach oświatowych wzory z Unii Europejskiej, nie można wyłącznie dostosowywać szkół muzycznych do tego, co dzieje się w szkolnictwie ogólnym. Środowisko muzyczne powinno czuwać nad zachowaniem specyfiki szkół muzycznych.

Poniżej zostaną przedstawione najważniejsze cechy charakterystyczne dla polskiego szkolnictwa muzycznego. Jest to spojrzenie bardzo szerokie, mające na celu próbę ujęcia całości, i dlatego też problemy zostaną raczej wyliczone i zasygnalizowane, a nie w miarę wyczerpująco omówione i przeanalizowane. Chodzi o to, aby uchwycić możliwie pełną perspektywę specyfiki tego szkolnictwa.

1. Szkoła muzyczna jest skoncentrowana na muzyce artystycznej.

W szkole muzycznej punktem odniesienia dla całej działalności szkoły jest muzyka artystyczna. Uczniowie mają na co dzień kontakt ze sztuką wysoką — poznają i wykonują muzykę artystyczną od najmłodszych lat. Nauczyciele mają na ogół nie tylko swoją muzyczną specjalizację, ale także swoje zainteresowania i pasje, które przekazują uczniom. Zostają im one w różnej formie zaszczerpię na całe życie. Jedni absolwenci kształcą się dalej w kierunku muzycznym, stając się profesjonalistami, inni obierają inne zawody, stając się melomanami na wysokim poziomie. Uczniowie aktywnie uczestniczą w życiu muzycznym, mają kontakt z szerszym środowiskiem muzycznym, co zawsze jest dla młodych ludzi atrakcyjne. Jest to szczególnie ważne w czasach dominującej niskiej kultury popularnej, która lansuje zupełnie inne wzorce. Szkoły artystyczne są oazą sztuki wysokiej we współczesnym kształceniu.

Mankamentem może być pewna jednostronność kształcenia, szczególnie w szkołach łączących kształcenie muzyczne z pionem ogólnokształcącym, a także ograniczenia w innych, pozamuzycznych dziedzinach wiedzy, ze względu na czasochłonność kształcenia, co może powodować trudności odnalezienia się uczniów w innym środowisku czy przy wyborze innego typu szkoły.

2. Wczesne rozpoczynanie nauki gry na instrumencie i długi czas kształcenia.

Naukę gry na instrumencie należy rozpocząć wcześnie. Psychologowie muzyki mówią o tak zwanych okresach krytycznych w kształceniu muzycznym⁴. W chwili obecnej naukę w szkole muzycznej rozpoczynają dzieci sześciolatek. Jeśli ktoś wybiera wszystkie trzy poziomy kształcenia, to kończy je dopiero dyplomem magistra po kilkunastu latach nauki. W związku z tak długim okresem kształcenia istnieje konieczność bardzo mądrego prowadzenia rozwoju każdego ucznia. Kształcenie muzyczne wymaga indywidualizacji, planowania zarówno kierunku, jak i tempa nauki, oraz dostosowywania się do możliwości ucznia i do jego faz rozwojowych. Bardzo ciekawym poznawczo przykładem niełatwego rozwoju jednostki wybitnej jest film o współczesnym polskim pianiście Piotrze Anderszewskim, zatytułowany *Podróżujący fortepian*. Pokazuje on, że talent przebiega

⁴ M. Manturzevska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, AMFC, Warszawa 1999.

się nieraz przez dobre i konieczne struktury szkolnictwa muzycznego z wielką trudnością.

Ponieważ kształcenie muzyczne trwa wiele lat i wiąże się ze stopniowym podwyższaniem umiejętności wykonawczych, które trzeba utrwalać na odpowiednim materiale muzycznym, a także z postępem w umiejętnościach ogólnomuzycznych, powstała bardzo bogata muzyczna literatura pedagogiczna, która jest naszym niewątpliwym istotnym osiągnięciem. Wielu kompozytorów, także wybitnych, zainteresowało się pisaniem dla najmłodszych i dla młodzieży. Istniały w tym zakresie zamówienia, konkursy i festiwale. Powstało wiele utworów na różne instrumenty i na różne składy instrumentalne. Niezwykle ważnym zjawiskiem było i jest powstawanie muzyki współczesnej adresowanej do wykonawcy dziecięcego. Wielkie zasługi edytorskie ma Polskie Wydawnictwo Muzyczne. Nuty dla dzieci były wydawane w pięknej szacie graficznej, z ilustracjami pobudzającymi wyobraźnię. Poza wydawnictwami nutowymi powstały podręczniki do przedmiotów teoretycznych, a także literatura metodyczna dla nauczycieli. Twórczość pedagogiczna istnieje nadal, choć jest ograniczana względami finansowymi.

Zjawiskiem nowym jest rozszerzenie propozycji nauki gry już od najmłodszych lat o te instrumenty, które były do niedawna zarezerwowane dla wieku późniejszego. Wiadomo, że gra na instrumencie ma także swoje konsekwencje zdrowotne i wielu muzyków ma problemy z tym związane. Przełamanie wieloletniej tradycji w dostępie małych dzieci do pewnych instrumentów wymaga wszechstronnych badań i głębszych uzasadnień.

3. Selekcja dzieci i młodzieży pod kątem predyspozycji i uzdolnień.

Szkoła muzyczna nie jest szkołą dla wszystkich. Jest to szkoła przeznaczona dla uczniów zdolnych, czy wręcz utalentowanych, którzy posiadają odpowiednie predyspozycje i zainteresowania. Tak więc jest to szkoła dla wybranych. Najczęściej dziecko nie rozpoczyna nauki w szkole muzycznej samo, ale jest tam kierowane przez dorosłych, których motywacja może być bardzo różna. Rozpoczynanie nauki muzyki na wszystkich poziomach nauczania zaczyna się odpowiednio przygotowanym egzaminem wstępnym. Problem dobrej diagnozy zdolności ucznia, zarówno w szkole podstawowej, jak i średniej oraz wyższej, jest ciągle dyskutowany w gronie nauczycieli muzyki, a także psychologów muzyki, gdyż wiąże się on z odpowiedzialnością za los danego ucznia. Jest on powierzony kompetencjom nauczycieli muzyki, ale także ich uczciwości. Szkoła muzyczna jest bowiem jedynym typem szkoły, w której etat nauczyciela zależy od liczby uczniów u niego się uczących, co stwarza pokusę pozostawiania w szkole także uczniów słabych. Trzeba też wziąć pod uwagę specyficzne trudności diagnostyczne, których nie rozwiążą żadne testy. Stąd też rola mądrego nauczyciela instrumentu jest szczególnie ważna i to on powinien mieć w diagnozie zdanie ostateczne, gdyż ma codzienny kontakt z dzieckiem.

W ciągu całego cyklu kształcenia występuje zjawisko tak zwanego odsiewu, gdy uczeń musi zrezygnować z nauki z powodu nieosiągnięcia wymaganego poziomu umiejętności. Uczniowie rezygnują również ze szkoły z bardzo różnych przyczyn pozamuzycznych, często od ucznia niezależnych. Jest to zawsze jakiś dramat, gdy nie można zatrzymać zdolnego podopiecznego w szkole. W szkołach muzycznych odsiew ten jest stosunkowo duży i jest przyczyną zaniepokojenia władz nadzorujących szkoły, gdyż są to szkoły drogie.

4. Konieczność łączenia kształcenia muzycznego z kształceniem ogólnym.

Uczniowie szkoły muzycznej muszą łączyć kształcenie muzyczne z kształceniem ogólnym, a także wygospodarować każdego dnia czas na ćwiczenie gry na instrumencie i odrobienie innych zadań muzycznych. W szkołach, które łączą pion kształcenia muzycznego z kształceniem ogólnym, uczniowie mają lepiej rozplanowany dzień, przebywają w jednym budynku, na ogół mają lepsze zrozumienie ze strony nauczycieli, choć ze zrozumieniem całej sytuacji ucznia bywa różnie, szczególnie u nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących. Bardzo trudne jest doprowadzenie do harmonijnej współpracy wszystkich nauczycieli obu pionów nauczania. Problemem jest dobra współpraca nauczycieli muzyki i nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących z uwzględnieniem wymagań obu dziedzin edukacji, ale także z uwzględnieniem indywidualnych sytuacji ucznia, na przykład udziału w konkursie i tym podobne. Innym problemem jest harmonijne współdziałanie nauczycieli instrumentu z nauczycielami przedmiotów ogólnomuzycznych. Z kolei uczniowie, którzy uczęszczają do dwóch różnych szkół, stają przed nie lada zadaniem podłożenia wielu obowiązków. Łączą się z tym kłopotliwe dojazdy pochłaniające czas, a także niejednolite podejście nauczycieli szkół ogólnokształcących do kształcenia muzycznego. Jeszcze innym zagadnieniem istniejącym w szkołach muzycznych i baletowych jest konieczność przebywania w bursie od najmłodszych lat, gdy miejsce zamieszkania dziecka jest oddalone od szkoły. Ma to swoje znaczące konsekwencje psychologiczne, które także mogą oddziaływać na efekty nauczania.

Uczniowie szkół muzycznych, szczególnie na poziomie szkoły średniej, są przeciążeni i permanentnie przepracowani. Łączy się z tym życie ucznia w ciągłym, mniejszym lub większym stresie z powodu niemożności codziennego dobrego przygotowania się do wszystkich lekcji. W szkołach łączących oba piony kształcenia nauczyciele mówią o zbyt małej ilości czasu, jaki uczniowie klasy maturalnej mogą poświęcić na ćwiczenie na instrumencie, gdyż muszą koncentrować się na maturze ogólnokształcącej. Przedmioty ze szkoły muzycznej nie mogą bowiem wchodzić w skład tak zwanych rozszerzeń potrzebnych do matury.

Są to sprawy bardzo ważne i jednocześnie skomplikowane. Kształcenie ogólne jest konieczne. Nie można dopuścić do wczesnej jednostronności w szkole i tak już z samej swojej specyfiki nastawionej jednokierunkowo. Uczeń szkoły

muzycznej musi wyrosnąć na muzyka o szerokich horyzontach, który według określenia jednego z recenzentów koncertowych, ma mieć o czym grać. Z drugiej strony uczeń szkoły muzycznej powinien mieć przed sobą różne możliwości rozwoju, a więc również możliwość przejścia do innej szkoły, zdawania na inną uczelnię. Do tego potrzebna jest wiedza ogólna na dobrym poziomie⁵.

5. Rozbudowany program przedmiotów muzycznych.

Polska szkoła muzyczna ma ambicję kształcenia wszechstronnego muzyka, a nie tylko instrumentalisty, co jest oczywiście bardzo dobre. Absolwenci polskich uczelni muzycznych są angażowani w różnych miejscach zatrudniających muzyków na całym świecie i na ogół zawsze podkreślane jest ich wszechstronne przygotowanie do zawodu. Istnienie całego zestawu przedmiotów ogólnomuzycznych, które są obowiązkowe dla wszystkich uczniów, jest jedną z cech charakterystycznych naszego szkolnictwa i wielkim jego walorem. Instrumentalista kształci się w zakresie kształcenia słuchu, harmonii, form muzycznych, literatury muzycznej. Zamysł ten jest bardzo słuszny, ale powstaje pytanie, czy przez lata ciągłego doskonalenia i rozszerzania programów nie uległ on pewnemu wypaczeniu. Bardzo często uczeń ogranicza czas na ćwiczenie na instrumencie, co jest przecież jego pierwszoplanowym zadaniem, na rzecz odrabiania trudnych lekcji z rozbudowanych zajęć ogólnomuzycznych.

Z badań nad szkolnictwem muzycznym, a także z rozmów prowadzonych w środowisku wynika, że na ogół każdy sektor kształcenia muzycznego działa oddzielnie w ramach jednej szkoły, a jego przedstawiciele są przekonani o swojej priorytetowości. Nauczyciele sygnalizują konieczność zmian z wyłączeniem swojego obszaru. Podają słuszne postulaty, ale nieobejmujące własnej działalności. Własny obszar, ich zdaniem, może podlegać wyłącznie intensyfikacji. Brakuje współdziałania wszystkich nauczycieli, widzenia całościowego obrazu kształcenia i nastawienia przede wszystkim na interes ucznia⁶.

Szkolnictwo muzyczne można określić jako system jednostronny, ciągle jeszcze w sposób anachroniczny nastawiony na kształcenie instrumentalistów grających solistycznie. Przede wszystkim absolwenci, ale coraz częściej także nauczyciele, zgłaszają dramatyczny brak kameralistyki, wszelkiego rodzaju muzykowania zespołowego, niedostateczną liczbę godzin orkiestry, brak nauki improwizacji. Mankamentem jest też trudna dostępność nauki jazzu, muzyki rozrywkowej jako dodatku do wybranej specjalności. Listę słusznych postulatów można znacznie rozszerzyć. Są one związane z realistycznym, a nie wyidealizowanym widzeniem współczesnego zawodu muzyka i możliwością znalezienia pracy w zawodzie.

⁵ Z. Konaszkiewicz, *Wychowanie muzyczne a wychowanie człowieka integralnego*, „Wychowanie Muzyczne”, 2011, nr 4.

⁶ Z. Konaszkiewicz, *Absolwenci-muzycy o problemach...*, dz. cyt.

Szkoły prowadzą kształcenie wyłącznie w zakresie gry na wybranym instrumencie, a poza tym śpiew i rytmikę. Nie ma więc dobrego rozwiązania dla uczniów, którzy już na poziomie szkoły średniej zdecydowali, że będą studiować dyrygenturę, kompozycję czy teorię. Nie chcą aż tyle czasu poświęcać na ćwiczenie na instrumencie, gdyż mają swoje zainteresowania i możliwości działania w wybranej dziedzinie. Tylko od dobrej woli nauczycieli zależy, czy taki uczeń będzie miał możliwość w miarę spokojnego ukończenia szkoły średniej. Brakuje dla nich rozwiązania systemowego.

Osobnym problemem są przedmioty ogólnomuzyczne, takie jak kształcenie słuchu, harmonia, formy, literatura muzyczna. Mają charakter pomocniczy, formujący wiedzę i umiejętności ucznia przydatne w zawodzie muzyka. W większości szkół zostały tak rozbudowane, że są coraz większe grupy uczniów niemogących ich opanować zgodnie z wygórowanymi wymaganiami. Absolwenci postulują ich redukcję i inny sposób ich nauczania. Chodzi im o nauczanie bardziej praktyczne, przede wszystkim harmonii i uwzględniające specyfikę instrumentu, na którym grają. Wykształciła się silna grupa nauczycieli tych przedmiotów, którzy ciągle eskalują wymagania. W perspektywie starania się o pracę w zawodzie muzyka, szczególnie w orkiestrach czy w różnego rodzaju zespołach muzycznych, najważniejsze dla ucznia i studenta jest opanowanie w sposób bardzo sprawny gry na instrumencie i biegłego czytania nut. Wszystkie inne umiejętności stanowią cenny dodatek i tak powinny być traktowane z zachowaniem odpowiednich proporcji.

Absolwenci podkreślają też, że życie w tym muzycznym świecie, dla większości atrakcyjnym, ale pełnym obowiązków, powoduje pewne zamknięcie wyłącznie we własnym środowisku, a nawet izolację społeczną. Bardzo często sami pedagodzy, a czasem cała szkoła, działają jak kokon bezpieczeństwa, oddzielający od realnego świata. Niejednokrotnie sami pedagodzy przedstawiają uczniom złudne perspektywy, zgodne z myśleniem życzeniowym. Późniejsze zetknięcie się ze światem realnym bywa bardzo bolesne i wielu wydelikacowanych sytuacją szkolną uczniów czy studentów załamuje się w tym momencie⁷.

6. Konieczność sprostania wysokim wymaganiom od początku nauki.

W szkołach muzycznych dzieci i młodzież muszą od początku nauki realizować niezliczone trudne zadania. Jest to więc nieco odmienna sytuacja niż w szkołach ogólnokształcących. Uczniowie szkół muzycznych mają mniej czasu na zabawę, na różnego rodzaju rozrywki, a także po prostu na odpoczynek. Nauka w tego typu szkole łączy się z wysiłkiem, z ciągłym pokonywaniem trudności. Nauka gry na instrumencie jest atrakcyjna, ale trudna, postępująca etapami. Wymaga czasu i cierpliwości. Uczeń musi opanowywać techniczną stronę

⁷ Tamże.

gry. Musi także opanować zapis nutowy, który na początku jest dla niego zupełnie obcym językiem. Bardzo trudne są, istniejące przecież, okresy dużego wkładu pracy bez widocznych rezultatów, co powoduje zniechęcenie. Tak dzieje się na początku nauki. Podobna sytuacja występuje wówczas, gdy uczeń przechodzi tak zwaną korektę i musi zlikwidować pewne błędy w grze, które weszły mu już w nawyk. Mobilizacja do ciągłej, wytrwałej, systematycznej pracy jest warunkiem koniecznym utrzymania się w szkole muzycznej. Tak więc zagadnienie kształtowania motywacji należy do pierwszoplanowych i to na wszystkich etapach kształcenia.

Problem komplikuje się w dzisiejszych czasach, gdy jako wzór podawane są w mediach dokonania szybkie, niewymagające żmudnej pracy. Dla ucznia konieczne jest więc mądre wsparcie rodziców i pedagogów w codziennym wysiłku. W ramach tego wspierania muszą znaleźć się pochwały, i to pochwały za włożoną pracę, a nie tylko za osiągnięte rezultaty, szczególnie w pierwszych klasach szkoły. Im dziecko młodsze, tym pochwały powinny być częstsze. W szkołach muzycznych jest wielu nauczycieli oczekujących, że uczeń od najmłodszych lat poświęci się całkowicie muzyce. Codzienne produkcje ucznia są na ogół pełne niedoskonałości, a motywacja do ćwiczenia niewyroblona i niestabilna. Nauczyciele okazują więc ciągle niezadowolenie, które bywa dominującym elementem całej lekcji. Nie zdają sobie sprawy, że w ten sposób obniżają samoocenę ucznia, co odbija się na dalszej jego pracy.

7. Współzawodnictwo, konkurencja jako stały element życia artystycznego.

W szkole muzycznej uczeń od pierwszych lat nauki styka się z różnymi rodzajami rywalizacji. Sztuka zakłada istnienie lepszych i gorszych. Wszystkie sprawdziany, egzaminy, audycje, koncerty ustawiają uczniów w porządku hierarchicznym. Najbardziej pożądane są u uczniów na każdym etapie kształcenia miejsca pierwsze, i dążenie do nich jest czymś naturalnym. Zdrowe współzawodnictwo jest w szkole muzycznej istotnym czynnikiem codziennego życia. Ma swój wymiar artystyczny, ale także psychologiczny i społeczny. Nauczyciele powinni świadomie ogarniać je refleksją i działaniami wychowawczymi od początku nauki. Cenną zdobyczą wychowawczą jest umiejętność pogratulowania koledze sukcesu i cieszenie się nim, co nie jest proste dla dzieci i młodzieży tak bardzo nastawionych na rywalizację. Przedmiotem działań wychowawczych powinna być także zazdrość, bardzo często przeżywana przez uczniów uczęszczających do szkoły muzycznej i mająca różne konsekwencje w działaniu. Nie można z tymi problemami pozostawiać ucznia samego.

Czymś rujnącym psychikę ucznia jest opisane w literaturze współzawodnictwo neurotyczne. Charakteryzuje się ono ciągłym porównywaniem siebie z innymi, także w takich sytuacjach, które tego nie wymagają. Ciągłą chęcią bycia unikalnym i wyjątkowym, a także obecnym w tego rodzaju współzawodnictwie elementem wrogości. Człowiek zaczyna być wówczas nastawiony przede wszyst-

kim obronnie⁸. Niejednokrotnie sama szkoła muzyczna, w połączeniu z oczekiwaniami rodziców, generuje takie właśnie współzawodnictwo. Dezorganizuje ono zachowanie danego dziecka. Zaburza w sposób bardzo istotny atmosferę szkoły i niweczy normalne relacje koleżeńskie. Zdarza się, że problem neurotycznego współzawodnictwa dotyczy także samych nauczycieli przedmiotów muzycznych, ze wszystkimi tego konsekwencjami.

Ważnym zadaniem nauczycieli, przede wszystkim nauczycieli instrumentu, jest też uczenie swojego ucznia przeżywania porażek i wyciągania z nich konstruktywnych wniosków. Nastawienie na sukces demonizuje wręcz porażkę, która jest przecież czymś normalnym w życiu artystycznym. Każdy artysta ma w swoim doświadczeniu życiowym zarówno sukcesy, jak i porażki.

8. Konieczność udziału w koncertach i konkursach w ciągu całego cyklu kształcenia.

Zawód muzyka należy do zawodów, które wymagają ciągłej publicznej ekspozycji umiejętności. W związku z tym koncerty, przesłuchania i konkursy są stałym elementem pracy szkół muzycznych. Uczeń musi nabyć predyspozycji nieustannej gotowości do występu, poddawania się ciągłej ocenie i jak największego obycia scenicznego. Im wcześniej, oczywiście na miarę możliwości aktualnego okresu rozwojowego, nabędzie te sprawności, tym ma lepszy start do przyszłego zawodu.

Koncerty i konkursy są zarówno dla ucznia, jak i dla nauczyciela swoistym egzaminem. Są okazją do artystycznej konfrontacji uczniów, nauczycieli, szkół. Dają okazję do występowania w różnych warunkach, przed różną publicznością. Młodzi uczestnicy przeżywają doświadczenia oceniania ich przez innych jurorów niż nauczyciele własnej szkoły. Nauczyciele poznają poziom gry uczniów z innych szkół. Konkursy mają też walory społeczne, pozwalając na zetknięcie się dzieci i młodzieży, a także nauczycieli z różnych regionów czy krajów.

Poza oczywistymi pozytywami tej formy życia szkół muzycznych można też zauważyć wiele nieprawidłowości, które pokazują badania. Nauczyciele raczej przeceniają znaczenie konkursów, w których biorą udział ich uczniowie, i zbyt do nich motywują⁹. Absolwenci z kolei zwracają uwagę na to, że koncerty powinny być dla wszystkich uczniów, a nie tylko dla najlepszych. Podkreślają też konieczność dbania poprzez konkursy przede wszystkim o rozwój ucznia, a nie tylko o osiągnięcia nauczyciela¹⁰. Młodzi ludzie przeżywają też bardzo dotkliwie wszelkie nieprawidłowości w funkcjonowaniu konkursów, wiążące się z obiektyw-

⁸ K. Horney, *Neurotyczna osobowość naszych czasów*, PWN, Warszawa 1976.

⁹ M. Chmurzyńska, *Szkolnictwo muzyczne II stopnia w opinii nauczycieli*, [w:] *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego II stopnia*, dz. cyt.

¹⁰ Z. Konaszkiewicz, *Absolwenci-muzycy o problemach...*, dz. cyt.

nością ocen. Ten trudny problem również powinien być z uczniami omawiany, oczywiście na miarę wieku i z kulturą.

Z udziałem w koncertach i konkursach wiąże się bardzo istotny dla szkół muzycznych problem tremy, niejednokrotnie generowany przez samych nauczycieli i rodziców. Potrzebne jest szkolenie nauczycieli w zakresie tego tematu, szczególnie nauczycieli instrumentu głównego, a także pomoc psychologiczna. Zagadnienie ewentualnej tremy u ucznia powinno być rozwiązywane na najwcześniejszym etapie nauczania, a nie pozostawiane bez właściwej ingerencji do czasu studiów. Najważniejsze w tym zakresie jest systematyczne rozwijanie silnej osobowości.

9. Specyficzni uczniowie specyficznej szkoły.

W szkole muzycznej wszystkich stopni przebywają uczniowie uzdolnieni lub nawet utalentowani. Są bez wątplenia specyficzną grupą¹¹. Osoby niezwiązane z zawodami artystycznymi postrzegają ich niejednokrotnie w kategoriach wyjątkowości, co nie jest ani prawdziwe, ani korzystne z punktu widzenia ich rozwoju. Są to dzieci i młodzież zainteresowane tym, co robią, często bardzo związane z wybraną działalnością, a nawet całkowicie nią pochłonięte. Nie przekłada się to jednak najczęściej na systematyczną pracę i dobre wykonywanie wszystkich szkolnych obowiązków. Często uczniowie bardzo zdolni muzycznie, mający osiągnięcia w swojej działalności, są w konflikcie z całym systemem szkolnym, do którego trudno się im dostosować. Są pracowici w obszarach, które ich ciekawią. Potrafią im poświęcać cały swój wolny czas. Trudno ich natomiast zmusić do prac koniecznych, a z ich punktu widzenia nieinteresujących i niepotrzebnych. Można powiedzieć, że żyją pomiędzy różnej intensywności radością z tego, co robią, a różnorodnym przymusem.

Są emocjonalni, nieraz ponad miarę wrażliwi, ale jednocześnie egocentryczni, a w dzisiejszych czasach coraz bardziej egoistyczni. Jest to przyczyną różnorodnych problemów w relacjach międzyludzkich. Koncentracja na sobie, która jest tak charakterystyczna dla młodzieży artystycznej, daje w efekcie bardzo małą empatię. Rodzi to konflikty, rozczarowania, a często także reakcje nazwane nerwicowym błędnym kołem¹². Generalnie można powiedzieć, że uczniowie są na ogół niedojrzali emocjonalno-społecznie, przy jednoczesnym normalnym lub powyżej normy rozwoju intelektualnym, choć zdarzają się także osoby uzdolnione muzycznie z rozwojem intelektualnym poniżej normy.

Są najczęściej uzależnieni od ocen zewnętrznych, nie tylko w szkole, ale także na uczelni i w dalszej karierze. Duża część tej populacji ma więc poczucie kontroli umiejscowione przede wszystkim na zewnątrz, a nie wewnątrz. Mają

¹¹ Tekst został opracowany na podstawie niepublikowanych badań autorki.

¹² Porównaj A. Kępiński, *Psychopatologia nerwic*, PZWL, Warszawa 1972.

bardzo wysoką, wręcz przerysowaną motywację do osiągnięć, ze wszystkimi tego konsekwencjami, choć oczywiście mają też rozwiniętą motywację samoistną. Jednak tylko u małej części przeważa motywacja samoistna. Są to najczęściej osoby o największym potencjale twórczym¹³.

Čzęsto w tej grupie występują różnego rodzaju lęki, stany obniżonego nastroju i depresje, załamania na różnych etapach kształcenia i drogi życiowej, mające różne przyczyny. Jest to grupa wymagająca wsparcia wychowawczego, a często pomocy psychologicznej, ale psychologa zorientowanego w specyfice problematyki szkoły muzycznej¹⁴. Chodzi o psychologa nastawionego przede wszystkim na rozwój osobowości ucznia i na pomoc w tym rozwoju, a nie koncentrującego się wyłącznie na przejawianych trudnościach.

Jak już zaznaczono wcześniej, szkoła muzyczna oferuje kształcenie jednostronne, zorientowane na zadania muzyczne. Inne obszary kształcenia są często zmarginalizowane, a aktywność uczniów w jakimś pozamuzycznym zakresie w wielu przypadkach bywa nawet tępiona przez nauczycieli instrumentu. Uczniowie i studenci podejmujący taką działalność muszą się z nią kryć. Rozwijają się więc jednostronnie, wkładają gigantyczną pracę w zdobywanie i doskonalenie warsztatu muzycznego, z wielkim zaniedbaniem rozwoju całej osobowości. Pedagodzy artyści najczęściej nie zajmują się podstawowym dla wychowania problemem, jakim jest kształtowanie dojrzałej osobowości. W czasach dominującego relatywizmu nie mówi się o jednoznacznej hierarchii wartości, a nawet unika się tematu wartości istniejących obiektywnie w imię poprawności pedagogicznej. W konsekwencji w szkołach artystycznych wyrasta współcześnie na ogół człowiek słaby psychicznie. W czasie wolnym, niewypełnionym działalnością muzyczną, ogarnia go swoista nuda, pustka, którą zapełnia kontaktami przez Internet, imprezowaniem, używkami. Jest to typowy przejaw frustracji egzystencjalnej. Ciągłe jeszcze w społeczeństwie istnieje niedobre przyzwolenie dla inności artysty i łatwe tłumaczenie jego nieprawidłowych zachowań właśnie artystyczną profesją.

Brak ukazywania wartości wyższych powoduje zniechęcenie, nawet u bardzo zdolnych studentów, którzy nie wyobrażają sobie życia polegającego na ciągłym ćwiczeniu i jeźdźeniu na konkursy. Bywają przypadki rezygnacji ze studiów z powodu braku poczucia sensu życia. Pilną potrzebą jest więc rozszerzenie i pogłębienie treści humanistycznych w kształceniu, które na uczelniach jest obecnie ograniczane, oraz przede wszystkim kontakt z pedagogami, którzy sami żyją wartościami wyższymi i stają się ich żywym przykładem.

¹³ Porównaj E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.

¹⁴ Uczniowie szkół muzycznych mogą korzystać z istniejących od dawna, a dziś rozbudowywanych w ramach CEA, poradni psychologicznych.

10. Kształcenie w relacji mistrz–uczeń.

W szkole muzycznej nauczanie gry na instrumencie odbywa się indywidualnie, natomiast przedmioty ogólnomuzyczne prowadzone są w małych grupach. Jest to jedyny typ szkoły, w którym istnieje nauczanie indywidualne. Od początku nauki małego dziecka aż do czasu kończenia studiów przez młodzież szczególną postacią jest nauczyciel instrumentu głównego, a na studiach nauczyciel głównej specjalności. W czasie całego okresu kształcenia jest on osobą znaczącą. Gdy kontakt przebiega prawidłowo, powstaje szczególny związek, trwający niejednokrotnie całe życie, o czym świadczą wypowiedzi wielu artystów muzyków. Pięknym przykładem jest światowej sławy pianista — Światosław Richter, który w filmie biograficznym, nakręconym w jego późniejszych latach życia, z pietyzmem wspomina swoją pierwszą nauczycielkę. Nawet gdy uczeń znacznie przewyższy dokonania swojego nauczyciela, związek ten na ogół pozostaje. W nauczaniu sztuki podstawową i jedyną relacją była przez wieki, jest obecnie i będzie zawsze relacja mistrz–uczeń.

Taki nauczyciel ma być jednocześnie mentorem i mistrzem. Jako mentor opiekuje się rozwojem talentu, czuwa nad drogą zawodową ucznia, a ze swojego własnego doświadczenia artystycznego może przekazać coś, co nazywa się wiedzą ukrytą. Jako mistrz stanowi wzór do naśladowania. Jednak autorzy przestrzegają, aby w odpowiednim momencie uczeń przestał naśladować mistrza i szukał swojej indywidualnej interpretacji, twórczości, drogi artystycznej¹⁵. Niektórzy autorzy mówią o mistrzu otwierającym, który potrafi zafascynować, pokazać wspaniałe, szerokie horyzonty, i o mistrzu zwieńczającym, który pomoże dojść do pełni. Tych ostatnich bardzo trudno spotkać¹⁶.

W artystycznej działalności pedagogicznej sam mistrz nie musi mieć wielkich dokonań artystycznych, ale musi umieć stawiać zadania twórcze, musi umieć doprowadzić do mistrzostwa¹⁷. Bardzo często dobry artysta jest zbyt zajęty swoją własną działalnością artystyczną, aby poświęcać dostateczną ilość czasu i uwagi sprawom ucznia. Współcześnie trzeba być uważnym obserwatorem, aby odróżnić prawdziwego mistrza od pseudomistrzów, których jest coraz więcej, którzy chcą mieć raczej wielbicieli niż uczniów i czerpać różnorodne korzyści ze swojej działalności pedagogicznej¹⁸.

W środowisku szkół muzycznych można spotkać zarówno pasjonatów swojej pracy, którzy są właśnie mistrzami, jak też rzemieślników, czy niestety, także

¹⁵ E. Nęcka, dz. cyt.

¹⁶ A. Kłoczowski, *Czas marnych mistrzów*, „Znak”, 1994, nr 11, s. 4–7.

¹⁷ Porównaj A. Nalaskowski, *Společne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, WSiP, Warszawa 1998.

¹⁸ Porównaj W. Stróżewski, *Mała fenomenologia autorytetu*, [w:] *W kręgu wartości*, Znak, Kraków 1992.

frustratów¹⁹. Badania absolwentów szkół muzycznych wskazują na znaczącą liczbę nauczycieli frustratów, którzy wywierają niekorzystny wpływ na ucznia²⁰. Jedną z przyczyn napływu do szkół nauczycieli frustratów jest brak pracy dla muzyków w Polsce. Niejednokrotnie szkoła może być jedynym stałym miejscem zatrudnienia i jest wybierana z konieczności, a nie z powołania. Taki pedagog najczęściej nie potrafi poradzić sobie z własnymi rozczarowaniami. Część muzyków podejmujących pracę pedagogiczną zdaje sobie sprawę z tego, że oprócz wiedzy i umiejętności z zakresu swojej specjalności muzycznej muszą zdobyć i poszerzać wiedzę metodyczną, ale także psychologiczną i pedagogiczną. Wielu nauczycieli deklaruje, że chciałoby się w tym zakresie dokształcić²¹. Niestety, są też nauczyciele, którzy uważają, że z racji bycia muzykiem wiedzą wszystko, co potrzebne jest do prowadzenia ucznia, i nie chcą poszerzać swojej wiedzy z zakresu psychologii i pedagogiki. Popołniają wiele błędów dydaktycznych i wychowawczych, często mających wpływ na życie ucznia na długie lata lub na zawsze. Niejednokrotnie są to muzycy ze znaczącymi dokonaniem artystycznymi, którzy nie nadają się do nauczania.

Zakończenie

Zaprezentowana charakterystyka szkół muzycznych w Polsce stanowi syntetyczny, w miarę całościowy obraz ich funkcjonowania. Są to szkoły specyficzne i razem z innego typu szkołami artystycznymi — plastycznymi i baletowymi — tworzą stały i istotny element całego systemu szkolnictwa w Polsce.

Po młodzieżowych ruchach kontrkultury, które miały miejsce w końcu lat sześćdziesiątych dwudziestego wieku, przez świat przetaczają się dyskusje o szkole, którą młodzież zakwestionowała w jej proponowanym przed laty kształcie.

W tych sporach zarysowały się trzy odmienne stanowiska. Pierwsze z nich jest stanowiskiem zachowawczym, odrzucającym wszelkie zmiany. Szkoła ma pozostać w takim kształcie, w jakim istnieje. Drugie wiąże się z radykalną krytyką szkoły i postulatem odszkolnienia społeczeństwa. Jest ono po prostu nie-realne, choć nośne medialnie. Trzecie stanowisko zakłada wszechstronne reformy szkoły. W związku z trzecim stanowiskiem ukazały się słynne raporty o stanie szkolnictwa na świecie, które były sporządzane na zlecenie UNESCO. Najważniejsze z nich to raport *Uczyć się, aby być*, zrealizowany pod redakcją Edgara Faure'a, i raport *Edukacja — jest w niej ukryty skarb*, przygotowany pod kierun-

¹⁹ Porównaj G. Poraj, *Od pasji do frustracji: modele psychologicznego funkcjonowania nauczycieli*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2009.

²⁰ Z. Konaszekiewicz, *Absolwenci-muzycy o problemach...*, dz. cyt.

²¹ Porównaj M. Chmurzyńska, dz. cyt.

kiem Jacques'a Delorsa. W drugim z wymienionych raportów jest mowa o czterech filarach edukacji — uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby żyć wspólnie; uczyć się, aby być²².

Raporty światowe nie zajmowały się szkolnictwem artystycznym, choć znalazło się w nich miejsce dla problemów wychowania estetycznego dotyczącego całej populacji uczniów. Trzecie stanowisko jest oczywiście jedynie słuszne. Przy zachowaniu ram strukturalnych i organizacyjnych postuluje się dokonywanie zmian w zakresie treści, metod, form i środków pracy dydaktyczno-wychowawczej. W literaturze mówi się o szkole ustawicznie doskonalonej²³.

Szkoła muzyczna w Polsce przeszła w okresie powojennym różne reformy, które rozmaicie oceniano i nie do końca sprawdzono. O tych zagadnieniach pisał Wojciech Jankowski²⁴. Ostatnio ukazały się dwie ważne publikacje sporządzone na zlecenie Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, a przygotowane przez Instytut Muzyki i Tańca, mianowicie *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia* oraz *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego II stopnia*²⁵. Ukazują one różne problemy współczesnego szkolnictwa muzycznego, a także konieczność jego reformowania. Powinny być czytane i przedyskutowane przez nauczycieli szkół muzycznych. Szkoły muzyczne, z uwzględnieniem ich wielkich osiągnięć i zasług, wymagają bowiem reformy, poprzedzonej szeroką dyskusją środowiskową. Tak jak już wielokrotnie zaznaczano, na szkoły muzyczne nie można patrzeć jednostronnie. Trzeba przypomnieć, że z racji swojej specyfiki, która została zarysowana, szkoły muzyczne pełnią ważną rolę nie tylko kształcącą i wychowawczą, lecz także profilaktyczną, a nawet terapeutyczną.

Tytuł swojego raportu Jacques Delors zaczerpnął z bajki La Fontaine'a, w której oracz zwraca się do swoich dzieci, aby nie wyzbywały się ojcowizny pozostawionej przez przodków, gdyż jest w niej ukryty skarb. Tę przenośnię można także odnieść do polskiego szkolnictwa muzycznego, w którym jest swój skarb. Nie można więc wyzbywać się go ani deformować.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Chmurzyńska Małgorzata, *Szkolnictwo muzyczne II stopnia w opinii nauczycieli*, [w:] Zofia Konaszkiewicz, Małgorzata Chmurzyńska (red.), *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego II stopnia*, IMiT, Warszawa 2014.

²² J. Delors (red.), *Edukacja — jest w niej ukryty skarb*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich UNESCO, Warszawa 1998.

²³ Cz. Kupisiewicz, *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, PWN, Warszawa 1985.

²⁴ W. Jankowski, *Polskie szkolnictwo muzyczne*, dz. cyt.

²⁵ W. Jankowski (red.), *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia*, IMiT, Warszawa 2012; Z. Konaszkiewicz, M. Chmurzyńska (red.), *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego II stopnia*, IMiT, Warszawa 2014.

- [2] Delecka-Bury Alicja, *Współczesne wyzwania szkolnictwa muzycznego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015.
- [3] Delors Jacques (red.), *Edukacja — jest w niej ukryty skarb: raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI w.*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich UNESCO, Warszawa 1998.
- [4] Horney Karen, *Neurotyczna osobowość naszych czasów*, PWN, Warszawa 1976.
- [5] Jankowski Wojciech (red.), *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia*, IMiT, Warszawa 2012.
- [6] Jankowski Wojciech, *Polskie szkolnictwo muzyczne. Geneza i ewolucja systemu*, AMFC, CEA, Warszawa 2002.
- [7] Kępiński Antoni, *Psychopatologia nerwic*, PZWL, Warszawa 1972.
- [8] Kłoczowski Jan Andrzej, *Czas marnych mistrzów*, „Znak”, 1994, nr 11.
- [9] Konaszek Zofia, *Absolwenci-muzycy o problemach edukacji w SM II*, [w:] Zofia Konaszek, Małgorzata Chmurzyńska (red.), *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego II stopnia*, IMiT, Warszawa 2014.
- [10] Konaszek Zofia, *Wychowanie muzyczne a wychowanie człowieka integralnego*, „Wychowanie Muzyczne”, 2011, nr 4.
- [11] Kupisiewicz Czesław, *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, PWN, Warszawa 1985.
- [12] Manturzevska Maria (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, AMFC, Warszawa 1999.
- [13] Nałaskowski Aleksander, *Spoleczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, WSiP, Warszawa 1998.
- [14] Nęcka Edward, *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.
- [15] Poraj Grażyna, *Od pasji do frustracji: modele psychologicznego funkcjonowania nauczycieli*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2009.
- [16] Stróżewski Władysław, *Mała fenomenologia autorytetu*, [w:] *W kręgu wartości*, Znak, Kraków 1992.

Z archiwum COPSA

Zamieszczając w kolejnym, drugim już numerze nowego czasopisma CEA — kwartalnika „Szkoła Artystyczna” artykuł Aleksandry Sosnowskiej, redakcja pragnie upiec dwie pieczenie przy jednym ogniu. Zapowiedzieć, że sięganie do materiałów COPSA, prawdziwej skarbnicy wiedzy, dotyczącej szkolnictwa artystycznego, będzie stałą praktyką wydawniczą, o co upominali się już czytelnicy „Zeszytów Psychologiczno-Pedagogicznych CEA” i inni, ale także przypomnieć wybitne postacie naszego szkolnictwa, wybitnych autorów, a zwłaszcza szczególnie wartościowe prace i ważne, czasami wręcz podstawowe, problemy tego szkolnictwa w ich ujęciu.

Takim autorem jest, niestety nieżyjąca już od dwudziestu lat, Aleksandra Sosnowska — wybitny pedagog i metodyk fortepianu, wieloletni dyrektor szkoły muzycznej II stopnia (obecnie im. J. Elsnera w Warszawie), podejmująca temat, który jest ciągle aktualny — temat konieczności i specyfiki nauczania indywidualnego, w sposób, który niewątpliwie dla wielu, zwłaszcza młodych nauczycieli gry fortepianowej (i nie tylko) może być drogowskazem, dla starszych zaś i doświadczonych, zaproszeniem do refleksji i dyskusji.

Wojciech Jankowski

CENTRALNY OŚRODEK PEDAGOGICZNY SZKOLNICTWA ARTYSTYCZNEGO

Warszawa – Senatorska 13/15

MATERIAŁY

INFORMACYJNO-DYSKUSYJNE

Nauczanie indywidualne w szkole muzycznej jako specyficzna płaszczyzna oddziaływania wychowawczego¹

Część I Uwagi ogólne

1. Zagadnienia nauczania indywidualnego chciałabym ująć w ograniczeniu do formy lekcji indywidualnej, w czasie której nauczyciel pracuje z jednym uczniem. Tak jest zazwyczaj w przypadku nauczania gry lub śpiewu solowego. Ale nauczanie gry (śpiewu) w kształceniu muzycznym może się odbywać również w innej formie. Na przykład w wielu zagranicznych konserwatoriach, w klasach mistrzowskich i tym podobne kilkusobowa grupa uczniów asystuje w czasie wszystkich zajęć profesora. Student wykonuje utwory na lekcji w obecności kolegów, co zmusza go do większej odpowiedzialności estradowej. Słuchając gry kolegów, poznaje również repertuar i korzysta z uwag do nich kierowanych, poznaje koncepcje interpretacyjne profesora (lub uwagi w stosunku do nich) również w tych utworach, które nie mieszczą się w jego repertuarze. System ten, sam w sobie doskonały, ma niestety tę wadę, że jest znacznie bardziej czasochłonny i przez to prawie niemożliwy do stosowania w szkołach niższych i średnich, w których czas ucznia jest bardzo ograniczony, gdyż równocześnie z wykształceniem muzycznym zdobywa wykształcenie ogólne.

Poza tym nauczanie w ramach lekcji indywidualnych stwarza szczególnie korzystne warunki dla silnej koncentracji umysłowej, mobilizuje ucznia do większej aktywności i uwagi. W odróżnieniu od zajęć prowadzonych w dużych grupach, każda lekcja indywidualna zawiera element sprawdzianu pracy domowej oraz element oceny i to nie przez postawienie stopnia, lecz w formie analizy

¹ Tekst archiwalny, publikowany w: „Materiały Pomocnicze”, z. 150/MID, nr XXXV, Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego, Warszawa 1973. Tekst został zredagowany i przygotowany do druku przez Wojciecha Jankowskiego.

(czasem wspólnej z uczniem) rezultatów pracy. Dzięki takiej analizie i stałej kontroli nie dopuszcza się do utrwalania błędów i wykształca się w uczniu nawyk i umiejętność systematycznej i świadomej pracy domowej. Oczywiście prowadzenia zajęć systemem lekcji indywidualnych nie można jeszcze utożsamiać z nauczaniem zindywidualizowanym. Lekcja indywidualna, jako główny trzon kształcenia muzycznego, jest tylko jednym z elementów pracy ucznia i nauczyciela nad osiągnięciem założonych rezultatów. Bardzo ważną rolę w tym procesie odgrywa na przykład ukierunkowanie przez pedagogów pracy domowej ucznia. Wymiar godzin nauczania gry na instrumencie wynosi jedynie dwie godziny tygodniowo. Lekcja trwa 45 minut, ale przygotowanie do niej musi trwać osiem do dziesięciu godzin (w rozłożeniu na trzy–cztery dni). Dlatego też ci nauczyciele, którzy zaniedbują obowiązek zróżnicowanego instruowania ucznia co do sposobu wykonania pracy domowej, rozplanowania czasu ćwiczenia i metod ćwiczenia, którzy nie wyrabiając w uczniu umiejętności samodzielnej pracy, poprzestają na opracowywaniu utworów na lekcji metodą korekty — nie prowadzą nauczania indywidualnego w ścisłym tego słowa znaczeniu.

Największą szansą nauczania indywidualnego jest możliwość stosowania w pełni zasady indywidualizacji w procesie nauczania, która to możliwość niestety nie zawsze jest wykorzystana przez nauczyciela.

Musimy sobie zdawać sprawę, że tak jak lekcja indywidualna nie jest jeszcze nauczaniem indywidualnym, tak cała ta forma nauczania nie stanowi o stosowaniu zasady indywidualizacji w procesie nauczania i wychowania.

2. Omawiając zagadnienie nauczania indywidualnego, warto podkreślić znaczenie i specyficzną rolę nauczyciela w tym procesie. Niewątpliwie jest to rola dużo ważniejsza, a wpływ znacznie silniejszy niż w nauczaniu zespołowym. Nauczyciel przedmiotu głównego (gry, śpiewu solowego) w szkole muzycznej jest jednocześnie organizatorem całości procesu nauczania i wychowania poszczególnych uczniów, od ich wstąpienia do szkoły aż do jej ukończenia, a nawet dalej, po jej ukończeniu, w trakcie egzaminów wstępnych do szkoły wyższej lub w pierwszych krokach w ich pracy zawodowej. Jest odpowiedzialny za właściwe kierowanie ich rozwojem, za prawidłową ocenę ich możliwości, zdolności, umiejętności, cech charakteru i woli, za trafny wybór specjalizacji, za trafny i społecznie przydatny wybór drogi życiowej.

Należałoby zastanowić się, co odróżnia nauczyciela-instrumentalistę od nauczyciela w tradycyjnie rozumianym znaczeniu tego słowa, czym różnią się relacje i zależności między uczniem i nauczycielem-instrumentalistą (wokalistą) od stosunku między nauczycielem a klasą w innych szkołach. Zasadnicza różnica polega chyba na tym, że nauczyciel-instrumentalista czy wokalista, z samej natury prowadzonego przedmiotu, w minimalnym stopniu pracuje w relacji wykładowca–słuchacz, nauczyciel–uczeń. Występuje natomiast cały szereg relacji nietypowych dla powiązań o charakterze ściśle pedagogicznym, o charakterze „szkolnym”.

Jak wiadomo, zawodowe uprawianie sztuki było przez wiele wieków rodzajem rzemiosła, a cechowy system uczenia zawodu w pracowni mistrza stosowany był nie tylko u rzeźbiarzy, złotników, malarzy, lecz również u muzyków. Mistrz kształcił ucznia nie drogą werbalnych pouczeń czy instrukcji, lecz drogą praktycznego przekazu — pokazu swego kunsztu. Uczeń zaś usiłował mu dorównać, przechodząc od zadań prostych do coraz bardziej skomplikowanych, metodą prób i błędów. Obserwując, podpatrując mistrza, coraz bardziej doskonalił swoje rzemiosło.

Ta zależność mistrz–uczeń w nauczaniu gry na instrumencie (śpiewu) utrzymuje się w znacznym stopniu do dziś. Jest to zależność szczególnie, w której autorytet nauczyciela, poziom jego artyzmu, wartość praktycznego pokazu, a przede wszystkim kształt jego osobowości mają ogromne znaczenie wychowawcze. Uczeń usiłuje identyfikować się z rolą, którą odgrywa nauczyciel, stara się mu dorównać, przejmuje cechy jego osobowości, podziela jego poglądy, nie tylko w dziedzinie sztuki, lecz także w zakresie polityki, etyki i moralności, przejmuje jego sposób zachowania się, jego kulturę osobistą. Silne oddziaływanie autorytetu nauczyciela jako artysty i człowieka sprawia, że nauczyciel-muzyk, przy pewnej intuicji, nawet bez świadomych wysiłków natury pedagogicznej może osiągnąć znakomite rezultaty w pracy dydaktyczno-wychowawczej. I przeciwnie — jeśli zaistnieje dysproporcja między wysokim poziomem artystycznym nauczyciela a jego postawą jako człowieka, jako członka społeczeństwa, jego działalność wychowawcza i jego wpływ na ucznia mogą być szkodliwe, mimo na przykład wybitnych postępów ucznia w zakresie gry na instrumencie czy śpiewu.

W intymnej atmosferze indywidualnych lekcji, ze wspólnej odpowiedzialności za powodzenie w szkole i na estradzie, w wyniku możliwości dobrego wzajemnego poznania się, budzi się między nauczycielem a uczniem silna więź emocjonalna, której charakter bardziej odpowiada stosunkom rodzinnym niż szkolnym. Bardzo często zdarza się, że uczeń uważa pedagoga-muzyka za swego duchowego ojca. Z nim rozważa swoje plany życiowe, zwierza się z kłopotów osobistych, z całkowitym zaufaniem powierza się jego opiece. Po egzaminie lub występie często bardziej martwi się przykrością sprawioną nauczycielowi niż własnym niepowodzeniem. I z kolei nauczyciel nie tylko darzy ucznia sympatią i życzliwością, ale daje mu niejako swoje nazwisko, firmując jego karierę, nawiązuje z nim kontakt emocjonalny, bliski miłości rodzicielskiej. Głębokie przywiązanie do nauczyciela staje się dla ucznia silnym bodźcem w pracy nad osiągnięciem jak najlepszych postępów. Nauczyciel z kolei poświęca uczniowi więcej troski i czasu, bezinteresownie pracując z nim znacznie dłużej, niż tego wymaga jego obowiązkowy wymiar nauczania.

Tak bliskie więzy łączące nauczyciela i ucznia mają jednak nie tylko dobre strony. Stosunki stają się czasem zbyt familijne, zanika właściwy dystans między nauczycielem a uczniem, słabnie dyscyplina („Nie przygotowałem lekcji, ale pan profesor mnie tak lubi, że mi wszystko wybaczy”). Istnieje jeszcze inne

niebezpieczeństwo — jak wiadomo miłość rodzicielska często bywa ślepa, a brak dystansu niweczy możliwość obiektywnej oceny wartości ucznia. Ambicje nauczyciela często przerastają możliwości ucznia. Nauczyciel dąży wtedy przede wszystkim do sukcesów estradowych ucznia, osiągniętych często dzięki znacznemu ograniczeniu ilości przerabianego materiału, z pominięciem rzeczywistego opanowania całokształtu zagadnień przewidzianych na danym etapie.

Praca nauczyciela-instrumentalisty z uczniem — przyszłym wirtuozem czy solistą — ma również wiele cech wspólnych z pracą trenera kształcącego sportowców wyczynowych. Kształcąc muzyka-wykonawcę, działamy bowiem nie tylko w sferze myślenia, słyszenia, ogarnięcia określonej sumy wiadomości, lecz również w sferze działania ściśle fizycznego. Uczymy wyęźnionej pracy nad osiągnięciem wysoko zorganizowanych czynności ruchowych, określonych zespołów fizycznych, szybkiego przyswajania sobie skomplikowanych stereotypów dynamicznych. Dla osiągnięcia pełnej sprawności technicznej w grze na instrumentach musimy wyrabiać w uczniach takie cechy ściśle fizyczne, jak siła, precyzja, wytrzymałość, prędkość ruchu. I to w stopniu znacznie wykraczającym ponad przeciętne możliwości człowieka. Cechy te muszą być wyrabiane systematycznie przez wiele lat, często od wczesnego dzieciństwa, podobnie jak w niektórych dyscyplinach sportowych (gimnastyka, pływanie, łyżwiarstwo i tym podobne). Ogromny postęp sztuki wirtuozowskiej na całym świecie, stopień trudności dawnych i współczesnych utworów estradowych wymagają techniki gry graniczącej z ekwilibrystyką, wymagają sprawności na poziomie „wyczynowym”. Praca nad osiągnięciem wysokiej sprawności technicznej odgrywa tu znaczną rolę wychowawczą, daje nie tylko satysfakcję z osiągania wyraźnych, stosunkowo łatwo sprawdzalnych postępów w śpiewie lub grze na instrumencie, ale równocześnie kształci takie cechy charakteru, jak pracowitość, wytrwałość, systematyczność, zdolność do maksymalnych wysiłków.

Kierowanie rozwojem technicznym ucznia nie jest sprawą prostą, wymaga od nauczyciela znajomości z zakresu fizjologii ruchu, zasad higieny, treningu technicznego oraz umiejętności dostosowania rodzaju ćwiczeń i ich trudności do warunków fizycznych ucznia. Nadmierne wymagania w zakresie siły uderzenia, wytrzymałości i tempa gry mogą bowiem doprowadzić do sforsowania aparatu gry i trwałej niewydolności ruchowej.

3. Wyniki pracy nad techniką są efektowne i łatwo sprawdzalne — istnieje natomiast niebezpieczeństwo zachwiania proporcji między pracą nad techniką a troską o harmonijny i wszechstronny rozwój muzyczny i intelektualny ucznia. W odróżnieniu od zadań przyświecających trenowaniu rekordzistów sportowych — fizyczna sprawność jest jedynie środkiem technicznym do osiągnięcia celu artystycznego — pięknej interpretacji dzieła muzycznego.

Indywidualne nauczanie gry na instrumencie zawiera w sobie pewne elementy stosunku reżysera do aktora. Działalność pedagoga-artysty jest bowiem dwojaka — będąc nauczycielem, kształtuje i rozwija osobowość ucznia, przysz-

łego muzyka-wykonawcy; jako artysta ma własne koncepcje interpretacyjne, które przekazuje pośrednio przez „produkcję” ucznia, podobnie jak reżyser przez inspirowanie gry aktorów przekazuje swoje widzenie sztuki.

Ale praca nauczyciela-muzyka musi przebiegać dwutorowo, a raczej dwukierunkowo — z jednej strony polega na kształceniu i doskonaleniu określonych dyspozycji ucznia jako przyszłego muzyka, z drugiej zaś na rozbudzaniu jego twórczej pracy własnej w interpretacji dzieła muzycznego. Oba te elementy — i wektory działalności — muszą się uzupełniać. Nie można mimo całej wiedzy pedagogicznej i znajomości rzemiosła artystycznego wykształcić dobrego muzyka, przekazując mu, chociażby bardzo umiejętnie i sugestywnie, tylko własne, choćby najbardziej trafne i przemyślane propozycje interpretacyjne. Nie wolno też ulegając własnym upodobaniom do określonych utworów i kompozytorów, dopuścić do sytuacji, w której tworzywo muzyczne przesłoni uczniowi jego indywidualne potrzeby i możliwości, jego prawo do własnych upodobań i koncepcji artystycznych. Uczeń musi odczuwać, że i on jest dla nauczyciela przedmiotem zainteresowania.

Nie wolno więc poprzestawać w toku pracy na doskonaleniu interpretacji utworów muzycznych. Trzeba równocześnie dbać o prawidłowy przebieg rozwoju muzycznego i technicznego ucznia, baczyc, jaki jest stopień opanowania przez niego wszystkich, wymaganych na danym etapie problemów, nie tylko tych, które występują w wybranych do wykonania na estradzie utworach. Równocześnie niewłaściwe jest jednak korzystanie z literatury muzycznej niemal wyłącznie pod kątem korzyści, jakie utwory przynoszą uczniowi. Stwarza to niewłaściwą sytuację wychowawczą. Sprzyja egocentrycznej postawie ucznia, dla którego piękne dzieła stają się tylko środkiem do uzyskania osobistego powodzenia. Z punktu widzenia społecznego zależność winna tu być odwrotna, uczeń po to zdobywa określone umiejętności i opanowuje różne problemy gry (śpiewu), aby móc jak najlepiej odtwarzać dzieła muzyczne, aby je w sposób najbardziej doskonały przedstawić i w ten sposób służyć sztuce i społeczeństwu.

Nauczyciel-muzyk przejmuje często rolę recenzenta-krytyka muzycznego, szczególnie wtedy, gdy nie jest czynnym wykonawcą lub gdy świadomie wybiera drogę rozumowego i analitycznego podejścia do dzieła muzycznego i zawartych w nim problemów — zarówno ze względu na dyspozycje własne, jak i z uwagi na charakter opracowywanego utworu. Lekcja zawierać więc powinna również jakby ustną recenzję dotyczącą poprawności wykonania i trafności interpretacji, opartą na analizie formalnej utworu, charakterystyce twórczości kompozytora i epoki, z której pochodzi, stylu, w jakim został napisany, oraz stopnia uwzględnienia tych właściwości dzieła w wykonaniu ucznia. Takie postępowanie wymaga jednak znacznej erudycji nauczyciela, umiejętności żywego, sugestywnego, ale i zwięzłego przekazu słownego, i jest szczególnie skuteczne w stosunku do uczniów, u których czynnik intelektualny przeważa nad emocjonalnym, przy słabo rozwiniętej intuicji muzycznej i ograniczonym do pewnego stopnia zmyśle naśladownictwa. Metoda ta odgrywa znaczną rolę

w kształtowaniu samodzielności ucznia, gdyż uczy świadomego, nie tylko intuicyjnego opanowania zadań i jej zastosowanie jest korzystne zwłaszcza w starszych klasach. Stanowi także, co nie jest bez znaczenia, wstępne przygotowanie przyszłego absolwenta do pracy pedagogicznej. Treścią lekcji staje się tutaj dzieło muzyczne i praca nad nim. Nauczyciel omawia z uczniem zalety i wady wykonania, analizuje przyczyny niedostatków interpretacyjnych, wspólnie z uczniem zastanawiając się nad wyborem środków zaradczych. W metodzie tej kryje się jednak niebezpieczeństwo łatwego popadania w werbalizm i zaniechania pokazu gry.

Najmniej pożądanym, a niestety często jeszcze spotykanym sposobem prowadzenia lekcji indywidualnej jest zamienianie lekcji w korepetycję. Nauczyciel przyjmuje rolę korepetytora, a uczeń zamiast być uczestnikiem w opracowywaniu utworu muzycznego i w opanowywaniu pewnych problemów z nauczycielem, staje się stale wymagającym pomocy i korepetycji podopiecznym. Na lekcji uczeń przegrywa utwór, co nauczyciel nieustannie przerywa, korygując doraźnie napotykanne błędy. Nie tłumaczy ich przyczyny, toleruje te same usterki powtarzające się na kolejnych lekcjach. Zamiast ucznia myśli korepetytor, decyduje, czy grać osobno, czy razem, ile razy na lekcji uczeń ma zagrać dany fragment. Praca domowa polega jedynie na powtarzaniu tego, co było opracowane i skorygowane na lekcji. Brak samodzielności ucznia powoduje konieczność dawania dodatkowych lekcji. Maleje ilość przerabianego materiału, błędy poprawione w jednym utworze powtarzają się w następnych i mimo większej liczby godzin pracy — rezultaty są słabe.

4. Przedstawiając szkieletowo różnorakie relacje, zachodzące między nauczycielem a uczniem w nauczaniu indywidualnym, warto podkreślić, że występują one rzadko „w stanie czystym” — są zależne zarówno od typu osobowości nauczyciela, jak i od zmiennych sytuacji pedagogicznych, uwarunkowanych różnymi fazami rozwoju ucznia, jego doraźnymi potrzebami, charakterem jego uzdolnień oraz rodzajem opracowywanych problemów technicznych i muzycznych. Lekcje indywidualne, z tego punktu widzenia, stwarzają sytuacje wychowawcze wyjątkowo korzystne, jak i bardzo trudne. Możliwość silniejszego oddziaływania wychowawczego poprzez lekcje indywidualne jest szansą osiągnięcia bardzo pozytywnych rezultatów, ale także może stanowić niebezpieczeństwo osiągnięcia rezultatów niekoniecznie pozytywnych, w zależności od właściwego i świadomego wykorzystywania tych szans przez nauczyciela.

I tak, nauczanie indywidualne w szkole muzycznej stwarza odmienne warunki przeprowadzania sprawdzianów wyników nauczania, a stosowane kryteria oceny w znacznym stopniu nie odnoszą się do czynników podlegających działaniom wychowawczym.

Jak już mówiliśmy poprzednio, każda lekcja indywidualna daje możliwość sprawdzania i oceniania pracy, wiedzy i umiejętności ucznia „na bieżąco”. Te cząstkowe sprawdziany pomagają w wyrabianiu sobie właściwej opinii o zdol-

ności i pracowitości ucznia, o jakości opanowania całokształtu problemów i ilości przerobionego materiału. Opinia ta jest jednak tylko jedną z podstaw do wystawiania oceny okresowej czy rocznej. Najistotniejsze są takie sprawdziany, które rzutują na późniejsze powodzenie w zawodzie. Sprawdziany te (prezentacja na egzaminie, występ na estradzie) odbywają się publicznie, często na zasadach konkursu, w sytuacji silnie stresowej, w innych niż w klasie czy w domu warunkach akustycznych i lokalowych. Gra na instrumencie czy solowy śpiew poza klasą i lekcją wymagają niesłychanie silnej koncentracji, odbywają się bowiem w bardzo precyzyjnie określonym czasie, są działaniem wymagającym całkowicie bezbłędnego funkcjonowania skomplikowanych ruchowych, myślowych i słuchowych stereotypów dynamicznych i trwałej pamięci. Koncentracja taka w sytuacji stresowej, w czasie „tremy”, jest bardzo trudna. Odporność psychiczna, warunkująca powodzenie na estradzie, zależy przede wszystkim od wrodzonych cech psychofizycznych i aktualnego stanu zdrowia, a więc od czynników w zasadzie nieprzekształcalnych w działaniu pedagogicznym. Tak więc odporność psychiczna, zdolność do sporadycznych koncentracji przy wykonywaniu na estradzie przygotowanych utworów, będących tylko wycinkiem obowiązującego w ciągu roku repertuaru, często w większym stopniu decyduje o ostatecznej ocenie rocznej niż pracowitość, szybkość uczenia się i muzykalność ucznia w perspektywie codziennej pracy na lekcji. Podobnie w ocenie pracy nauczyciela większe znaczenie przywiązuje się również do efektywności nauczania niż do prawidłowości przebiegu procesu dydaktycznego. Sytuacja ta stwarza dość skomplikowane problemy natury wychowawczej — zarówno dla nauczyciela w stosunku do ucznia, jak i dla dyrektora czy wizytatora w stosunku do nauczyciela. W ich odczuciu ocena ostateczna jest często niesprawiedliwa i krzywdząca, gdyż niewspółmiernie małą rolę odgrywa w niej wkład pracy i rzeczywisty stopień przygotowania.

Wśród czynników rzutujących na ocenę, a niezależnych od pracy i zdolności, niemałą rolę odgrywa inny niż przewidywano rozwój fizyczny ucznia — ręka przestaje rosnąć, w miarę dojrzewania nadmiernie maleje jej elastyczność — brak środków technicznych uniemożliwia właściwą interpretację utworów mimo dojrzałości wewnętrznej — muzycznej i intelektualnej ucznia. Często zdarza się, że z tego powodu uczeń będzie musiał zmienić nie tylko rodzaj specjalizacji, ale nawet swoje plany życiowe — zmienić zawód.

W niektórych specjalnościach niesprzyjające warunki przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w sposób nieproporcjonalny do ich istotnego znaczenia rzutują na werdykt komisji egzaminacyjnej — mam tu na myśli pianistów i organistów, którzy program egzaminacyjny, na przykład do szkoły wyższej, wykonują nie na własnym instrumencie, jak inni instrumentalści, lecz często bez możliwości próby na instrumencie innych rozmiarów i innej marki fabrycznej, o innym systemie mechanik. W grze o charakterze wirtuozowskim nawet najmniejsze zmiany w rozmiarach klawisza, sile oporu, głębokości zapadania się po uderzeniu stwarzają nowe problemy wykonawcze i trudności techniczne,

które wymagają określonego czasu dla ich przewyciężenia. Zmuszanie kandydatów ubiegających się o przyjęcie na wyższe studia do grania bez próby lub z jedną dziesięciominutową próbą na egzaminie konkursowym nie daje kandydatom równego startu, nie daje komisji właściwego obrazu możliwości kandydata. Argument, że w przyszłej pracy artysta musi występować, grając na różnych instrumentach, jest chyba nie do przyjęcia, gdyż nawet najwięksi wirtuozi przed odpowiedzialnym występem wymagają udostępnienia im instrumentu na kilkugodzinną próbę.

Szczególną sytuację w zakresie wychowawczej funkcji oceny stwarzają odmienne zasady przeprowadzania egzaminów (charakter konkursowy, wieloosobowa komisja egzaminacyjna, wyłączenie nauczyciela przedmiotu ze składu komisji stawiającej ocenę egzaminacyjną, publiczny przebieg egzaminów), niewymierność i subiektywność sądów (jak zawsze w ocenie dzieła sztuki) i wreszcie silne rzutowanie stosunków międzyludzkich w tonie „jury” na obiektywność oceny. W tych warunkach ocena nie zawsze jest wnikliwa i sprawiedliwa (jeśli można to tak uprościć), co wywołuje w uczniach uczucie rozgoryczenia, stany frustracji z powodu nieosiągnięcia takiego celu, do którego dążyli, który spodziewali się osiągnąć.

Dlatego nauczyciel po każdym egzaminie czy innej prezentacji ucznia powinien poświęcić odpowiednią ilość czasu na dokładne omówienie występu, uzasadnienie oceny, podkreślenie istotnych cech wykonania, starając się jednak nie podważyć autorytetu komisji egzaminacyjnej.

Istnieje jeszcze jeden element nierówności startu przy zdawaniu do wyższej uczelni lub podczas innych przesłuchań konkursowych. Weźmy pod uwagę ucznia, który się uczył u pedagoga wyższej szkoły, do której zdaje, u pedagoga będącego równocześnie członkiem komisji egzaminacyjnej, którego kwalifikacje są znacznie wyższe niż nauczycieli innych kandydatów. Uczeń ten w odczuciu pozostałych kandydatów ma szanse większe, zdecydowanie większe niż inni. Sytuacja ta wywołuje szereg komentarzy w środowisku nauczycieli i uczniów szkół średnich, często niezależnie od bezstronności i trafności decyzji sądu konkursowego. Uznając jednak, że prowadzenie ucznia przez pedagoga szkoły wyższej już na etapie średniego nauczania jest przeważnie dla ucznia niezmiernie cenne i pożądane — nie widzę w tej chwili rozwiązań, które mogłyby tę sytuację zmienić. Można by rozważyć możliwość tworzenia komisji, której członkowie nie mieliby wśród kandydatów własnych uczniów, lub postulować jawność oceny. W praktyce jest to chyba jednak trudne do zrealizowania, a ujawnianie ocen członków komisji może wywołać komentarze jeszcze liczniejsze. Tylko wysoki autorytet artystyczny i moralny komisji, zaufanie do niej, lojalność i solidarność nauczycieli przygotowujących uczniów, może zapewnić właściwą atmosferę.

5. I jeszcze ostatnia sprawa dotycząca roli nauczyciela w sytuacji, jaką stwarza nauczanie indywidualne. Wiąże się to z indywidualizacją samego procesu

nauczania przy jednoczesnym zaniedbywaniu spraw wychowawczych. To, co słyszałam w trakcie niejednych obrad czy dyskusji, utwierdziło mnie w przekonaniu, że stoimy wysoko pod względem prawidłowości procesów dydaktycznych, poświęcamy tym problemom dużo uwagi. W rezultacie kształcimy jednak przede wszystkim sferę instrumentalną (w znaczeniu ogólnym, w jakim ujmuje to profesor Heliodor Muszyński) — zaniedbujemy natomiast sferę kierunkową. A przecież w nauczaniu indywidualnym, zwłaszcza w nauczaniu przedmiotu głównego, istnieje możliwość i konieczność inspirowania, tworzenia określonych motywacji, aspiracji, ambicji ucznia, nie tylko zgodnie z jego możliwościami, lecz również na miarę zawodu, któremu on się ma poświęcić. Występuje więc z jednej strony możliwość dostosowania zakresu programu do możliwości ucznia, zaś z drugiej strony — konieczność dostosowania ucznia do wymagań programu.

Jakże często my, nauczyciele-instrumentaliści, wkładamy wiele wysiłku w osiągnięcie jak najlepszych wyników nauczania, dążymy do maksymalnego rozwoju technicznego i muzycznego ucznia, uważając jego sytuację wyjściową, zdolności, umiejętności i zainteresowania, ocenione na egzaminie wstępnym i w początkowym okresie obserwacji, za pewną wielkość stałą. A przecież trzeba niezmiennie mieć na uwadze nastawienie ucznia w zależności od osiągniętych przez niego rezultatów, dostrzegać i przynajmniej próbować mieć wpływ na wielkość, kierunek jego ambicji i aspiracji. Im bardziej bowiem ambicje przewyższają możliwości ucznia, tym większe są ujemne skutki jego niepowodzeń. Czy wychowujemy wirtuozów, czy członków zespołów muzycznych, czy nauczycieli lub działaczy w skromnym domu kultury — rola ich może być piękna, wielka i celowa, zależy to tylko od jakości ich pracy, zainteresowania i pasji, z jaką się jej poświęcają, od ich indywidualności i zdolności. Od nauczyciela przedmiotu głównego zależy, czy absolwent podejmie pracę na zasadzie świadomego wyboru, z przekonaniem, że będzie nie tylko pożyteczny, ale że znajdzie w tej pracy zadowolenie i szanse osiągnięcia sukcesów zgodnie ze swymi możliwościami.

6. Nauczanie indywidualne [prowadzone w bezpośrednim kontakcie z uczniem], jak już powiedziałam na wstępie, stwarza optymalne szanse indywidualizacji procesu nauczania. Jakie są jednak warunki pełnego uwzględnienia tej zasady? Podstawowym warunkiem realizacji tej zasady przez nauczyciela jest umiejętność oceny sytuacji wyjściowej (zdolności, umiejętności, osobowość ucznia) oraz umiejętność w miarę precyzyjnego określenia sytuacji ostatecznej (cel wykształcenia — sylwetka absolwenta). Na podstawie wstępnej diagnozy, dotyczącej stanu wiedzy i możliwości ucznia, możemy stworzyć sobie pogłębioną prognozę możliwości ucznia, ocenić, czy będzie on wykonawcą, odtwórcą, a może kompozytorem. W zależności od tej prognozy nauczyciel będzie realizował program i dobierał materiał nauczania. Stale obserwując, po każdym przesłuchaniu, po każdym egzaminie, dokonując na nowo rewizji tej diagnozy i prog-

nozy, będzie starał się doprowadzić ucznia, zgodnie z jego możliwościami i zamiłowaniem, do określonego celu. Ostatecznym celem będzie tu przygotowanie do zawodu muzyka i wychowanie człowieka — artysty, który będzie współdziałał w tworzeniu kultury muzycznej godnej naszych czasów, godnej naszej tradycji narodowej i nie tylko dla niej samej, ale także dla potrzeb społecznych i dla możliwie pełnej satysfakcji osobistej artysty. Tak, aby był szczęśliwy, ten zawód wykonując, i aby był szczęśliwy, wykonując go dla innych, dla społeczności. Bardzo ważne jest takie ukierunkowanie ucznia, żeby rozumiał, że powinien sztuce służyć, a nie posługiwać się nią. Przeczytałam gdzieś, że dewizą Horowitza było podobno przede wszystkim powodzenie, Richtera — przede wszystkim sztuka. I to ustosunkowanie się do sztuki w sensie posługiwania się nią lub służenia jej objawia się i kształtuje bardzo wcześnie. To, która z tych postaw weźmie górę, w dużym stopniu zależy od nauczyciela. Sumując — sylwetka absolwenta, jego postawa — to troska i sumienie nauczyciela. Chodzi przecież o to, by właściwy człowiek znalazł się na właściwym miejscu. Żeby był człowiekiem spełnionym, pożądanym zawodowo, uprawiającym sztukę, artystą.

Część II

Nieco uwag szczegółowych

1. Uwzględnienie tej i podobnych kwestii wymaga również pewnej selekcji (w trakcie nauki, ale i wstępnej), gdyż z góry wiemy, że nie wszystkich uczniów uda nam się doprowadzić do celu, do którego dążymy. Selekcja ta — pewne zło konieczne — będzie zaś tym mniejsza, im lepszy będzie dobór kandydatów. Z kolei właściwy dobór kandydatów będzie tym lepszy, im lepszymi metodami badania dyspozycji ucznia, metodami badania uzdolnień, testami wiadomości i tym podobne będziemy dysponować. Ważne jest także, czy nauczyciele i komisja egzaminacyjna z wyników badań wstępnych potrafią wyciągnąć odpowiednie wnioski, czy mają oni odpowiednie doświadczenie, gdyż jeżeli tutaj popełnią błąd, do szkoły dostaje się ktoś, kto się nie nadaje. Jeżeli weźmiemy pod uwagę obowiązki nauczyciela, to właśnie w pierwszym rzędzie należy do nich znajomość sytuacji wyjściowej — poznanie muzycznych i intelektualnych zdolności ucznia, jego wrażliwości emocjonalnej, rozeznanie, z jakim przygotowaniem przychodzi, czy widać u niego jakieś poważne przeszkody w zakresie budowy ręki czy w ogóle budowy fizycznej, czy istnieją poważne przeszkody charakterologiczne, które można dostrzec już na egzaminie, na przykład jakąś chorobliwą nieśmiałość, niechęć do uzewnętrzniania się i tym podobne. Dopiero na podstawie tych wstępnych badań i obserwacji nauczyciel może postawić pierwszą diagnozę. Od tej diagnozy zależy zaplanowanie i realizacja programu nauczania, dobór w nim materiału nauczania, dobór problemów, nad jakimi trzeba popracować.

2. Dalszą sprawą jest elastyczność nauczania. W nowszych programach jest wyraźnie powiedziane, że program jest ramowy i że można go przekraczać, powiedziała bym nawet — należy przekraczać. Zdarza się jednak, że w niektórych przypadkach należy uczniom stawiać mniejsze wymagania.

Przed wszystkim taka elastyczność umożliwia postępy uczniom bardzo zdolnym bo nie jest przecież powiedziane, że uczeń będący w klasie pierwszej nie może zagrać utworu, który jest w programie klasy czwartej. Może go zagrać, jeżeli ma szansę i możliwości zagrania go dobrze i jeżeli praca nad tym utworem nie zajmie mu „całego życia” i nie uniemożliwi pracy w innych dziedzinach oraz wypełniania wszystkich obowiązków ucznia. Czy wobec tego konieczne jest utworzenie jakiejś specjalnej szkoły dla zdolnych i wybitnych? Osobiście jestem zdania, że nie, bo widzę szansę rozwoju nawet dla wybitnych jednostek w ramach istniejącego systemu, przy czym trzeba te jednostki po prostu odpowiednio traktować. Otwarta pozostaje jednak kwestia postępowania w przypadku, gdy na przykład taki wybitnie zdolny uczeń przekracza program o trzy klasy. Czy powinien wtedy zdawać ze swoją klasą w zakresie przedmiotu głównego i czy powinien w tej klasie otrzymać piątkę, czy też nie byłoby słuszniej — taki mogłabym postawić wniosek — aby zdawał z przedmiotu głównego z klasami wyższymi. To jest sprawa do dyskusji. Wydaje mi się, że z punktu widzenia wychowawczego i dopingu dla zdolnego ucznia, byłoby to nawet konieczne.

Ale sprawa nie kończy się na elastycznym traktowaniu programu, musimy również zadbać o to, żeby dobrać właściwe metody i środki do jego realizacji. I tu ważna jest znajomość charakteru ucznia, wiedza o tym, czy wymaga on stosowania „dopingu” i przynajmniej czasowo niższych wymagań, czy odwrotnie — stawiania zadań przekraczających program, ale właśnie dlatego mobilizujących i pozwalających na wydobyć z ucznia tych możliwości, których on sam nie jest świadomy. I czy to go czasami nie zniechęca. Nie muszę tego szerzej rozwijać, w każdym razie chodzi o to, że poza trafnym, a więc i elastycznym doborem programu nauczania konieczny jest też dobór właściwych metod wychowawczych, odpowiednich do zaobserwowanych reakcji ucznia.

3. Następnie przypomnę (była już o tym mowa w części pierwszej), że podstawą do systematycznego korygowania planu musi być stałe sprawdzanie i ocena wyników nauczania. W zasadzie powinniśmy tak sobie mówić: przypuszczam, że to będzie taki a taki absolwent, i przewiduję, że stać go na osiągnięcie takiego a takiego wyniku do końca roku, i w związku z tym planuję to i to na dany okres — ale mam prawo zmienić ten plan, jeżeli bieżące wyniki pracy z uczniem będą tego wymagały. Muszą jednak istnieć jakieś ramy swobody w tym zakresie. Sądzę, że czynnikiem regulującym zakres trudności i ilości przerabianego materiału jest zasada stosowania etapowości w nauczaniu i równomiernego rozwoju technicznego i muzycznego ucznia. Jeżeli dyrektor, przychodząc na hospitację do danego nauczyciela, widzi na przykład pozycje, które

są pozycjami nie z klasy pierwszej, lecz z trzeciej, a jednocześnie widzi, że to jest dalszym ciągiem systematycznego rozwoju i że poprzednie partie materiału są zaliczone, to nie ma prawa zwracać uwagi na niewłaściwy dobór materiału. Może tylko kontrolować, czy rzeczywiście wykonanie tych utworów jest na właściwym poziomie.

4. A teraz sprawa usytuowania tych wymagań i tych szybkich postępów nie tylko w zakresie wykształcenia specjalistycznego, ale również w harmonijnym rozwoju charakteru, psychofizycznym, intelektualnym i emocjonalnym. Bardzo często w szkole jest tak, że w stosunku do ucznia, który zdradza większe, wybitniejsze zdolności, pedagog z góry zakłada i postanawia, że uczeń na pewno dostanie się do szkoły wyższej bądź zdobędzie stypendium chopinowskie. Ale jakim kosztem? Jakim kosztem to się dzieje? Bo jeżeli na przykład decyzje zapadną przedwcześnie, to wiadomo, że przedwczesne współzawodnictwo indywidualne jest wychowawczo szkodliwe. Przede wszystkim należy się zastanowić, czy uczeń, który nie rozwija się ogólnie, jest nieoczytany, nie umie się wypowiadać, ma ciasne horyzonty, ma braki w zakresie wiedzy ogólnej, uczeń, który nie rozumie, dlaczego gra tak a nie inaczej, nie zna podstawowych zasad muzyki, ma braki w zakresie solfeżu, czy gry zespołowej i tym podobne — czy ten uczeń rzeczywiście ma szansę rozwoju? Czy później jako artysta, który będzie miał do czynienia z dziełami sztuki dużego formatu (gdzie wartość tych utworów leży również w ich treściach intelektualnych, gdzie stylowe odtwarzanie jest niemożliwe bez wysokiego poziomu intelektualnego) — uczeń ten kiedyś, zamiast być wdzięczny swemu nauczycielowi, który wymagał jedynie jak największej liczby godzin gry na instrumencie, nie będzie obwiniał go o to, że na pewnym etapie zabrał mu możliwość wszechstronnego rozwoju? Jeżeli nawet planujemy rzeczywiście wykształcenie wirtuozów na wysokim poziomie, to nie możemy tego robić kosztem rozwoju intelektualnego czy kosztem społecznym.

5. Zbliżam się do ostatniej sprawy, którą chciałabym poruszyć — do sprawy wyrabiania samodzielności ucznia. Z moich obserwacji wynika, że ważnym kierunkiem naszego działania w szkole muzycznej jest stała walka z czasem, walka o to, aby uczeń osiągnął maksymalne wyniki w jak najmłodszym wieku. Ta stała walka o zmniejszenie przeciążenia ucznia (żeby do realizacji tak trudnych programów miał odpowiednią liczbę godzin na ćwiczenie) wchodzi w skład organizacji procesu nauczania i jest czynnikiem bardzo mobilizującym. Jednak równocześnie może być czynnikiem bardzo szkodliwym. Stały deficyt czasu wypływający z dążenia do osiągnięcia maksymalnych wyników w jak najmłodszym wieku oraz odpowiedzialność nauczyciela za doskonałość koncepcji interpretacyjnych wykonywanych przez ucznia utworów — są czynnikami hamującymi starania nauczyciela o rozwój samodzielności ucznia. Dużo łatwiej za ucznia wybrać program, wybrać zadania do opracowania, prowadzić lekcję systemem wydawania poleceń bez sprawdzania, czy on je dobrze rozumie i czy sam byłby

w stanie je wysunąć. Z pewnością szybciej można coś osiągnąć, kiedy się uczeń po prostu tresuje. A przecież jeżeli chcemy w uczniu tę samodzielność wyrobić, trzeba świadomie w ciągu całego procesu nauczania wyrabiać pewne cechy i kształcić pewne umiejętności tak, by uczeń zbliżający się do końcowego etapu edukacji, do ukończenia szkoły i wejścia do zawodu, posiadał umiejętność świadomego rozpoznawania i określania problemów technicznych i interpretacyjnych zawartych w utworze, umiejętność ustalania hierarchii ważności problemów. Uczeń musi posiadać znajomość metod pracy nad poszczególnymi zadaniami technicznymi i muzycznymi, tak aby wiedział, jak przystąpić do pracy, jakimi sposobami ćwiczyć etiudę, jakimi sposobami polifonię i tak dalej. Wielkie znaczenie ma umiejętność dokonania przez ucznia samooceny w zakresie stopnia opanowania tych problemów, nauczania się słyszenia własnej gry, samodzielnego dostrzegania własnych mankamentów. Wreszcie jest to umiejętność zachowania właściwej proporcji między poprawnością wykonania a indywidualną koncepcją interpretacyjną. Chodzi o to, by nie zagubić prawa ucznia do indywidualnego spojrzenia na dany utwór, ale równocześnie, żeby uczeń wiedział, o ile może odejść od kanonów poprawności, żeby jego wykonanie nie stało się karykaturą, i w jakim stopniu należy zachować wierność intencjom kompozytora.

Na zakończenie pragnęłabym jeszcze raz podkreślić, jak ważna jest rola nauczyciela prowadzącego nauczanie systemem lekcji indywidualnych w wykorzystaniu szansy pełnej realizacji zasady indywidualizacji procesu nauczania. Chciałabym życzyć wszystkim nauczycielom, by osiągalni w wielkiej równowadze zarówno zadowolenie z sukcesów ucznia, jak i satysfakcję z osobistych osiągnięć pedagogicznych, do tych sukcesów prowadzących.

SONATE.

Der Baronin von Braun gewidmet.

9/1 33

Allegro. M. M. $\text{♩} = 84$.

L. van Beethoven. Op. 14. N^o 2.

p legato.

f

cresc.

cresc.

p

dimin.

p

Cel wyznacza środki — przyczynek do rozważań o pracy nad utworem muzycznym

Jakiś czas temu znalazłem się w gronie obserwatorów pokazowej lekcji gry na fortepianie. Szacowny profesor akademii muzycznej konsultował ucznia szkoły muzycznej II stopnia. Na pulpicie były nuty *Sonaty G-dur op. 14 nr 2* Beethovena. Zabrzmiła cała część pierwsza w wykonaniu ucznia. Profesor, nie szczędząc pochwał, zasugerował bliższe przyjrzenie się ekspozycji.

— Czy możesz pokazać w nutach pierwszy temat *Sonaty*?

Uczeń nieśmiało dotknął palcem kartki.

— Dobrze, a czy wiesz, gdzie przychodzi temat drugi?

Speszony młodzieniec bezradnie spojrzął na profesora. Ręce trzymał przy sobie. Po kilku pytaniach naprowadzających i przegraniu jeszcze raz fragmentu *Sonaty*, wspólnymi siłami ustalili miejsce pojawienia się drugiego tematu.

— A czy wiesz, dlaczego w tym właśnie miejscu? — spytał profesor.

Uczeń znieruchomiał, było jasne, że w jego głowie nie pojawia się już żadna racjonalna myśl. Na pytania pomocnicze (Czy widzisz znaki przynutowe? Jaki jest dźwięk w basie? i tym podobne) odpowiadał wyłącznie profesor. Trzeba było kilku minut, by okazało się, że chodzi o tonację... do... do... dominanty.

Ulga zagościła na twarzy profesora, lecz nie przeniosła się na oblicze ucznia. Tam królowało zdumienie. Dlaczego? Dlatego, że uczniowi wcześniej nie powiedziano, po co były te wszystkie pytania i czemu miała służyć odpowiedź. Hasła „drugi temat” i „tonacja dominanty” nie pojawiły się też w dalszym toku lekcji.

Beethoven nie postugiwał się takimi określeniami. Terminy „pierwszy” i „drugi temat” do żargonu muzycznego wprowadzili wielcy pedagodzy XIX wieku, między innymi Carl Czerny (1791–1857; autor *Die Schule der Praktischen Tonsetz Kunst, op. 600*) i Adolf Bernhard Marx (1795–1866; autor czterotomowego *Die Lehre von der musikalischen Komposition*), dokonując przy tym szczegółowych analiz dzieł... Beethovena. Wcześniej do opisu form muzycznych używano pojęć swoistych dla retoryki. Dziś możemy je tłumaczyć choćby na „myśl główną” i jej

◀ Ludwig van Beethoven: *Sonata G-dur op. 14 nr 2*, część I. Allegro, redakcja Franciszka Liszta, wyd. Bosworth & Co., Lipsk, str. 1: temat pierwszy i pierwsza faza tematu drugiego

„zaprzeczenie”, „naświetlenie innym światłem” lub — jeśli materiał muzyczny na to wskazuje — „myśl nową” albo „poboczną”. Dla słuchacza (i chyba „dla utworu”) ważne jest, by temat pierwszy i drugi były zagrane inaczej, ukazały muzyczną dyskusję, rozmowę prowadzoną dźwiękami, melodiami, fakturą. To podkreśleniu owej odmienności służy modulacja do innej tonacji (dominanty, paraleli lub tonacji zupełnie nowej).

W *Sonacie G-dur* Beethoven, by różnicować myśl główną i myśl poboczną, dokonuje kilku zabiegów widocznych zwłaszcza w pierwszych fazach obu myśli: temat pierwszy jest utrzymany w fakturze skupionej o charakterze ciągłym, drugi zaś rozpoczyna się ponad dwuoktawową „dziurą” między melodią a akompaniującymi oktavami, które z kolei są łukowane po dwie, a więc „skaczą” oddzielane pauzami; melodia motywów tematu pierwszego wznosi się łagodnie i jest figurowana (myśl jest prowadzona całą fakturą!), drugiego — opiera się na kolejnych stopniach skali, rozpoczyna wysoko i opada, jest też wyraźnie oddzielona od „akompaniamentu”; w pierwszym temacie jest prowadzona jednym głosem, w drugim — miksturą tercjową. Tonacja obu myśli nie jest różnicowaniem najważniejszym. Jednak zwrócenie uczniowi uwagi na wszystkie możliwe odrębności miałoby sens tylko wtedy, gdyby wcześniej uświadomiono mu, że należy odkryć odmienny charakter każdej myśli, a grać tak, by słuchacze nasze odkrycie dostrzegli, docenili i cieszyli się nim. Oczywiście, szukając sposobów osiągnięcia tego różnicowania, dobrze byłoby odwołać się do pomysłowości ucznia.

Muzycy o celach swojej pracy

Przekonanie o słuszności takiego postępowania pedagogicznego bierze się z obserwacji pracy nad utworem doświadczonych muzyków. Jeden z działań badań analizujących rozwój zawodowy muzyków w skali całego życia, prowadzonych w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych ubiegłego wieku w Instytucie Pedagogiki Muzycznej AMFC, poświęcony był technologii pracy muzyków¹. Termin ten, wprowadzony przez Tadeusza Wrońskiego², obejmuje zarówno działania zmierzające do doskonalenia techniki wykonawczej, jak też proces przygotowywania utworów do prezentacji na estradzie lub w studiu nagraniowym. Już w czasie pilotażowych wywiadów przeprowadzanych z instrumentalistami okazało się, że rozmówcy pytani o pracę nad utworem nie potrafili retrospektywnie opowiedzieć, kiedy i w jakiej kolejności podejmowali poszczególne akcje lub czynności, a w wypowiedziach wspominali przede wszystkim cele, jakim pra-

¹ Wszystkie badania naukowe prowadzone w IPM są przedstawione w monografii: M. Jankowska, W. Jankowski (red.), *Instytut Pedagogiki Muzycznej PWSM/AMFC w Warszawie (1974–1992)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina, Warszawa 2016.

² T. Wroński, *Zagadnienia gry skrzypcowej. Część III: Technologia pracy*, PWM, Kraków 1965.

ca miała służyć. Mówiono więc o dążeniu do płynnego wykonania pasażu, osiągnięciu wyrazistego frazowania, ustaleniu proporcji między składnikami faktury i formy, zbudowaniu poczucia całości utworu i tym podobnych. Prawie nigdy nie wspomniano o graniu czegoś ciszej lub głośniejszej, *crescendo* lub *diminuendo*, nawet szybciej lub wolniej. Bardzo rzadko mówiono o „wgrzywaniu”, grze z wysoko podnoszonymi palcami, w wolnym tempie i tak dalej. Podkreślano natomiast odrębność i kolejność celów dominujących następujące po sobie fazy lub etapy pracy nad utworem.

Podobną tendencję odkrył znacznie wcześniej Aleksander Wicinskij, psycholog i pedagog radziecki, który w 1950 roku opublikował nieznaną zupełnie poza Związkiem Radzieckim raport z „rozmów z wybitnymi pianistami moskiewskimi”³. Nie wiadomo, z iloma pianistami autor rozmawiał, jednak do zilustrowania swoich tez wybrał obszerne fragmenty wywiadów, jakich udzieliło mu dziesięcioro najwybitniejszych muzyków moskiewskich tamtego czasu. Wśród nich wyróżnił dwie grupy reprezentujące dwa różne typy postępowania podczas pracy. W pierwszym przypadku proces pracy dzielił się na mniej lub bardziej zamknięte etapy: (I) powstawanie ogólnego wyobrażenia o utworze, (II) rozwiązywanie problemów czysto technicznych, związanych z automatyzacją realizacji instrumentalnej materiału, (III) synteza I i II etapu, tworzenie ostatecznej formy muzyczno-wykonawczej utworu. W drugim przypadku proces pracy nie wykazywał podziału na etapy. Rozwiązywanie problemów technicznych odbywało się jednocześnie z pracą nad artystyczną stroną utworu.

Do pierwszej grupy Wicinskij zaliczył: Emila Gilelsa, Grigorija Ginzburga, Marię Grinberg, Jakuba Zaka, Aleksandra Jochelesa, Lwa Oborina, Jakuba Flijera. Do drugiej — Konstantego Igumnowa, Światosława Richtera i Henryka Neuhaus. Wśród pianistów zaliczonych do typu pierwszego Wicinskij wyróżnił z kolei dwie grupy różniące się sposobem wyobrażania sobie utworu na pierwszym etapie pracy. Jedni przegrywali utwór w całości, starając się wyobrazić sobie brzmienie ostateczne przez brzmienie niedoskonałe (szkic; „gram, jak mogę, w przybliżeniu”), drudzy czytali nuty, słysząc muzykę w wyobraźni, lecz nie grając w tym czasie na instrumencie — chodziło tu o „stworzenie wyobrażenia idealnego, wolnego od ograniczeń pianistycznych”. Na tym etapie powstawało wyobrażenie konkretnych brzmień, ale nie tylko w aspekcie wysokości czy wartości rytmicznych dźwięków, także — co wyraźnie podkreślano — ze szczególną uwagą zwracaną na tak zwane intonowanie muzyki (mikrofrazowanie uwydatniające narrację muzyczną), odpowiedź na pytania „co” i „jak” brzmi lub powinno brzmieć. Owo interpretacyjne szkicowanie utworu uważano za rzecz niezbędną, wręcz konieczną do podjęcia dalszych działań.

Na etapie drugim praca tych pianistów także była zróżnicowana. Jedni osiągnęli automatyzację wykonania, grając w rozmaitych wolnych tempach (Zak przed-

³ A. Wicinskij, *Psicholgičeskij analiz raboty muzykanta ispolnitelia nad muzykalnym proizvedeniiem*, Izviestii APN RSFSR, vyp. 25, APN, Moskwa 1950.

stawiał grę głośno i wolno jako całkowicie wypełniającą ten etap), inni grali w większości w tempie ostatecznym (na przykład Ginzburg, który określił grę wolną jako sprzeczną z duchem i charakterem muzyki). Tempo wolne służyło na tym etapie przede wszystkim do „uświadomienia sobie, wyczucia, zapamiętania wszystkich ruchów”. Czasem w takich wypadkach miało miejsce „wyłączenie” strony znaczeniowo-emocjonalnej dzieła (Grinberg, Flijer, Gilels).

Etap trzeci trwał u pianistów pierwszego typu aż do momentu publicznej prezentacji utworu. Był on, z punktu widzenia celu pracy, bliski etapowi pierwszemu, z tym że interpretacja nie była tu szkicowana, ale opracowywana szczegółowo na mocnej podstawie dobrze opanowanego materiału. Utwór był grany w większości w całości i w ostatecznym tempie. Pojawiały się „odkrycia” lub „olśnienia” artystyczne, ale im bliżej koncertu, tym było ich mniej. Etap ten zamykały próby przed koncertem, adaptacja do instrumentu i akustyki sali.

Muzycy zaliczeni do drugiej grupy nie dzielili swojej pracy na etapy. Po prostu grali utwór w całości i w zasadzie cały czas tak samo. W toku wywiadu wspominali momenty pracy nad szczegółami lub skupienie się na miejscu trudniejszym i grę w wolnym tempie, ale te sposoby nie dominowały ujęcia całościowego. Swoje postępowanie pianiści tłumaczyli wyjściem od celu ostatecznego, jakim jest pewna określona forma artystyczna, i pozostawanie w ciągłym związku z tym celem. Przykładem może być tu wypowiedź Henryka Neuhausa — podczas lekcji, pracując z uczniami, dokonuje on dokładnej analizy formalnej i instrumentalnej utworu; natomiast gdy pracuje sam, opiera się tylko na wyobrażeniach słuchowych.

W literaturze pedagogicznej wiele uwagi poświęca się uświadomieniu sobie idei utworu na początku pracy nad nim. Przykładem może być chociażby klasyczna książka Williama Newmana⁴, w której proces przygotowania utworu dzieli się na dziewięć stadiów (kroków), z czego faza pierwsza, poświęcona przygotowaniom, obejmuje trzy etapy: (1) wybór utworu, (2) jego **zrozumienie** [podkr. K.M.], (3) planowanie sposobów pracy i podejmowanych środków.

Analizując zatem wielostronną i złożoną pracę nad utworem, możemy przyjąć, że w każdym jej momencie muzyk ma do czynienia z trzema elementami: (1) celem swych działań, (2) elementem materiału muzycznego, (3) własną akcją, działaniem podjętym na rzecz osiągnięcia celu w odniesieniu do konkretnego materiału i etapu pracy⁵. Wszystkie trzy punkty obejmują wielkie bogactwo: celów działania (od naszkicowania narracji przez ustalenie palcowania, osiągnięcie biegłości, do wyboru niuansów, które uczynią narrację czytelną i frapującą), materiału (od utworu w całości do najmniejszego „złośliwego” lub fascy-

⁴ W.S. Newman, *The Pianist's Problems. A Modern Approach to Efficient Practice and Musical Performance* (3rd. ed.), Harper & Row, New York 1974.

⁵ K. Miklaszewski, *Praca muzyka nad utworem przygotowywanym do publicznej prezentacji. Próba analizy*, niepublikowana rozprawa doktorska, AMFC, Warszawa 1983.

nującego detalu), działań (od gry na czysto po wszelakie sposoby pokonywania oporów technicznych, poszukiwania brzmienia i tak dalej). Istotne jest to, że cel — ogólny na równi z najdrobniejszym celem cząstkowym — jest zawsze regulatorem pracy, czy tego chcemy, czy nie. Działanie bez uświadomienia sobie celu lub z mętnym obrazem tego, co chcemy osiągnąć, staje się chaotyczne i w efekcie mało skuteczne. Każda próba zagrania utworu lub jego fragmentu mówi nam, czy cel został osiągnięty lub — jeśli nie — jak daleko od niego się znajdujemy. Niezadowolony wykonawca z własnej gry i analiza obserwowanych błędów prowadzi do selekcji materiału muzycznego (fragmenty dłuższe lub krótsze, partia prawej lub lewej ręki oddzielnie, glosy wybrane z faktury złożonej) i sposobów pracy (szybko–wolno, ruchami naturalnymi lub przesadzonymi, sposobami rytmicznymi i tak dalej). Stąd rzeczą bardzo ważną wydaje się, by uczniowie instrumentalności od najmłodszych klas byli wdrażani w samodzielne budowanie sobie wizji przygotowywanego utworu oraz by wynikające z tej wizji cele — ogólne i szczegółowe — były traktowane jako kryteria doboru środków pracy i szczegółowo omawiane na lekcjach. Dążenie do celu narzuconego z zewnątrz, na przykład zadanego przez nauczyciela, lecz niezrozumianego lub nieakceptowanego przez ucznia, rodzi frustrację, obniża motywację do pracy i pogarsza jej efektywność.

Tym nauczycielom, którzy sądzą, że dzieciom i młodzieży daleko jest do samodzielności muzyków zawodowych, zwłaszcza wybitnych, gorąco polecam podjęcie z uczniem pracy nad utworem bardzo dla niego łatwym, miniaturą z programu dwie–trzy klasy niżej. To zabawa, więc i radość ucznia, niezwykle inspirująca.

Doświadczenie zebrane w czasie analiz pracy nad utworem, prowadzonych w Instytucie Pedagogiki Muzycznej AMFC, pokazało, że tak jak opowiadając o swoich działaniach, muzycy najchętniej wspominają cele czy też rozwiązywane problemy, tak badacz obserwujący muzyka przygotowującego utwór, po to, by za pomocą wielorakich notatek, wspomaganym czasem programem komputerowym, po wielokrotnym obejrzeniu nagrań wideo zinventoryzować dokładnie poddawany obróbce materiał muzyczny (kolejne takty lub ich części, partie) oraz wykonywane czynności (sposoby gry, zapisywanie palcowania, stawianie znaków w nutach), nie jest w stanie zrekonstruować (domyślić się) celów przyświecających muzykowi w danym momencie. By trzy obszary — cel, element materiału i akcja podjęta przez muzyka — znalazły się w komplecie, konieczne było zorganizowanie dodatkowej sesji badawczej, w czasie której muzyk oglądał wideo z własnym nagraniem i synchronicznie, na dodatkową ścieżkę taśmy wizyjnej nagrywał komentarz ujawniający cele i zadania, jakie sobie stawiał. Nie brakło wtedy sytuacji zabawnych. Jeden z muzyków w pewnym momencie pierwszej sesji pracy nad utworem wirtuozowskim przestał grać, po czym powoli przewrócił strony nut od miejsca, w którym się zatrzymał, do końca utworu. Analizujący nagranie skomentował tę sytuację, notując: „Pragnie wyobrazić sobie brzmienie i ogólną ideę muzyki”. Badany zaś, gdy doszedł do tego samego miejsca, po-

wiedział: „Pierwsza sesja to znalezienie wygodnego palcowania. Nie lubię tej roboty; chciałem zobaczyć, ile jeszcze mi zostało”!

Jak bardzo bogaty może być zbiór celów regulujących pracę muzyka, ilustruje książka Rogera Chaffina, Gabrieli Imreh i Mary Crawford⁶ w całości poświęcona inwentaryzacji i analizie pracy Gabrieli Imreh nad przygotowywanym do nagrania *Koncertem włoskim* Jana Sebastiana Bacha. Chaffin i Crawford to psychologowie specjalizujący się w badaniu procesów poznawczych i stosunków społecznych w małych grupach, natomiast Imreh to koncertująca pianistka, która do analiz i refleksji naukowej dodaje własne przemyślenia i propozycje. Na potrzeby badań z jej obszernych wypowiedzi — nagrywanych zarówno w trakcie pracy, jak i poza sesjami ćwiczeniowymi — wyróżniono następujące kategorie, z których każda, w najrozmaitszych postaciach szczegółowych, staje się regulatorem podejmowania decyzji i działań⁷:

- **Podstawy**: palcowanie, technika, wyróżnienie motywów;
- **Interpretacja**: frazowanie, tempo, dynamika/pedalizacja, pozostałe (na przykład polifonie);
- **Wykonanie**: pamięć, struktura muzyczna, wykorzystanie nut, uwaga;
- **Metapoznawcze**: ocenianie, uczucia, proces uczenia się, poszukiwanie, plany i strategie, gra w wolnym tempie, metronom, zmęczenie, wydanie [redakcja] nut utworu.

W swej pracy pianistka wyróżniła etapy bardzo podobne do obserwowanych przez Wicinskij’ego, dzieląc etap drugi na „pracę odcinkami” i „czarną robotę”, a trzeci na „scalanie” oraz „szlifowanie”. Dodała przy tym etap czwarty: „utrzymanie” [utworu w formie]⁸. Mówiąc o „szlifowaniu” (ściślej — o czymś co nazywa „pierwszym szlifowaniem”), wspomina o czterech zasadniczych celach: (1) „osadzenie utworu w pamięci na wysokim poziomie wykonawczym z jasno określonym kształtem emocjonalnym przekazu...”, (2) „osiągnięcie poczucia pewności w punktach zwrotnych utworu...”, (3) „upewnienie się, że architektura emocjonalna kompozycji jest czytelna, a utwór »toczy się« gładko...”, (4) „sprawdzenie opanowania pamięciowego, w tym punktów newralgicznych i reakcji na nie” [w czasie wykonania].

Indywidualizm — rzecz najważniejsza

Oczywiście konkretne sformułowania i układy celów pracy, tak muzyków zawodowych, jak i uczniów szkół muzycznych, będą zależeć przede wszystkim

⁶ R. Chaffin, G. Imreh, M. Crawford, *Practicing Perfection. Memory and Piano Performance*, Mahwah, NJ, Erlbaum, 2002.

⁷ Tamże, s. 141.

⁸ Tamże, s. 101.

od tego, kto nad utworem pracuje. Jak bardzo są one indywidualne, wykazały szczegółowe analizy pracy pianistów nad utworami utrzymanymi w różnych stylach, przeprowadzone przez Łukasza Sawickiego i autora artykułu⁹. Okazało się, że w zmienności obserwowanych działań i czynności największy udział ma interakcja osobowości i preferencji muzyka z charakterystycznymi cechami utworu. Dla praktyki pedagogicznej płynie z tego wniosek, że — po pierwsze — nauczyciel nie jest w stanie narzucić (i dlatego nie powinien tego robić) uczniowi stylu i przebiegu pracy i — po drugie — że uczeń powinien spotykać się ze stałą zachętą nauczyciela do refleksji nad działaniami, jakie podejmuje; najpierw należy rozważyć skuteczność podjętych działań, a następnie ocenić, czy doprowadziły one do oczekiwanych rezultatów.

Młody człowiek, o którym była mowa na początku artykułu, nie byłby zapewne tak zakłopotany, gdyby najpierw postawiono przed nim cel, chociażby urozmaicone (nie monotonne) wykonanie pierwszej części *Sonaty*, odkrycie w niej muzycznej dyskusji lub przemowy ukazującej rozmaite aspekty poruszanego (bez słów!) problemu. Profesor wspominał coś, że będą pracować nad interpretacją, ale to przecież niczego nie tłumaczy, nie wskazuje ani kierunku działań, ani charakteru tego, co dzięki nim chce się osiągnąć. Oczywiście byłoby cudownie, gdyby uczeń ów spytał profesora:

— Jaką różnicę ma pan na myśli, wspominając o tonacji toniki i tonacji dominanty?

— Czy w szkole ktoś z nim na ten temat rozmawiał? Na lekcji pokazowej takie zagadnienie się nie pojawiło.

W modelowym ujęciu uczenia się sprawności ruchowych Richarda Schmidta¹⁰, które śmiało może być rozszerzone na uczenie się całego utworu muzycznego, najważniejszym elementem jest umiejętność samodzielnej identyfikacji i analizy błędów — odstępstw od zakładanego wykonania idealnego. Umiejętność tę nabywa się w toku pracy pod kierunkiem nauczyciela. Nauczyciel jest tu pierwszą osobą, która dostarcza tak zwanych informacji o efekcie działania. Z biegiem czasu uczący się coraz częściej sam dokonuje potrzebnych ocen, a ponieważ to on wyobraża sobie muzykę, czuje swoje ciało współgrające z in-

⁹ Ł. Sawicki, K. Miklaszewski, *Segmentation of Music Introduced by Practicing Pianist Preparing Compositions for Public Performance*, [w:] R. Dalmonte, M. Baroni (red.), *Secondo Convegno Europeo di Analisi Musicale [Proceedings of the Second European Conference on Musical Analysis]*, University of Trento Press, Trento 1992; Ł. Sawicki, K. Miklaszewski, *Kryteria segmentacji materiału muzycznego dokonywanej przez pianistów w utworze przygotowywanym do publicznej prezentacji*, [w:] *Muzyka Fortepianowa IX. Materiały IX Sesji Międzynarodowej „Muzyka fortepianowa”*, Akademia Muzyczna im. Moniuszki, Gdańsk 1992.

¹⁰ Model Schmidta omówiony jest szczegółowo w: K. Miklaszewski, *Uczenie się muzyki*, [w:] H. Kotarska, M. Manturzevska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, WSiP, Warszawa 1990.

strumentem i słyszy swoje wykonanie, „identyfikator błędów” jest w każdym przypadku indywidualny i niepowtarzalny.

W opanowywaniu umiejętności artystycznych samodzielność i niezależność są cechami cenionymi wysoko. Który zaś z celów zdaje się być najważniejszy, któremu należy stale poświęcać uwagę, mówi nam cytat z wywiadu, jakiego na temat swej pracy udzielił Władimir Aszkenazy miesięcznikowi „Clavier”¹¹: *Uczenie się utworu jest, w moim przypadku, procesem emocjonalnym. To znaczy polega na połączeniu pewnych znaczeniowych wartości utworu z moją osobowością. Nie trzeba wtedy uczyć się na pamięć, utwór „uczy się sam” przez znaczenie swojej treści.*

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Chaffin Roger, Imreh Gabriela, Crawford Mary, *Practicing Perfection. Memory and Piano Performance*, Mahwah, NJ, Erlbaum, 2002.
- [2] Jankowska Mirosława, Jankowski Wojciech, *Instytut Pedagogiki Muzycznej PWSM/AMFC w Warszawie (1974–1992)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina, Warszawa 2016.
- [3] Miklaszewski Kacper, *Praca muzyka nad utworem przygotowywanym do publicznej prezentacji. Próba analizy*, niepublikowana rozprawa doktorska, AMFC, Warszawa 1983.
- [4] Miklaszewski Kacper, *Uczenie się muzyki*, [w:] Halina Kotarska, Maria Maturzewska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, WSiP, Warszawa 1990.
- [5] Newman William S., *The Pianist's Problems. A Modern Approach to Efficient Practice and Musicaly Performance* (3rd. ed.), Harper&Row, New York 1974.
- [6] Sawicki Łukasz, Miklaszewski Kacper, *Kryteria segmentacji materiału muzycznego dokonywanej przez pianistów w utworze przygotowywanym do publicznej prezentacji*, [w:] *Muzyka Fortepianowa IX. Materiały IX Sesji Międzynarodowej „Muzyka fortepianowa”*, Akademia Muzyczna im. Moniuszki, Gdańsk 1992.
- [7] Sawicki Łukasz, Miklaszewski Kacper, *Segmentation of Music Introduced by Practicing Pianist Preparing Compositions for Public Performance*, [w:] Rosana Dalmonte, Mario Baroni (red.), *Secondo Convegno Europeo di Analisi Musicale [Proceedings of the Second European Conference on Musical Analysis]*, University of Trento Press, Trento 1992.
- [8] Stone G., Parsons A., *Vladimir Ashkenazy Talks*, „Clavier”, tom 15 (1976), nr 1, s. 10–13.
- [9] Wicinskij Aleksandr Władimirowiç, *Psicholgičeskij analiz raboty muzykanta ispolnitelia nad muzykalnym proizvedeniiem*, Izviestii APN RSFSR, vyp. 25, APN RSFSR, Moskwa 1950.
- [10] Wroński Tadeusz, *Zagadnienia gry skrzypcowej. Część III: Technologia pracy*, PWM, Kraków 1965.

¹¹ G. Stone, A. Parsons, *Vladimir Ashkenazy Talks*, „Clavier”, tom 15 (1976), nr 1.





Handwritten musical notation on a music stand, including notes and rests on a staff.

CONTROL PANEL OF THE DIGITAL KEYBOARD:

- VOICE: VOICE 1, VOICE 2, VOICE 3, VOICE 4, VOICE 5, VOICE 6, VOICE 7, VOICE 8, VOICE 9, VOICE 10, VOICE 11, VOICE 12, VOICE 13, VOICE 14, VOICE 15, VOICE 16, VOICE 17, VOICE 18, VOICE 19, VOICE 20, VOICE 21, VOICE 22, VOICE 23, VOICE 24, VOICE 25, VOICE 26, VOICE 27, VOICE 28, VOICE 29, VOICE 30, VOICE 31, VOICE 32, VOICE 33, VOICE 34, VOICE 35, VOICE 36, VOICE 37, VOICE 38, VOICE 39, VOICE 40, VOICE 41, VOICE 42, VOICE 43, VOICE 44, VOICE 45, VOICE 46, VOICE 47, VOICE 48, VOICE 49, VOICE 50, VOICE 51, VOICE 52, VOICE 53, VOICE 54, VOICE 55, VOICE 56, VOICE 57, VOICE 58, VOICE 59, VOICE 60, VOICE 61, VOICE 62, VOICE 63, VOICE 64, VOICE 65, VOICE 66, VOICE 67, VOICE 68, VOICE 69, VOICE 70, VOICE 71, VOICE 72, VOICE 73, VOICE 74, VOICE 75, VOICE 76, VOICE 77, VOICE 78, VOICE 79, VOICE 80, VOICE 81, VOICE 82, VOICE 83, VOICE 84, VOICE 85, VOICE 86, VOICE 87, VOICE 88, VOICE 89, VOICE 90, VOICE 91, VOICE 92, VOICE 93, VOICE 94, VOICE 95, VOICE 96, VOICE 97, VOICE 98, VOICE 99, VOICE 100.
- FUNCTION KEYS: F1, F2, F3, F4, F5, F6, F7, F8, F9, F10, F11, F12, F13, F14, F15, F16, F17, F18, F19, F20, F21, F22, F23, F24, F25, F26, F27, F28, F29, F30, F31, F32, F33, F34, F35, F36, F37, F38, F39, F40, F41, F42, F43, F44, F45, F46, F47, F48, F49, F50, F51, F52, F53, F54, F55, F56, F57, F58, F59, F60, F61, F62, F63, F64, F65, F66, F67, F68, F69, F70, F71, F72, F73, F74, F75, F76, F77, F78, F79, F80, F81, F82, F83, F84, F85, F86, F87, F88, F89, F90, F91, F92, F93, F94, F95, F96, F97, F98, F99, F100.
- NUMERIC KEYPAD: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 0, +, -.
- DISPLAY: LCD SCREEN.
- CONTROLS: POWER, VOLUME, TUNING, TEMPO, REPEAT, STOP, PLAY, PAUSE, FADER, EFFECTS, MIXER, EQ, REVERB, CHORUS, PHASER, FLANGER, DISTORTION, OVERDRIVE, COMPRESSOR, LIMITER, GATE, LFO, ARPEGGIO, AUTO, ON/OFF, RANGE, LEVEL, ATTACK, DECAY, SUSTAIN, RELEASE, HOLD, RELEASE TIME, HOLD TIME, GATE TIME, LFO RATE, LFO PHASE, LFO SHAPE, LFO DEPTH, LFO WIDTH, LFO FREQUENCY, LFO AMOUNT, LFO SYNC, LFO TRIANGLE, LFO SQUARE, LFO SAWTOOTH, LFO SINE, LFO TRIANGLE UP, LFO TRIANGLE DOWN, LFO SQUARE UP, LFO SQUARE DOWN, LFO SAWTOOTH UP, LFO SAWTOOTH DOWN, LFO SINE UP, LFO SINE DOWN.

Wykorzystanie zabaw dźwiękowych oraz elementów improwizacji w nauczaniu gry na fortepianie

Improwizacja to mowa muzyczna. Język, którego trzeba się nauczyć, tak jak mowy ojczystej. Trzeba umieć mówić, a dopiero potem recytować. Każdy, kto zajmuje się muzyką, powinien doświadczyć obu sfer: mowy i recytacji. W Polsce szkolnictwo rozlicza tylko z umiejętności recytacji. Każdy jest kreatywny i ma potrzebę mówienia, ale to jest tłumione na rzecz odzworowywania przykładów, recytowania¹.

Szabolcs Esztényi

Nadrzędnym celem wszelkich oddziaływań pedagogicznych jest kształtowanie osobowości ucznia. Zadaniem nauczyciela jest stworzenie optymalnych warunków dla zrównoważonego rozwoju, prowadzącego do osiągnięcia dojrzałości, manifestującej się w dobrym przystosowaniu do otoczenia, sytuacji i wyzwań stawianych przez życie, jak również do nabycia umiejętności radzenia sobie z trudnościami i owymi wyzwaniami.

Nauka gry na instrumencie może stać się znakomitą okazją i atrakcyjną drogą do realizacji tych celów, gdyż szeroki zakres różnorodnych umiejętności, niezbędnych do osiągnięcia profesjonalnego, ale także średnio zaawansowanego stopnia przygotowania instrumentalnego, jest olbrzymim wyzwaniem dla ucznia, rozwijającym jednocześnie wrażliwość artystyczną i kształtującym charakter. Niniejszy artykuł skupiać się będzie na tych działaniach nauczyciela gry na fortepianie, które mogą wydatnie przyczynić się do formowania osobowości artystycznej ucznia, umożliwienia mu harmonijnego rozwoju oraz spokojnego i radosnego podążania ku dojrzałości muzycznej, przejawiającej się w umiejętności organizacji pracy własnej, jak również pokonywania różnego rodzaju trudności natury muzycznej — co pozwoli na wykształcenie elastycznej reakcji na okoliczności i osiągnięcie swobody w przekazywaniu osobistej wypowiedzi pod presją sytuacji scenicznej.

¹ Cytat za: K. Zwierz, *Improwizacja fortepianowa Szabolcsa Esztényi'ego*, Wydawnictwo UMFC, Warszawa 2007, s. 31.

Aby sprostać tak złożonym zadaniom, nauka tajników warsztatu musi łączyć się z oddziaływaniami wychowawczymi, wsparciem psychicznym, akceptacją i nauką umiejętności, które umożliwią nie tylko przetrwanie, lecz także jak najlepsze zaprezentowanie się na scenie. Wsparcie nauczyciela nie powinno jednak prowadzić do narcystycznego budowania ego ucznia, tylko do skupienia się na zadaniu — nauczania go znajdowania satysfakcji w poszukiwaniu prawdy wypowiedzi artystycznej. Tak pojęte działanie nauczyciela wymaga stosowania skutecznych narzędzi, dlatego też zostaną tutaj omówione przykłady konkretnych metod, służących kompleksowemu rozwiązywaniu poszczególnych zadań muzycznych i prowadzących do zintegrowania wielu różnych umiejętności muzycznych, które nabywa uczeń w procesie muzycznej edukacji szkolnej.

Częstą bolączką formalnej edukacji muzycznej i problemem obserwowanym wśród uczniów w każdym wieku (także studentów) jest brak umiejętności konsolidowania wiedzy muzycznej, zdobywanej w trakcie realizacji poszczególnych przedmiotów szkolnych oraz przekładania jej na konkretne działania — praktykę muzyczną. Jakże często okazuje się, że uczeń osiągający bardzo dobre wyniki w nauce przedmiotów teoretycznych kompletnie nie potrafi wykorzystać tej wiedzy w grze na instrumencie: znając zasady budowy i łączenia akordów, nie umie trwale zapamiętać prostej kadencji w sonacie klasycznej; mając wiedzę o budowie gam, popełnia rażące błędy tekstowe, gdyż nie kojarzy znaków przykluczowych w utworze z określoną tonacją; umiejąc zrealizować przy pomocy tатаizacji skomplikowaną strukturę rytmiczną, ma problem z prawidłowym wykonaniem prostego rytmu w utworze; znając zasady budowy formalnej, nie potrafi wykorzystać ich w celu sprawnego opanowania pamięciowego utworu — stworzenia w głowie planu, struktury wykonywanej kompozycji. Sytuacje takie są smutną normą i wydaje się, że jedynie uczniowie szczególnie uzdolnieni, o ponadprzeciętnej inteligencji i dojrzałości artystycznej, radzą sobie z „przekuwaniem” wiedzy teoretycznej na praktykę muzyczną.

Przyczyn takiego stanu rzeczy jest z pewnością wiele i tkwią one zarówno w samych rozwiązaniach formalnych systemu edukacji muzycznej (zbyt duże rozdrobnienie przedmiotów i zbyt późne wprowadzanie istotnych treści kształcenia), jak i w metodach nauczania, które w niewystarczającym stopniu kładą nacisk na przełożenie wiedzy na praktykę muzyczną. Standardowe podejście do edukacji instrumentalnej często nie wychodzi naprzeciw tym problemom — nauczyciel skupia się na realizacji programu, doskonaleniu techniki gry, mobilizacji ucznia do intensywnej, regularnej pracy, ale praktycznie nie poświęca czasu, aby spróbować połączyć różne elementy układanki edukacyjnej w funkcjonalnie działającą całość. Brakuje zarówno czasu, jak i metod, a może przede wszystkim zauważenia rangi problemu i motywacji do zmian w wypracowanej od lat rutynie pedagogicznej. A przecież takie całościowe podejście radykalnie zwiększyłoby efektywność pracy ucznia, umożliwiając sprawne, szybkie i trwałe opanowanie znacznej ilości repertuaru!

Dobra metoda musi być dostosowana do wieku ucznia i nie może wykroczyć poza jego możliwości. W przypadku najmłodszych uczniów najskuteczniejszą i najbardziej naturalną metodą nauki jest zawsze zabawa — stąd ciągła potrzeba postawy twórczej nauczyciela — tworzenia zabaw muzycznych, które będą użyteczne w realizacji kolejnych celów pedagogicznych. Przykłady takich zabaw zostaną omówione w dalszej części artykułu. Nie bez znaczenia jest też czynnik psychologiczny, wiążący się ze specyfiką wieku — na tym etapie rozwoju dziecko ma przede wszystkim nawiązać emocjonalną więź z muzyką. Amerykańska badaczka Lauren Sosniak opisała trzy fazy rozwoju talentu². Zgodnie z ustaleniami Sosniak *pierwsza faza trwająca do około dziesiątego roku życia, nazywana romantyczną, obejmuje początkowe kontakty dziecka z tą dziedziną sztuki, których celem jest doświadczanie silnych, pozytywnych przeżyć emocjonalnych związanych z muzyką. [...] Główne zadanie nauczyciela w tym czasie to rozbudzenie pozytywnych odczuć wobec muzyki i gry na instrumencie, zafascynowanie światem dźwięków, stworzenie takiego klimatu, aby uczeń chętnie i z przyjemnością przychodził na lekcje*³. Zabawy muzyczne są podstawowym narzędziem do takich zadań.

Propozycją dla nieco starszych uczniów oraz młodzieży i osób dorosłych jest konkretne działanie praktyczne, którego integralną częścią i celem jest stworzenie oraz prezentacja sceniczna „produktu finalnego” w postaci przygotowanego programu. Wymaga ona od ucznia znacznej samodzielności, kreatywności oraz intensywnej, ukierunkowanej pracy, ucząc podstaw profesjonalizmu — odpowiedzialnego podejmowania decyzji, doboru skutecznych metod oraz zapoznania się z niezbędną do realizacji celu wiedzą. Ponadto angażuje emocjonalnie ucznia, motywując do podejmowania celowego wysiłku. Nie bez znaczenia dla pobudzania pozytywnych emocji jest także konieczność publicznego zaprezentowania wyników swojej pracy, które wymaga umiejętności komunikacyjnych, asertywności i opanowania stresu.

Funkcjonujący w szkolnictwie muzycznym model kształcenia instrumentalnego, gdzie efektem finalnym jest występ publiczny, w wielu aspektach przypomina stosowaną w edukacji, bardzo efektywną w kształceniu młodzieży i osób dorosłych, metodę projektów. Zwracając zatem uwagę na pozytywne cechy tego modelu edukacji, należałoby zauważyć wspomniane już wcześniej ewentualne problemy, które mogą utrudniać realizację zamierzonych celów, i umożliwić włączenie w większym zakresie działań wspomagających wykorzystanie wiedzy i umiejętności, które uczniowie zdobywają w trakcie zajęć z przedmiotów ogólnomuzycznych, do praktycznej realizacji „projektu” muzycznego, jakim

² L.A. Sosniak, *Phases of Learning*, [w:] Bloom B. (ed.), *Developing Talent in Young People*, s. 409–438, 1985(b).

³ U. Bissinger-Ćwierz, *Psychopedagogiczne metody pracy z uczniem najmłodszym oraz uczniem ryzyka dysleksji w szkole muzycznej*, CENSA, Warszawa 2016, s. 35.

jest występ sceniczny. Niestety — najczęściej problemy muzyczne, z którymi uczeń spotyka się w pracy nad repertuarem instrumentalnym, nie są spójne z programami nauczania przedmiotów teoretycznych i częstokroć wymogi utworów znacznie wyprzedzają, ze względu na stopień zaawansowania środków kompozytorskich, kolejne zagadnienia, przewidywane przez program kształcenia w zakresie teorii muzyki. Spójne zresztą być nie mogą, gdyż znacznie zawęziłoby to możliwości doboru repertuaru pod kątem rozwoju instrumentalnego. Uczeń nie ma zatem bazy teoretycznej do pracy nad repertuarem i lukę tę musi wypełnić nauczyciel instrumentu głównego, odpowiednio przedstawiając kolejne problemy i proponując skuteczne metody ich opracowywania. Szczególną rolę pełnić tu będą metody, które zarówno wymagają świadomego i analitycznego podejścia do materii muzycznej, jak i umożliwiają uczniowi eksperymentowanie, próbowanie różnych rozwiązań, a docelowo syntezę poszczególnych elementów muzycznych i umiejętności technicznych w swobodnej kreacji artystycznej.

Ze względu na fakt, że nauka gry na fortepianie dotyczy wszystkich uczniów szkół muzycznych, zajęcia te wydają się naturalną przestrzenią dla podejmowania działań mających na celu syntezę, integrację wielu różnych umiejętności i wiedzy ogólnomuzycznej w sprawnie funkcjonującą całość, jak również praktycznego uzupełniania treści, których uczeń nie ma możliwości poznać podczas zajęć teoretycznych na tym etapie nauki, a które są niezbędne w praktyce wykonawczej. Możliwość indywidualnej pracy z uczniem oraz praktyczna formuła zajęć, a także czysto techniczne właściwości instrumentu (możliwość gry akordowej oraz linearna budowa klawiatury — ułatwiająca zrozumienie zależności interwałowych i budowy skal) stwarzają idealną okazję i miejsce dla takich celów. Nie od dziś wiadomo, że człowiek lepiej przyswaja wiedzę użyteczną, toteż ze wszech miar pożądaną formą prowadzenia takich integrujących rozwój muzyczny zajęć jest wprowadzanie formuły swobodnej zabawy „klockami” muzycznymi (akordami, skalami, elementami formy, rytmem *etcetera*), która uczy postrzegania struktur muzycznych i operowania nimi. Jest ona podstawą dojrzałego, profesjonalnego wykonawstwa muzycznego oraz zmotywuje ucznia do aktywnego wykorzystania zdobytej podczas innych zajęć wiedzy i umiejętności, dając satysfakcję przez poczucie „sprawstwa” twórczego i celowości stosowanych środków. Przede wszystkim sprawdzać się tu będą wszelkie formy zabaw muzycznych na bazie improwizacji.

Metody te należy dostosować do wieku ucznia oraz wprowadzać od samych początków edukacji instrumentalnej. W środowisku nauczycieli-instrumentalistów można dość często spotkać się z opinią, że nauka improwizacji jest trudna i powinno się ją wprowadzać na późniejszym etapie kształcenia, kiedy uczeń opanował już grę z zapisu nutowego oraz odpowiednią liczbę utworów szkolnych. Jest to szkodliwe i nieuzasadnione podejście. Podstaw improwizacji można i warto uczyć od samego początku, nawet na wstępnym etapie nauki gry beznutowej (a może szczególnie wtedy) — dzieci nie mają przed tym oporów i traktują jako naturalną formę wypowiedzi muzycznej. Problem leży najczęściej



Fot. Włodzimierz Gorzelańczyk

w obawach nauczycieli, którzy sami nie byli w ten sposób przygotowywani ani też nie dysponują metodami prostego i skutecznego wprowadzania podstaw improwizacji.

Zabawę improwizacją warto wprowadzać na każdym etapie nauki, jeśli jednak uczeń nie zetknął się z nią odpowiednio wcześniej, należy szczególnie zadbać o dobór ćwiczeń, żeby przełamać ewentualne lęki i zahamowania. Ćwiczenia te powinny umożliwić szybki, łatwy i motywujący sukces w postaci atrakcyjnie brzmiących, prostych rozwiązań muzycznych jako bazy do samodzielnych eksperymentów twórczych. Aktywność taka powinna na początku obejmować pojedyncze elementy, które uczeń może swobodnie zmieniać lub wybierać ze zbioru podanych możliwości. Nie jest obecnie problemem znalezienie odpowiednich publikacji — nowoczesnych podręczników nauczania początkowego gry na instrumencie, podręczników do nauki podstaw improwizacji, przeznaczonych dla różnych grup wiekowych, a nawet gotowych kompozycji, w których wykorzystano elementy swobodnej zabawy poszczególnymi składnikami języka muzycznego. Jedną z takich propozycji jest zbiór pod tytułem *Improwizacje dziecięce* Juliusza Łuciuka. Te programowe utwory — proponujące zabawę muzyczną w oparciu o konstrukcje dwunastotonowe, których zapis może być dla ucznia skomplikowany — warto wprowadzać metodą beznutową, zaczynając od najmniej złożonych kompozycji. Przy zastosowaniu tej metody są one dostępne nawet dla uczniów pierwszych klas szkoły muzycznej

I stopnia. Przykładem improwizacyjnej zabawy dla najmłodszych na podstawie jednego z utworów tego cyklu — pod tytułem *Uparta pszczołka* — jest układanka, w której zadanie dziecka polega na uporządkowaniu jednotaktowych „klocków” muzycznych w opartą na stałej pulsacji rytmicznej całość formalną. Dobór klocków jest swobodny, ale powinien uwzględniać ciągłe i naprzemienne wykorzystanie motywów z grupy „A” (lot pszczołki) i grupy „B” (użądlenie).

Metody kreatywne warto wykorzystywać do pracy nad bieżącym repertuarem w każdej grupie wiekowej, a do tworzenia ćwiczeń i prób improwizacji inspirować się materiałem dźwiękowym granych przez ucznia utworów. Wtedy ćwiczenia te stają się bezpośrednią pomocą w świadomej pracy nad programem, przyspieszając ją, usprawniając i uatrakcyjniając. Należy unikać ćwiczeń „dla samego ćwiczenia” i zawsze wiązać je z praktyką, czyli określonym celem muzycznym, zawartym w utworze.

Jedną z takich pierwszorzędnych potrzeb edukacji instrumentalnej jest praktyczna znajomość podstaw harmonii oraz umiejętność gry akordowej, które to treści wprowadzane są w ramach przedmiotów ogólnomuzycznych stosunkowo późno, bo właściwie dopiero w szkole muzycznej II stopnia. Jednocześnie w repertuarze instrumentalnym problematyka ta jest obecna w zasadzie od początków nauki gry na instrumencie. Już od pierwszych zajęć warto uwrażliwiać uczniów na oddziaływanie harmonii. Cel ten można osiągnąć, wprowadzając ćwiczenia na słuchowe odróżnianie konsonansu i dysonansu (pracując z małymi dziećmi można na przykład zaproponować zabawę w skojarzenia słyszanego interwału z łagodnym lub ostrym smakiem — „czekoladka/cytryna”, lub odczuciem typu gładki, kłujący — „kotek/jeź”) oraz trójdźwięków dur i moll (przykładowo w formie zabawy polegającej na robieniu wesołej lub smutnej miny w zależności od słyszanego akordu), jak również zachęcając do prób tworzenia własnego akompaniamentu poprzez dopasowywanie słuchowe pojedynczych, podanych wcześniej, wybranych dźwięków, następnie układania współbrzmień z określonych interwałów (na przykład z kwint budowanych w oparciu o główne stopnie gamy). Mali uczniowie bywają niezwykle zafascynowani faktem, że zwyczajna, jednogłosowa melodia w zestawieniu z własnym akompaniamentem nabiera interesującego, „pełnego” brzmienia. Z tego powodu warto też od początku nauki towarzyszyć dziecku, grając z nim na cztery ręce lub akompaniując na drugim instrumencie.

Niezwykle inspirujące i wartościowe ćwiczenia dla nieco starszych uczniów zostały zaproponowane przez Szábolcsa Esztényi'ego⁴. Polegają one między innymi na uzupełnianiu kolejnych dźwięków pasażu granego lewą ręką pozostałymi składnikami akordu. W następnych etapach współbrzmienia można rozbudowywać na przykład o zdwojenia oktawowo poszczególnych składników i wprowadzenie dźwięków przejściowych. Tego typu atrakcyjne brzmieniowo ćwiczenia bardzo szybko i intensywnie wpływają na rozwój świadomości harmonicznego ucz-

⁴ K. Zwierz, dz. cyt., s. 62.

nia oraz sprawiają, że zapamiętanie struktur akordowych w utworze nie sprawia trudności, tylko staje się przyjemnością. Jako materiał do nich dobrze jest wykorzystać warstwę harmoniczną realizowanych utworów, dzięki czemu uczeń dostaje praktyczną pomoc w pracy nad utworem i w takiej formie łatwiej mu dostrzec sens ćwiczenia pasaży, akordów i kadencji.

Kolejną kwestią jest umiejętność grania skal. W praktyce szkolnej do problemu ćwiczenia gam i pasaży podchodzi się z reguły rutynowo — uczeń ma do przygotowania odpowiedni dla klasy zestaw „kombinacji” gam i przewrotów pasaży oraz kadencję. Gamy tak ćwiczone mają co prawda pewien związek z tym, w jaki sposób przedstawia się to zagadnienie na zajęciach z teorii muzyki, ale też niewielkie przełożenie na praktykę muzyczną — prawie nigdy skale w tej formie nie bywają wykorzystywane w utworach. Warto nieco „odkurzyć” to podejście, wprowadzając bardziej użyteczne formy ćwiczenia, które będą miały związek z „żywym” zastosowaniem fragmentów gam w kompozycjach muzycznych — w najmłodszych klasach może to być na przykład granie gamy (skal) od kolejnych jej stopni w obrębie oktawy, a następnie improwizacja melodii z wykorzystaniem kolejnych dźwięków gamy, wprowadzana przez zabawę polegającą na „jeździe autem” po „drodze” (gamie) z zakrętami w dowolnym miejscu. Tego typu ćwiczenia są szczególnie wartościowe w połączeniu z analizą materiału muzycznego przerabianych utworów — na przykład w oparciu o fragment granej aktualnie sonatiny czy etiudy, gdyż wydatnie usprawniają proces świadomej pracy nad tekstem.

Celowe jest również wprowadzanie skal spoza systemu dur-moll: oprócz chromatyki (i improwizacji dwunastotonowej), także skali całotonowej i wiążącego się z nią akordu zwiększonego oraz pentatoniki. W przypadku najmłodszych uczniów zabawa z pentatoniką może polegać przykładowo na improwizacji „melodii Chirńczyka” z wykorzystaniem wszystkich czarnych klawiszy kolejno lub w dowolnym porządku. Prosty akompaniament akordowy w tonacji Ges-dur, Des-dur lub H-dur, wykonany przez nauczyciela, w naturalny sposób skłoni ucznia do improwizacji w określonym tempie i utrzymania pulsu. Wyjście poza system tonalny stopniowo wprowadzi uczniów do estetyki i świadomej pracy nad utworami XX wieku i współczesnymi. Przy okazji warto podkreślić, że zarówno gra akordowa, jak i wczesne wprowadzenie gry na czarnych klawiszach, sprzyjają kształtowaniu się właściwych nawyków technicznych, wpływając na ergonomię gry dzięki prawidłowemu ułożeniu kciuka i nadgarstka względem klawiatury oraz właściwej aplikaturze.

To jedynie kilka przykładów na zastosowanie improwizacji podczas zajęć w klasie fortepianu. Można tworzyć wiele różnych zabaw, polegających na swobodnym eksperymentowaniu z poszczególnymi elementami dzieła muzycznego i sprawdzaniu, jaki efekt brzmieniowy uda się dzięki temu uzyskać, ćwiczenia takie służą przede wszystkim zdobywaniu doświadczenia muzycznego i rozwijaniu wyobraźni. Reasumując, wczesne włączenie improwizacji jako jednej z metod stosowanych w nauce gry na fortepianie ma dobroczynne działanie na wiele różnych aspektów rozwoju muzycznego ucznia.

Podsumowanie

Celem edukacji muzycznej młodego instrumentalisty jest zapewnienie mu warunków do zrównoważonego rozwoju, prowadzącego do ukształtowania spójnej, niezależnej, dojrzałej osobowości artystycznej. Zajęcia z gry na fortepianie są znakomitą okazją do zintegrowania poszczególnych działań edukacyjnych w formie praktycznej, co w założeniu powinno skutkować wzrostem świadomości muzycznej ucznia i zwiększoną efektywnością jego pracy. Praca nad repertuarem w oparciu o rozważane w niniejszym artykule metody powinna uwzględniać analizę konkretnego utworu i wybranie materiału muzycznego, który będzie stanowił bazę do wszelkiego typu działań kreatywnych — zabaw muzycznych, eksperymentów brzmieniowych i prób twórczego opracowania tego materiału w formie improwizacji. Działania te stanowią skuteczną metodę pracy nad przyswojeniem tekstu muzycznego (trwałym opanowaniem pamięciowym repertuaru) oraz jego interpretacją. Niezbędnym czynnikiem jest rozwijanie wrażliwości słuchowej ucznia — dotyczy to zarówno samej jakości brzmienia i różnicowania barwy dźwięku, jak również różnicowania wysokościowego i słuchu harmonicznego. Warstwa brzmieniowa utworu jest integralnie związana z elementami techniki pianistycznej⁵, niezbędnymi do jej zmaterializowania, toteż rozwijanie wrażliwości słuchowej ma bezpośredni związek z wykształceniem niezbędnych nawyków ruchowych i stanowi wzajemnie zależną relację — wykształcona kontrola słuchowa pozwala na dostarczenie informacji, czy zastosowany rodzaj techniki przyniósł właściwy efekt muzyczny. Dzięki temu mechanizmowi informacji zwrotnej (*feedback*) korekta techniki dokonuje się w dużej mierze w sposób intuicyjny i odruchowy, wydatnie wspomagając świadome metody pracy nad techniką, przez co przyczynia się do wszechstronnego i szybkiego przyrostu kompetencji muzycznych młodego artysty.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Bissinger-Ćwierz Urszula, *Psychopedagogiczne metody pracy z uczniem najmłodszym oraz uczniem ryzyka dysleksji w szkole muzycznej*, CENSA, Warszawa 2016.
- [2] Sándor György, *O grze na fortepianie. Gest, dźwięk, wyraz*, PWN, Warszawa 1994.
- [3] Sosniak Lauren A., *Phases of Learning*, [w:] Bloom B. (ed.), *Developing Talent in Young People*, s. 409–438, 1985 (b).
- [4] Zwierz Klaudia, *Improwizacja fortepianowa Szábolcsa Esztényi'ego*, Wydawnictwo UMFC, Warszawa 2007.

⁵ Szeroko rozwija to zagadnienie György Sándor w swojej książce: *O grze na fortepianie. Gest, dźwięk, wyraz*, PWN, Warszawa 1994.





Folklor jako perspektywa edukacyjna w szkole muzycznej

Nie wiedzieć czemu, folklor — podstawa narodowej tożsamości i źródło inspiracji dla największych rodzimych twórców, takich jak Chopin, Moniuszko, Szymanowski czy Lutosławski, w polskim szkolnictwie muzycznym jest dziedziną dość zaniedbaną i traktowaną marginalnie. Kiedy w krajach sąsiednich, na Słowacji czy Ukrainie, młodzież szkół muzycznych równolegle z innymi przedmiotami muzycznymi uczy się grać na swoich instrumentach ludowych i zapoznaje się z folklorem własnego kraju, uczniom naszych szkół muzycznych wspomina się tylko mimochodem o ludowych korzeniach chopinowskich mazurków czy góralszczyźnie *Harnasi* i jedynie nieliczne placówki podejmują indywidualne próby wprowadzania muzyki ludowej do szkolnej praktyki¹.

Międzynarodowy projekt w programie Erasmus+ sposobem na obecność folkloru w szkole muzycznej

Potrzebę wypełnienia tej ewidentnej luki edukacyjnej zauważyła dyrektor Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. Bronisława Rutkowskiego w Krakowie pani Marta Nowaczyk-Łapińska. W związku z tym wprowadziła do oferty edukacyjnej szkoły unikatowy w skali całego kraju fakultet muzyki etnicznej, na którym uczniowie poznają tajniki gry na rodzimej suce biłgorajskiej czy bułgarskiej gadułce. Zbiegło się to z inicjatywą nauczycieli szkoły — piszącej te słowa Darii Onderki-Woźniak i Grzegorza Łobodzińskiego, stworzenia projektu związanego z problemami szeroko pojętego folkloru w edukacji muzycznej, który wobec braku polskich rozwiązań systemowych w tej dziedzinie, wykorzystywałby doświadczenia zagraniczne. Ożywcza wymiana myśli czy gdzie indziej już wypracowanych w praktyce rozwiązań, to tylko jedno z wielu wymiernych korzyści wynikających ze

¹ Do tych nielicznych wyjątków należy Państwowa Szkoła Muzyczna I stopnia w Zbąszyniu, w której od ponad półwiecza działa klasa instrumentów ludowych, zaś jej wizytówką jest kapela kozłarska.

współpracy z zagranicznym partnerem, na które warto się postarać, aplikując do programów umożliwiających jej sfinansowanie. Tak oto powstał projekt w programie Erasmus+: *Muzyka narodowa krajów Europy jako perspektywa edukacyjna i zawodowa młodzieży muzycznej*², którego głównym celem jest rozszerzenie międzynarodowej współpracy edukacyjnej oraz wzbogacenie kształcenia o nowy, wartościowy repertuar muzyki etnicznej Polski, Węgier i Bułgarii, wykorzystany w przyszłości w programach nauczania każdego z partnerów. Do udziału w projekcie zaproszono zaprzyjaźniony krakowski Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy dla Dzieci Niewidomych i Słabowidzących (SOSW) oraz szkoły z Burgas (NUMSI „Prof. Pancho Vladigerov”) i Budapesztu (A Kobanyai Ifjusag Zenei Neveleseert Alapitvány), w których zajęcia z folkloru, zgodnie zresztą z narodowymi systemami edukacyjnymi, są przewidziane w obowiązującej siatce godzin. Nic zatem dziwnego, że folklor jest tam wciąż żywy i popularny, zwłaszcza w Bułgarii, gdzie z powodzeniem funkcjonują szkoły muzyczne o folklorystycznych profilach, na przykład w miejscowości Kotel oraz Shiroka laka³.

Edukacyjne plany

Podczas trwania projektu, w okresie od 1 października 2017 do 15 października 2019 roku, przewidziano między innymi trzy Międzynarodowe Spotkania Projektowe nauczycieli-koordynatorów oraz trzy tygodniowe wyjazdy uczniów i nauczycieli, kolejno do Budapesztu (czerwiec 2018), Burgas (wrzesień 2018) i Krakowa (maj–czerwiec 2019), podczas których uczestnicy projektu będą prezentować muzykę narodową własnego kraju oraz poznawać folklor i muzykę nim inspirowaną, a także systemy edukacyjne krajów partnerskich. W programach mobilności znajdują się między innymi: warsztaty chóralskie, orkiestrowe, instrumentalne i taneczne, z nauką węgierskiego czardasza, bułgarskiego choro czy polskiego poloneza, a także multimedialne, interesujące dla szerokiej publiczności koncerty międzynarodowych mieszanych orkiestr, chórów i solistów oraz baletu z partnerskiej NUMSI w Burgas, które zostaną nagrane przez uczniów SOSW o specjalności technik realizacji dźwięku. Program wydarzeń uzupełni kontekst historyczny — przegląd muzycznych utworów inspirowanych folklorem od baroku po współczesność, w tym jazz i muzykę filmową, oraz nauka ich stylowej interpretacji.

Jednocześnie przewidziano internetowy kompozytorski konkurs „Folking z Erasmusem+” na najciekawszy utwór na temat wybranych polskich, węgier-

² Dotyczy projektu: 2017-1-PL01-KA202-038682.

³ O wręcz masowej popularności folkloru w Bułgarii świadczą choćby liczne kanały telewizyjne z ludową muzyką i tańcami czy cieszące się dużym zainteresowaniem kursy nauki tańców narodowych. Trudno sobie też tam wyobrazić jakąkolwiek zabawę, w tym i młodzieżową dyskotekę, bez zatańczenia tradycyjnego bułgarskiego choro czy raczenicy.

skich czy bułgarskich melodii ludowych. Konkurs przewidziany jest dla młodzieży biorącej udział w projekcie *Muzyka narodowa...* Ma on stymulować kreatywność uczniów, przy czym utwory zainspirowane folklorem wybranego kraju partnerskiego i powstałe na styku kultur mogą być niezwykle ciekawe. Może uda się z młodych, świeżych umysłów wykrzesać nowego *Krzesanego*? Regulamin konkursu dostępny jest na stronie szkoły, zaś jego zwycięskie kompozycje zostaną wykonane podczas finałowego koncertu w Krakowie oraz wydane w specjalnej publikacji.

Promowanie folkloru w szkolnej praktyce

Popularyzacji tematyki folklorystycznej służą także liczne koncerty i warsztaty czy szkolenia organizowane przez Szkołę Muzyczną im. Bronisława Rutkowskiego, która jest koordynatorem całości projektu w programie Erasmus+. W ramach na przykład cyklu *Dzieci Europy* miały już miejsce warsztaty prowadzone przez doktor habilitowaną Marię Pomianowską, poświęcone prezentacji historii i brzmienia tradycyjnych instrumentów etnicznych z Polski i różnych stron świata, jak również koncerty z udziałem młodzieżowych chórów z Moskwy i Wersalu, w czasie których narodowa rosyjska czy francuska muzyka przeplatała się z polskimi melodiami ludowymi, a wspólne wykonanie *Czerwonego jabłuszka* przy akompaniamencie suki biłgorajskiej pozostawiło z pewnością niezatarte wspomnienie u słuchaczy.

Wiosną 2018 roku, w trakcie trwania prezydencji Bułgarii w Unii Europejskiej, planowana jest z kolei prelekcja oraz warsztaty muzyczne *Kultura i muzyka Bułgarii* poprowadzone przez rodowitą Bułgarkę, absolwentkę partnerskiej szkoły z Burgas i Akademii Muzycznej w Krakowie, a także wykładowczynię Uniwersytetu Jagiellońskiego — doktor Jordankę Georgiewą-Okoń. W programie przewidziano między innymi: krótki koncert muzyki bułgarskiej w wykonaniu instrumentalistów Szkoły oraz chóru przygotowującego się do działań projektowych i koncertów we wrześniu 2018 roku w Burgas, prezentację gadułki — ludowego instrumentu bułgarskiego, na którym uczą się grać uczniowie szkolnego fakultetu muzyki etnicznej, spory ładunek wiedzy o ciekawej kulturze naszego partnera projektowego z południa Europy, a także... mnóstwo porywających bałkańskich nierównomiernych rytmów i oryginalnych melodii, które z pewnością mogą zafascynować liczne grono młodych słuchaczy.

Pomyślano także o polskich melodiach ludowych zebranych przez patrona krakowskiej szkoły Bronisława Rutkowskiego. W nowych aranżacjach, opracowanych przez jedną z koordynatorek projektu i nauczycielkę teorii Barbarę Bogunię, znajdują stałe miejsce w repertuarze szkolnego chóru. Do tego należałoby jeszcze dodać warsztaty poświęcone nagrywaniu muzyki etnicznej, a poprowadzone z werwą przez młodych nauczycieli Szkoły Aleksandrę Kauf i Pawła Kostuja, czy spotkanie z zespołem TREBUNIE TUTKI, od pokoleń kultywującym i tworzącym muzykę opartą na górskich korzeniach, i tak dalej, i tak dalej...



Wspólny koncert szkolnego chóru z młodzieżowym chórem z Moskwy

Fot. ze zbiorów autorki artykułu

I nagle się okazuje, że folklor może i wręcz powinien być obecny w szkole kształcącej przyszłych muzyków. Doświadczenia krajów uczestniczących w naszym projekcie wskazują na potrzebę kultywowania tradycji rodzimych, a jednocześnie poznawania odmiennych tradycji kultur innych krajów i otwierania się na nie. Uniwersalny język muzyki łączy różne narody we wspólnej Europie Ojczyzn bliskich sobie, a jednak jakże odmiennych, zapewniając im na trwałe historyczną ciągłość.

Uwagi końcowe

Zarówno powstanie projektu, jak i działalność fakultetu muzyki etnicznej umożliwiająca młodzieży szkolnej dostęp do edukacji folklorystycznej, to dopiero początek drogi wprowadzającej folklor do Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. Bronisława Rutkowskiego w Krakowie. Już wkrótce będą miały miejsce bardzo ważne działania projektowe na Węgrzech i w Bułgarii, dzięki którym opracowany zostanie w przyszłości program nauczania przedmiotu o nazwie „muzyka etniczna”. Z pewnością zdobyte dzięki międzynarodowej współpracy doświadczenia pomogą w jego realizacji i wdrażaniu w szkolną praktykę, wskażą nowe



Młodzieżowy chór z Wersalu i klasa instrumentów etnicznych podczas wspólnego wykonania melodii ludowej *Czerwone jabłuszko*. Przy fortepianie autorka

Fot. ze zbiorów autorki artykułu _____

rozwiązania, otworzą umysły na inne systemy edukacyjne, pedagogiczne koncepcje i metody pracy. Zrodzi się okazja do pierwszych podsumowań i refleksji, którymi warto będzie się podzielić ze wszystkimi zainteresowanymi podjętym tematem. Już dziś serdecznie ich zapraszamy do odwiedzenia naszego bloga (strona Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. Bronisława Rutkowskiego w Krakowie, zakładka Aktualności Erasmus+ Folking), a także do pisemnego kontaktu z autorką tekstu, która jest koordynatorem projektu *Muzyka narodowa krajów Europy jako perspektywa edukacyjna i zawodowa młodzieży muzycznej*, a zarazem nauczycielką fortepianu w Szkole Muzycznej I i II stopnia im. Bronisława Rutkowskiego w Krakowie (adres: onderkawozniak@op.pl).

**Materiały pomocnicze dla nauczycieli
szkół i ognisk artystycznych**

ROK 1961

ZESZYT 47

ZAGADNIENIE SZKICÓW

**Centralny Ośrodek Pedagogiczny
Szkolnictwa Artystycznego**
Warszawa, ul. Senatorska 13/15 pokój 137

Szkicownik

*NULLA DIES SINE LINEA¹
Ani dnia bez kreski*

Kiedy pada słowo „szkicownik”, z pamięci wyłania się postać Adama Hoffmanna, nauczyciela rysunku i malarstwa w PLSP w Krakowie, a także nauczyciela akademickiego prowadzącego pracownię rysunku na Wydziale Grafiki krakowskiej Akademii Sztuk Pięknych. Wybitny twórca, rysownik, wychowawca, dobry nauczyciel propagujący ideę wychowania przez sztukę Herberta Reada. Orędownik pracy ze szkicownikiem, zachęcający do niej swoich uczniów i dający świadectwo własną codzienną pracą. Pozostawił po sobie tysiące znakomitych rysunków i setki szkicowników.

Postaram się przedstawić syntetycznie tę nienową metodę, która była tak charakterystyczna w Jego pedagogice. Opiszę, tak jak pamiętam, z perspektywy Jego uczennicy w PLSP, studentki w pracowni rysunku, a także słuchaczki w Studium Pedagogicznym Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie, którego w tamtych latach Adam Hoffmann był kierownikiem.

Według Profesora posiadanie szkicownika było powinnością od klasy pierwszej liceum. Szkicowanie musiało być systematyczne, przynajmniej trzy razy dziennie, a szkicownik był sprawdzany przez prowadzącego przynajmniej raz w tygodniu. Było to monitorowanie naszego zapału, naszych postępów i braków, wzmacnianie ujawniających się w tym osobistym notatniku umiejętności. A potem udzielanie rad, żebyśmy mogli się rozwijać. Szkicownik to cenny barometr naszej pracy, w którym odbywa się „piłowanie natury” w oczekiwaniu na „błysk”, o czym pięknie pisze Józef Czapski w eseju pod takim właśnie tytułem. Ta metoda łączyła i wyróżniała uczniów Profesora. Dzieliła ich na zwolenników sumiennej, często nieefektywnej pracy oraz na przeciwników widzących w niej zagrożenie ograniczające twórczą wolność i sprowadzające spontaniczność do codziennego obowiązku. Te dwie postawy prezentowali także nauczyciele rysun-

¹ Pliniusz Starszy w *Historii naturalnej* podaje wersję łacińską. Tekst przypisuje się greckiemu malarzowi Apellesowi.

ku i malarstwa. Profesor uważał, że uczeń w szkicowniku ma się wyżyć, ma ujawnić całą swoją inwencję i aktywność, ma dać się rozpoznać.

Materiał ujawniony podczas pierwszego spotkania jest to najważniejszy moment, w którym uczeń przedstawia się nauczycielowi. Wtedy pojawiają się naturalistyczne rysunki chwalone przez otoczenie, ulubione przez najbliższych „dzieła sztuki”, na które uczeń patrzy od wczesnego dzieciństwa, kształtując swój smak i wyobraźnię, wtedy też dochodzi do głosu snobizm na nowoczesność, stylizacje podpatrzone od współczesnych artystów. Szkicownik nosimy zawsze przy sobie. Trzeba walczyć o nawyk rysowania, chybione jest odrabianie prac z całego tygodnia. To pamiętnik ucznia, który im bardziej szczerzy, tym lepszy i bardziej niepowtarzalny. Nauczyciel powinien nagradzać autentyzm wypowiedzi, prawdomówność i liczbę prac. Szczerość — ta ważna cecha — powinna wystąpić sama. Szkicownik to zeszyt, taki jak inne zeszyty przedmiotowe. W metodyce odgrywa podobną rolę. Ten brulion z papierem gładkim, około 60–100 kartek, oznaczony kolejnym numerem, datą rozpoczęcia i zakończenia, jest pomocą, kiedy przelewamy na papier swoje zaangażowanie, ale rejestruje też brak zainteresowania i postępów. Zapelniając go, używamy różnych narzędzi i technik z ich celowym zastosowaniem, testujemy własne wynalazki, rozwijamy pomysłowość.

Z czasem uczeń zaczyna komponować własne szkicowniki w formie, która mu odpowiada. Przejawia się to w formacie, w różnorodności papieru. Norma trzech szkiców dziennie obowiązuje przez dwa lata, potem rozplywa się w dowolność. Szkic to rysunek szybki, wrażeniowy, ale też niewielkie studium bardziej staranne, notatka kompozycyjna, ilustracja. Rysowanie z pamięci może być odniesieniem do przeczytanych lektur, otaczającego świata, który nie zawsze na co dzień zauważamy, analiza dzieł sztuki w unikalnej sytuacji obcowania z oryginałem, aforyzmem o sztuce, wypowiedzią i myślą znanych artystów. Ważne jest także sięganie do różnych obiektów artystycznych poprzez kopiowanie ich, rozumiane jako analizowanie i rozwarstwianie dzieła mistrzowskiego.

Dzięki analizie treści i formy, oglądaniu i przeżywaniu z ołówkiem w ręce, widzeniu rytmów i kontrastów, centrów i peryferii, uczeń jest zdolny zrozumieć zasadę harmonii — jedność w wielości, zgodność przeciwieństw. Nie można pominąć studiowania natury i kultury, w myśl koncepcji Renoira: „Przez mistrzów zobaczysz naturę”. Nasi uczniowie powinni nauczyć się także mówić o sztuce, rozumieć ją i umożliwić rozumienie innym, zgodnie z zasadą — uczeń widzi — myśli — działa.

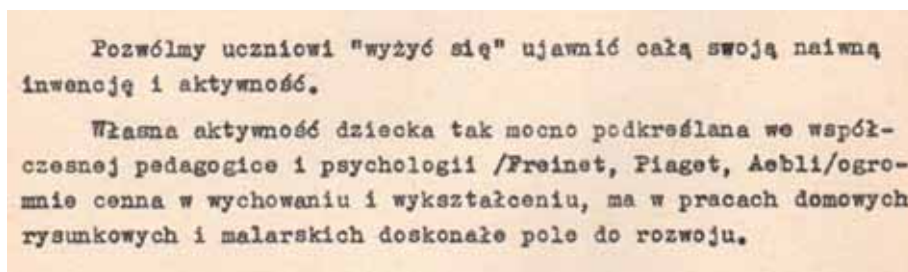
Na zakończenie pragnę zacytować wypowiedź Adama Hoffmanna, który w dziewięciu punktach zawarł sens i korzyści płynące z prowadzenia szkicownika.

Szkicownik to problem dla nauczyciela niełatwy, trud prawie dodatkowy, kiedy poza korektą pracy szkolnej musi oglądać i komentować mnóstwo prac domowych. Trud bardzo opłaczalny — tą drogą bowiem uczeń, który sumiennie, z zapałem i rzeczowo pracuje, osiąga pręcej lepsze rezultaty.

1. Wcześniej nabywa wprawę ręki i oka, biegle rysuje.
2. Rozwija inicjatywę i pomysłowość.
3. Wzbogaca i precyzuje widzenie.
4. Zyskuje niezbędny dla twórczości późniejszej nawyk pracy rytmicznej.
5. Utrwala przez dodatkowe ćwiczenia wiadomości zdobyte na lekcji i wzbogaca je własną inicjatywą.
6. Ma okazję wykazania i rozwinięcia swoich osobistych upodobań i zainteresowań, które być może nie wchodzi w program nauczania (np. zainteresowanie teatrem, kostiumem, wnątrzarstwem itp.).
7. Zyskuje teren dla własnych eksperymentów technicznych.
8. Zapisuje pamiętnik rozwoju swoich zainteresowań artystycznych, który będzie mu pomocny w dalszym samodzielnym rozwoju.
9. Wreszcie zdobywa umiejętność skupienia i koncentracji, o które tak trudno w szkolnej gwarnej i ruchliwej gromadzie. Prawie żadne zamierzenie pedagogiczne nie daje 100 procent rezultatów. Także i szkicowniki nie dają takich wyników, jednak procent osiągnięć jest znaczny i wart trudów, rezultaty są trwałe: sięgają poza szkołę. Obserwuję od lat pracę absolwentów naszej szkoły na akademii: kontynuują oni samodzielnie zapoczątkowane w liceum prace i osiągają na studiach wyższych dobre wyniki².

Wspominając Adama Hoffmanna, uświadomiłam sobie, że Jego *credo* dotyczące szkicownika usłyszałam 50 lat temu. Dzisiaj mam za sobą 40 lat pracy pedagogicznej i dzielę się refleksją, że żadna z zawartych w nim treści nie straciła na swojej aktualności. Szkicownik jest atrakcyjnym narzędziem pracy dla ucznia i nauczyciela, a od kilku lat przeżywa renesans. Mogę stwierdzić, że pojawiła się moda na szkicownik-dziennik.

W tekście wykorzystałam własne notatki z zajęć z profesorem Adamem Hoffmannem oraz jego tekst z lat 60. o zastosowaniu szkicownika w metodyce nauczania rysunku i malarstwa.



² Adam Hoffmann, *Szkicownik domowy ucznia*, [w:] *Zagadnienia szkiców*, „Materiały pomocnicze dla nauczycieli szkół i ognisk artystycznych”, Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego, z. 47/1961, s. 7–23.



Beata Młynarczyk
Marek Ślosarski
Łukasz Laskowski

O humanistyce dla artystów nieco szerzej

Zauważany od kilkadziesiąt lat kryzys humanistyki ma rozmaite przyczyny i przejawia się w równie zmiennych formach. Wiele opracowań wskazuje, że dotyczy on szkolnictwa, w tym, niestety, również artystycznego. Wydaje się, że jednym z najważniejszych w interesującym nas zakresie przejawem tego kryzysu jest obszar hermeneutyki. Przyjęte dzisiaj powszechnie osiągnięcia hermeneutyczne nakazują poszukiwać znaczenia czy też sensu utworu między intencją autora, samym dziełem a odbiorcą z jego bagażem przekonań, wykształcenia i uformowania, co można ująć w niemieckiej sentencji *Sitz im Leben, Rede und Buch* (środowisko życia, mowa i lektury, które ukształtowały twórcę). Do tego szeregu dziś należałoby dołączyć również muzykę.

Panoszący się utylityzm częstokroć skutecznie paraliżuje samorozwój tak niektórych uczniów, jak i twórców, każąc nieustannie gnać do przodu. Jakoby nie było czasu na podejmowanie głębszej refleksji, na namysł, poszukiwanie źródeł i głębszych sensów zjawisk czy wreszcie spoglądanie w epoki tak dawne, że wspólne całej cywilizacji europejskiej. Tymczasem prawdziwy rozwój powinien dokonywać się we wszystkich kierunkach, także rozwijając znajomość przeszłości.

Doceniając szczególną wartość filozofii i szeroko pojętej humanistyki, dostrzega się jej obecność podczas lekcji języków, zwłaszcza polskiego, historii, historii sztuki i przedmiotów pokrewnych. Jest to jednak niewystarczające, by młodego człowieka wprowadzić we właściwe dla współczesnej kultury znaczenia powyższych zagadnień. Braki te trudno nadrobić podczas studiów na jakimkolwiek kierunku humanistycznym, teologicznym czy artystycznym. Owocem tego jest szereg dzieł, które z racji skomplikowanego przekazu, często nieczytelnego nawet dla wykształconego odbiorcy, wymagają wyjaśnienia ze strony znawcy lub samego artysty, czyniąc go nie tyle twórcą, co egzegetą własnej twórczości. Tego jednak należy unikać.

Od uczniów szkół artystycznych wymaga się głębszej znajomości znaczeń, ukrytych w kodzie kulturowym. Wynika stąd potrzeba podejmowania intensywnych działań zmierzających w kierunku pogłębienia humanistycznej edukacji mło-

dzieży, poszerzania jej horyzontów i uwrażliwiania. Tempo i dynamika zmian, jakim nieustannie podlega rzeczywistość, w której wzrastają nasi uczniowie, powodują konieczność poszukiwania wciąż nowych, skutecznych, a zarazem atrakcyjnych form tych działań. Ich merytoryczna wartość musi przy tym iść w parze z rozwiązaniami organizacyjnymi, wynikającymi z sytuacji formalnoprawnej szkolnictwa artystycznego.

W Zespole Szkół Plastycznych w Częstochowie program poszerzania humanistycznej i artystycznej edukacji uczniów realizowany jest między innymi na zajęciach z przedmiotów: kultura klasyczna oraz drama i muzyka. Przedmioty te wprowadzono do siatki godzin po raz pierwszy w roku szkolnym 2013/2014 jako tak zwane przedmioty dodatkowe, zaś od roku szkolnego 2014/2015 jako uzupełniające. Są one prowadzone na podstawie autorskich programów nauczania, opracowanych przez nauczycieli w oparciu o podstawy programowe przedmiotów: filozofia, język łaciński i kultura antyczna oraz zajęcia artystyczne: drama i muzyka. Kilkuletnie doświadczenia i obserwacje uprawniają do podsumowań i wyciągania wniosków, dotyczących zasadności wprowadzenia programu kształcenia humanistycznego i jego znaczenia w procesie kształcenia i formowania osobowości młodych ludzi.

Kultura klasyczna

Prowadząc zajęcia z przedmiotu kultura klasyczna, zwracaliśmy uwagę na to, że omawiane przedstawienia plastyczne są jedną z wielu możliwości recepcji dawnych treści, zwłaszcza mitologicznych, historiograficznych oraz filozoficznych. Dokonywało się to dzięki lekturze konkretnych tekstów antycznych oraz interpretacji rzeźb nawiązujących do nich lub też bezpośrednio nimi inspirowanych. Dostrzegając związki między dziełem oraz jego źródłem, jak i ich brak, uczniowie pogłębiali świadomość treści dzieła, różnorodności jego interpretacji. Zauważali również inne niż dotąd istniejące ścieżki, które w większym lub mniejszym stopniu realizowali podczas zajęć, a także dyplomu.

Należy docenić, że konfrontacja dzieła z jego źródłem antycznym i innym jest jednym z elementów wzmacniających umiejętność obserwacji świata, jak i przełożenia wyników tejże obserwacji na dwuwymiarowość dzieła malarskiego lub graficznego, czy też w trójwymiarowość rzeźby. Pomaga nade wszystko w odkryciu i dowartościowaniu tego, że klasyczne i uświęcone tradycją prezentacje nie są jedynymi możliwymi, ani nawet szczególnie trafnymi interpretacjami źródeł czy inspiracji.

Szczególną rolę w procesie twórczym odgrywa mit. Rozumiany współcześnie nie oznacza nieprawdopodobnej historii o przesłaniu zależnym od celu, lecz filozofię człowieka na etapie przednaukowym i taką jej formę, która nie jest związana z opracowanym aparatem pojęciowym, metodą i rygorystycznie stosowanymi zasadami wnioskowania. Można zaryzykować stwierdzenie, że mit to nie tylko organiczny składnik tradycji Grecji antycznej. Również wiele treści

biblijnych, zwłaszcza *Księgi Rodzaju*, wykazuje znamiona mitu. Nie trzeba przekonywać do tego, że w świecie sztuk pięknych wspaniałość logicznych wniosków przegrywa z mitem, gdyż ten stosunkowo łatwo jest przełożyć na język sztuki. Oddziałuje silnie na wyobraźnię i posiada szerszy zakres potencjalnych odbiorców swojej treści. Przybliżenie jego rozumienia w kontekście okazuje się tu szczególną pomocą. Należy jednak pamiętać, że każdy mit posiada swoją fizjologię. Nieznajomość jej jest szczególną bolączką naszej edukacji. Uzupełnienie tego braku jawi się jako szczególne wyzwanie stojące przed artystami.

Nie jest to obszar będący szczególnie trudnym polem badawczym, wymagającym specjalistycznej wiedzy właściwej egiptologom, semitologom czy klasykom. Solidne wykształcenie humanistyczne daje pewne podstawy do tego, by sprostac temu zadaniu. I pewne ufne spojrzenie na tradycje, z którymi można się osobiście nie zgadzać, lecz znaczenie których trzeba docenić i profesjonalnie przedstawić uczniom. Nie powinno się zaś mówić o wykształceniu humanistycznym we właściwym, klasycznym sensie, pomijając te tematy jako zbyt wysublimowane lub obce współczesnej neutralności czy też należące już do zamkniętej przeszłości. W zmienionej formie mitologia ma się świetnie również dzisiaj, z czego czerpie pełnymi garściami przede wszystkim popularna sztuka filmowa, a pomnikowym tego przykładem jest franczyza *Gwiezdne wojny*.

Osobnym i bardzo szerokim tematem jest estetyka. Platonowi zawdzięczamy napięcie między filozofią a sztuką, trwające zresztą aż po dziś dzień z różnymi skutkami. Wydaje się jednak, że rację ma profesor Stefan Morawski, twierdząc, że estetyka pozwala udzielić odpowiedzi na pytania, z którymi nie radzi sobie dyskurs metafizyczny. Dzieje się to dzięki temu, że jej umiejscowienie między *logosem* a *mythosem* może pełnić funkcję spajającą myśl ludzką. Czyż nie takie były cele Maxa Schillera i jego harmonijnego człowieczeństwa, czyż Bauhaus w Niemczech, Art and Craft w Anglii nie chciały wprowadzić sztuki i związanej z nią estetyki w codzienność? Oczywiście spotkało się to z reakcją przeciwną, w tym z pragnieniem uwolnienia się z kajdan filozofii. Współczesny dyskurs uznaje jednak i docenia miejsce estetyki jako odpowiedzi na pytania egzystencjalne.

W ten sposób szkoła artystyczna staje przed wyzwaniem, które nakazuje jej sprostać aktualnym wymaganiom także w tej dziedzinie. Tradycyjna estetyka już nie wystarcza, jej odrzucenie zdaje się owocować demontażem kultury i sztuki. Niemniej współczesność zastępuje doświadczenie przeżyciem i ceni sobie atrakcyjność wytworu łapiącą uwagę klienta, bo już nie widza. Konieczne zdaje się zatem przynajmniej zarysowanie tych problemów i zakreślenie pola, po którym młody człowiek powinien umieć się poruszać, pamiętając, że estetyka to nie muzeum archeologiczne, ale to również nie chaotyczny zbiór produktów przykuwających chwilowo uwagę. Kształtowanie świadomości estetycznej na wielkich wzorach zaczerpniętych z przeszłości, ale i wśród dyskusji filozoficznej, może zrodzić prawdziwy krytycyzm dojrzałego artystycznie człowieka.

Znajomość tych treści ma szczególne znaczenie w grafice, która sama w sobie operuje znakiem i symbolem, więc jest zmuszona do zredukowania treści

do prostszych i jednocześnie czytelnych elementów. Świetnym przykładem jest symbolizm. Nurt ten zrodził się w obrębie literatury, a zaowocował w wielu sferach artystycznych, wydając w końcu wspaniałe owoce również w sztukach pięknych. Wychodząc nie od estetyki, lecz semantyki, potrafił wykorzystać ówczesne tendencje filozoficzne i zainspirować szereg inicjatyw społecznych i innych. Wykształcił również specyficzną wrażliwość na sugestię, która to sugestia stała się jedną z kategorii sztuki XX wieku. Nie jest to jednak koncepcja nowa, sam zaś symbol jako nośnik treści sięga swoimi korzeniami antyku. Przybliżenie ich uczniom powinno zaowocować świadomą inspiracją. Innymi słowy, jeśli korzysta się z określonych znaków i symboli, to ze świadomością, z jakiego kręgu kultury pochodzą, co w sobie zawierają i ku czemu kierują. W tle zaś znajduje się ukształtowanie świadomości przyczynowo-skutkowej sięgającej swoimi korzeniami po archetypy i wzorce pradawne, łączące wiele nurtów kultury i sztuki.

By zainspirować rozwój młodego człowieka, sporządzono wewnątrzszkolną listę lektur, zawierającą tytuły dzieł uznanych za najistotniejsze dla kształcenia artystycznego. Nie leży ona w sferze obowiązku. Ma raczej charakter propozycji skierowanej do chętnych. Niektóre z tych dzieł przerabia się podczas zajęć, co dotyczy zwłaszcza lekcji kultury klasycznej. Trudno bowiem obciążać uczniów dodatkowymi lekturami, zwłaszcza wobec ogromu innych zajęć, w tym praktycznych.

Okazuje się, że dzięki tym treściom można osiągnąć znaczny stopień świadomości, że sztuka i kultura są synestetyczne. **Izolacjonizm zaś jest wynaturzeniem natury.** Dotyczy to także dyscyplin zgoła odległych, jak filozofia, sztuka i matematyka. Zwłaszcza ta ostatnia wśród młodych plastyków nie cieszy się wystarczającym uznaniem, a świadomość jej znaczenia jest ciągle niewystarczająca.

Częste dziś zainteresowania ezoteryką w różnych jej formach wraz z inspiracjami mitologicznymi obserwowane są również w świecie informatycznym. Są więc częścią świata, który jest bliski młodemu pokoleniu. Poszerzenie tego zakresu jest szczególnie wskazane, gdyż dzięki pomocy nauczyciela i lekturze odpowiednich tekstów prowadzi ku zdrowemu krytycyzmowi wobec wytworów współczesnej kultury. Elementy językowe, takie jak znajomość łaciny, ze względu na specyfikę szkoły muszą zejść na dalszy plan. Istotniejsze wydaje się bowiem ukształtowanie świadomości przynależności do kręgu kulturowego zrodzonego w obszarze starożytnego Bliskiego Wschodu, a zwłaszcza basenu Morza Śródziemnego.

Drama i muzyka

Lekcje przedmiotu drama i muzyka mają zasadniczo charakter praktyczny, choć nie tylko. Udział w nich daje uczniom możliwość rozwijania predyspozycji i uzdolnień aktorskich i muzycznych. Te ostatnie są wśród uczniów szkół plastycznych wyjątkowo częste. Nierzadko uczniowie „plastyka” są jednocześnie

uczniami szkół muzycznych, należą do kółek i zespołów muzycznych i tanecznych, pobierają prywatne lekcje śpiewu lub gry na instrumentach. Tym chętniej prezentują swoje umiejętności podczas oficjalnych uroczystości szkolnych i uczniowskich projektów scenicznych, wśród których dominują wydarzenia o charakterze muzycznym (konkursy piosenki, spektakle muzyczne). Nierzadko też na pewnym etapie kształcenia plastycznego młodzi ludzie odkrywają muzykę jako swoje artystyczne przeznaczenie i decydują się na rozpoczęcie studiów muzycznych. W ostatnich latach obserwujemy, że uczniowie częściej włączają muzykę do własnych projektów plastycznych, w tym dyplomowych, tworzą ilustracje muzyczne do wystaw, prezentacji, filmów i pokazów, nierzadko prezentują własne kompozycje.

Zajęcia muzyczne, poza aspektem praktycznym, spełniają jeszcze inne zadania. Jednym z nich jest wyposażanie młodych ludzi w niezbędną wiedzę, przygotowanie do świadomego odbioru dzieł muzycznych, a nade wszystko do dostrzegania głębokich zależności między muzyką a sztukami plastycznymi i literaturą. Świadomość istnienia owych zależności i odniesień, tak na poziomie treści intelektualnych i emocjonalnych, jak i doświadczeń czysto zmysłowych (synestezja) sprawia, że muzyka staje się ważnym źródłem inspiracji dla twórczości plastycznej. Kilkakrotnie doświadczyliśmy tego zjawiska w środowisku szkolnym. Po raz pierwszy jeszcze w 1999 roku, kiedy to zainspirowani muzyką Fryderyka Chopina uczniowie przygotowali wystawę prac, dedykowanych wielkiemu kompozytorowi w 150-lecie śmierci i ponownie w roku 2016, kiedy, odpowiednio przygotowani od strony muzycznej uczniowie bardzo owocnie pracowali podczas pleneru w Lusławicach, poświęconego między innymi twórczości Krzysztofa Pendereckiego.

Zajęcia z dramy i muzyki są ze sobą ściśle powiązane, również organizacyjnie (prowadzone przez dwoje nauczycieli traktowane są jako jeden przedmiot z jedną, wystawianą wspólnie oceną). Daje to możliwość realizowania wspólnie zadań artystycznych (ćwiczenia i układy ruchowe przy muzyce, interpretacja piosenek), a także stwarza uczniom możliwość wyboru zajęć bardziej odpowiadających ich indywidualnym predyspozycjom. Obie dyscypliny — muzyka i drama — spełniają bardzo ważną rolę w procesie kształtowania osobowości młodego artysty jako świadomego uczestnika życia publicznego, umiejętnie kreującego siebie i swój wizerunek. Aktywny udział w zadaniach scenicznych wyposaża uczniów w wiele praktycznych umiejętności z zakresu autoprezentacji, uczy panowania nad ciałem i głosem szczególnie w sytuacjach stresowych, kształtuje nawyki językowe, pomaga pokonać zahamowania i lęki. Owocuje to zauważalną zmianą form i poziomu występów abiturientów podczas prezentacji prac dyplomowych, konkursów, olimpiad, a także zjednuje uczniom i absolwentom częstochowskiego „plastyka” opinie młodych ludzi, umiających się zaprezentować i odpowiednio zachować w różnych sytuacjach publicznych. Dobór i charakter ćwiczeń, realizowanych przez uczniów na zajęciach, ma za zadanie między innymi uświadomić im, że współczesny artysta jest nierzadko nie

tylko twórcą, ale i menedżerem, umiejętnie poruszającym się w świecie mediów społecznościowych i wykorzystującym je do kreowania własnego wizerunku.

Formuła zajęć dramy i muzyki, z pewną dozą elastyczności i swobody wypełniająca ramy wyznaczone zasadami systemu klasowo-lekcyjnego, stwarza młodzieży szansę na równie swobodne, choć nadal kontrolowane i moderowane przez prowadzących nauczycieli, formułowanie własnych tez i sądów, dokonywanie analiz i wyciąganie wniosków. Atmosfera dyskusji na zajęciach sprzyja kształtowaniu postaw otwartości i tolerancji, a zarazem asertywności i nonkonformizmu. Wszelkie naturalnie pojawiające się spory prowadzone są z poszanowaniem zasad erytyki przy założeniu, że nadrzędnym celem dyskusji jest zrozumienie racji interlokutora, nie zaś przekonanie go do własnych.

Rozszerzeniem zajęć z muzyki i dramy, w których uczestniczą wszyscy uczniowie II Liceum Plastycznego i V Ogólnokształcącej Szkoły Sztuk Pięknych, są ponadobowiązkowe zajęcia koła teatralnego. W ciągu dwudziestu lat działania szkolnego teatru powstawały małe formy teatralne oparte na dziełach Platona, Gombrowicza i Mrożka. Kontakt z literaturą poza kanonem lektur i możliwość obcowania z nią poprzez formy teatralne pomagają rozbudzić wyobraźnię młodych ludzi również na polu estetyki, psychologii i etyki, pobudzają do poszukiwania własnej filozofii życia i tworzenia.

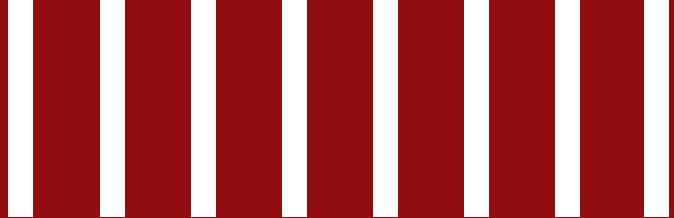
Uzupełnieniem kształcenia humanistycznego naszych uczniów, niezbędnym dla ich formowania jako świadomych uczestników życia kulturalnego i odbiorców sztuki, jest planowy i zorganizowany udział w spektaklach teatralnych, koncertach muzycznych i projekcjach filmowych. Do zasługujących na szczególną uwagę unikatowych form prezentacji artystycznych, których odbiorcami byli nasi uczniowie, należał realizowany w latach 2006–2011 przez Filharmonię Częstochowską interdyscyplinarny projekt edukacyjny *Szkoła na Parnasie*, wykreowany według pomysłu Anny Maciejowskiej — dyrektor ZSP w Częstochowie — przez zespół pedagogów różnych specjalności pod kierunkiem Beaty Młynarczyk — nauczycielki muzyki, a zarazem ówczesnej dyrektor Filharmonii Częstochowskiej. Projekt zakładał nie tylko udział uczniów w koncertach jako widzów i słuchaczy, ale również aktywizowanie ich i zachęcanie do podejmowania własnych działań twórczych poprzez organizowanie konkursów o tytuł *Superkreatora w różnych dyscyplinach sztuki*. Projekt cieszył się wielkim powodzeniem wśród uczniów i zainteresowaniem nauczycieli, w których opinii stanowił cenne uzupełnienie edukacji artystycznej młodzieży.

Zakończenie

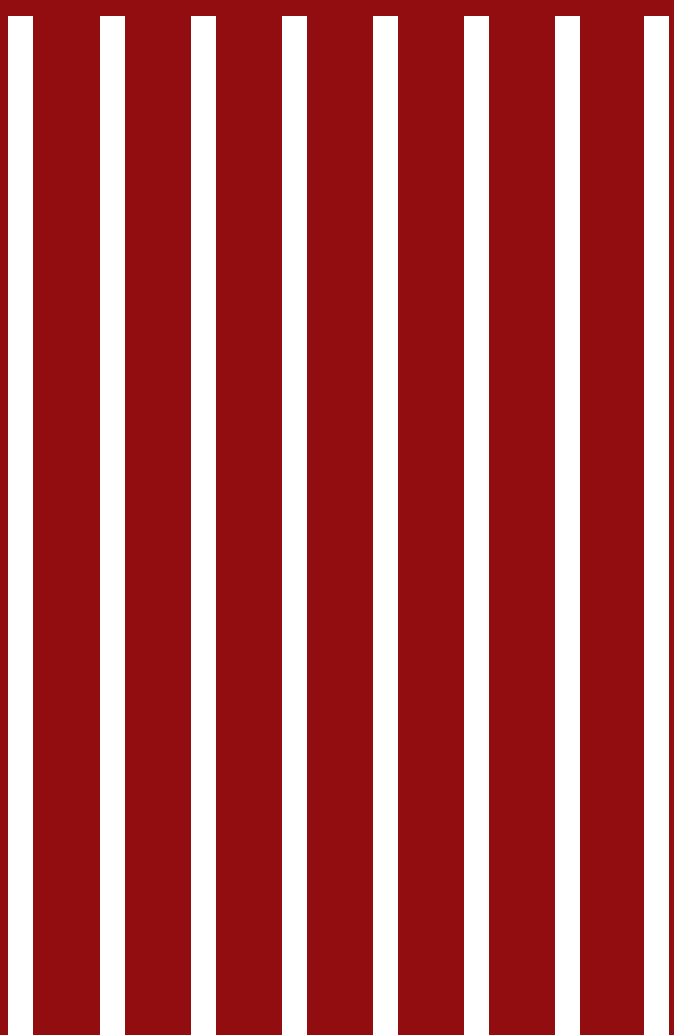
Współczesny świat rozwija się i zmienia w tempie, jakiego ludzkość jeszcze nigdy nie doświadczała. Przygotowanie młodego człowieka do funkcjonowania w rzeczywistości, która stale się zmienia, jest nie lada wyzwaniem. Każde pokolenie bowiem powinno konfrontować się z treścią dawnych tradycji i ich echem, także we współczesności i w teraźniejszości każdego z nas. Zaprze-

paszczenie tego aspektu pod pozorem większej aktualności elementów związanych z nowoczesnością może pozbawić artystę dużej części fundamentu, z którego i on sam wyrasta. Truizmem jest stwierdzenie, że obecna niepokojąca sytuacja humanistyki odbija się na kolejnym pokoleniu wchodzącym w mury szkół artystycznych. Niektóre ośrodki akademickie o światowej renomie (zwłaszcza we Włoszech) zdecydowały się w związku z niedostatecznym przygotowaniem szkolnym wydłużyć czas studiów, wprowadzając wiele zajęć lub egzaminów, które pozwalają podwyższyć poziom wiedzy i umiejętności młodzieży akademickiej. Rozwiązanie to nie sprawdza się w przypadku szkolnictwa niższych szczebli. Jednakże jego obecność świadczy o konieczności podniesienia kwalifikacji studentów. Dotyczy to również uczniów szkół średnich, także uczących się w szkołach artystycznych. Wykształcenie się „pamięci zewnętrznej” w postaci ciągłej możliwości konsultacji z Internetem obniża zdolności pamięciowe i twórcze naszych uczniów. Szukając więc jakiegoś rozwiązania tych problemów i propozycji poszerzenia kompetencji młodych ludzi, zwrócono uwagę na fundamenty kultury naszej części świata i jej wytworów, prezentując je w przystępny, ale i w miarę możliwości niezmienny sposób, dając pole własnym interpretacjom i oryginalnym spojrzeniom. Propozycja — mówiąc językiem Platona — ukrywająca się w przedmiotach kultura klasyczna oraz drama i muzyka jest więc jedną z możliwości zniwelowania wspomnianych wyżej zjawisk.

Prowadzenie uczniów — tak dzieci, jak i młodzieży — w kierunku *bycia człowiekiem* poprzez kształcenie humanistyczne, to jedno z najpoważniejszych zadań stojących przed nauczycielem. W tym kontekście jest on nie tylko przekazicielem wiedzy, lecz także mistrzem. Wtajemnicza bowiem w zależności przyczynowo-skutkowe niewidoczne na pierwszy rzut oka, rozszerza horyzonty ludzkie i prowadzi w świat powiązany z kulturą i sztuką obserwowaną w wielkich muzeach, jak i księgarniach, w sławnych salach koncertowych i na półkach z płytami CD. Dzięki harmonijnej współpracy z nauczycielami innych przedmiotów prowadzący zajęcia z dramy i muzyki oraz kultury klasycznej mają okazję wprowadzić treści dla artystów plastyków pomocne lub zgoła konieczne. Owo poszerzenie bazy według doświadczenia częstochowskiego „plastyka” jest na tyle owocne, że — w naszej opinii — powinno być utrzymane i poddane dalszemu doskonaleniu jako rzecz pomocna i godna polecenia innym ośrodkom szkolnym. Ideałem byłoby bowiem wprowadzenie niektórych elementów sztuk plastycznych w szkołach muzycznych, a zajęć z dramy i muzyki w szkołach plastycznych. Ponadto należy umocnić świadomość humanistyczną naszych uczniów przez świadomość korzeni umiejscowionych w tradycjach zwanych klasycznymi oraz w językach służących do pierwszego ich zapisu.



**Psychologia
i pedagogika
a szkolnictwo
artystyczne**





Model nauczyciela według Lauren Sosniak a polska szkoła muzyczna

Wprowadzenie

Model optymalnego nauczyciela Lauren Sosniak powstał — jak pisałam w poprzednim artykule¹ — na podstawie doświadczeń i przeżyć z okresu edukacji muzycznej grupy młodych amerykańskich pianistów, osiągających międzynarodowe sukcesy. Przy obecnej wiedzy pedagogiczno-psychologicznej wydaje się on być oczywisty — początkowo nauczyciel uczniów w wieku wczesnoszkolnym powinien zarazić ich miłością do muzyki, do gry na instrumencie, tak aby radość z jej uprawiania zrekompensowała wszelkie niedogodności oraz wysiłek konieczny do opanowania rzemiosła (*métier*) w średnim wieku szkolnym. Wówczas to uczeń musi sprostać większym wymaganiom i bardziej dyrektywnej pedagogice nauczyciela. Ale o tyle to będzie łatwiejsze, o ile w pierwszym etapie edukacji rozwinięta zostanie silna motywacja wewnętrzna ucznia. Ona to stanowi fundament pomyślnego rozwoju. W trzecim etapie zaś, w dialogu z mistrzem, następuje integracja dotychczasowych doświadczeń, umiejętności i dokonań, co może wywołać efekt synergii i przejścia muzyka na nowy, wyższy poziom rozwoju — pianista staje się artystą.

Czy tak też się dzieje w trzystopniowym polskim szkolnictwie muzycznym? Czy poszczególne elementy modelu Sosniak dadzą się wyodrębnić w stosowanej u nas metodyce nauczania i praktyce pedagogicznej? Czym charakteryzuje się nauczyciel instrumentu działający w odmiennym od tego, w jakim uczyli się pianiści badani przez Sosniak?

W niniejszym tekście spróbuję odnieść się do tych pytań, przede wszystkim na podstawie własnych badań obserwacyjnych. Jednakże trzeba zaznaczyć, że poruszane zagadnienia są niezwykle złożone i nie da się ich zamknąć w jednym artykule. Obserwacje ujawniły mnogość różnego rodzaju problemów dotyczących relacji nauczyciel–uczeń, a wykraczających poza tematykę bezpośrednio odno-

◀ Fragment pracy Justyny Kaźmierskiej, uczennicy Liceum Plastycznego im. Katarzyny Kobro w Zduńskiej Woli

¹ *Psychologiczny model nauczyciela gry instrumentalnej według Lauren Sosniak*, „Szkoła Artystyczna”, nr 1, 2018, s. 99–108.

sząca się do modelu Sosniak. To są na przykład kwestie związane z kompetencjami nauczyciela instrumentu, nie tylko tymi oczywistymi, jak kompetencje muzyczne, metodyczne, ale także z kompetencjami psychologicznymi, społecznymi (na przykład z zakresu umiejętności komunikacyjnych, umiejętności tworzenia właściwego klimatu emocjonalnego), z postawami nauczyciela wobec ucznia (kwestia podmiotowego traktowania), wobec celów kształcenia w szkole muzycznej I stopnia; ze znajomością określonych strategii pedagogicznych i ich stosowaniem (lub nie), z wiedzą na temat znaczenia nauczyciela instrumentu głównego w życiu ucznia, z samowiedzą, inaczej mówiąc — samoświadomością nauczyciela. I te wątki będą ewentualnie kontynuowane w następnych numerach „Szkoły Artystycznej”.

Trzeba zaznaczyć, że badanie relacji nauczyciel–uczeń nie jest łatwe, przede wszystkim ze względu na trudny dostęp do obiektywnych informacji na temat tego, co się dzieje podczas indywidualnych lekcji. Postrzeganie sytuacji przez samych jej uczestników, nauczyciela i ucznia, podlega pewnym mechanizmom psychologicznym, powodującym, że dwie osoby uczestniczące w tym samym wydarzeniu będą je inaczej odbierały, inaczej opisywały i oceniały, a także inaczej je zapamiętują. Świat społeczny — jak pisze Wojciszke² — nie jest bowiem odzwierciedlany przez ludzi, ale interpretowany według ich dotychczasowych doświadczeń i wiedzy. Jedną z głównych potrzeb człowieka jest dążenie do spójności i każdy nadaje takie znaczenie określonym sytuacjom, które będzie zgodne z posiadanymi strukturami wiedzy i schematami poznawczymi. I tak, uśmiech nauczyciela jeden uczeń odbierze jako pochwałę swojej pracy, inny może powiedzieć sobie: „On znów się ze mnie naśmiewa!!!”. Obaj dopasują interpretację uśmiechu nauczyciela do własnych indywidualnych doświadczeń, ugruntowanych przekonañ i nastawienia.

Również pamięć ludzka w żadnej mierze nie przypomina komputera czy innego nośnika danych, z którego wyjmuje się (odczytuje) to samo, co się tam włożyło (zapisano, zakodowało). Samo kodowanie (zapamiętywanie) podlega procesowi selekcji — lepiej zapamiętywane są informacje potwierdzające to, co już wiemy i czego oczekujemy. A kiedy wydobywamy z magazynu pamięci jakieś wydarzenie, może się ono drastycznie różnić od tego, jak zapamiętał je inny jego uczestnik. Pamięć bowiem ma charakter rekonstruktywny. Jej zawartość ulega ciągłym przetworzeniom poprzez napływ nowych treści. Dlatego relacje nauczycieli i ich uczniów często nie pokrywają się ze sobą. Te same sytuacje inaczej są przez nich interpretowane i opisywane.

Najbardziej rzetelne informacje na temat przebiegu lekcji można uzyskać na podstawie obserwacji. Jest to jedna z podstawowych i najczęściej stosowanych metod w badaniach pedagogiczno-psychologicznych. Obejmuje trzy etapy — postrzeganie zachowań czy zjawisk, utrwalanie (na przykład w formie zapisu)

² B. Wojciszke, *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2013, s. 80–88.

oraz interpretację. Trzeba poczynić jednak dwa zastrzeżenia — obecność obserwatora podczas lekcji może spowodować zniekształcenia w zwykłym przebiegu zajęć, a ponadto sam obserwator nie jest wolny od tych samych mechanizmów psychologicznych i również jego oczekiwania, wiedza, poglądy będą rzutować na sposób interpretacji zachowania ucznia i nauczyciela.

Pierwszym źródłem³ wiedzy o tym, jak postrzegany jest nauczyciel instrumentu, były dla mnie historyczne (zwane „legendarnymi”) materiały biograficzne, zgromadzone w toku badań nad przebiegiem życia i karierami zawodowymi muzyków polskich. Badania te prowadził w latach 1976–1980 Instytut Pedagogiki Muzycznej PWSM w Warszawie (dawniej AMFC, obecnie UMFC⁴) pod kierunkiem profesor Marii Manturzewskiej⁵. W ich toku przeprowadzono rozbudowane wywiady ze 165 muzykami polskimi, urodzonymi między 1890 a 1960 rokiem. Ponieważ były to pierwsze tego typu badania w świecie, celem ich było zgromadzenie możliwie najszerszej wiedzy o respondentach — stąd niezwykle szeroka tematyka wywiadów (od domu i środowiska rodzinnego, poprzez edukację muzyczną i pozamuzyczną, kolejne etapy działalności artystyczno-zawodowej, formy pracy, zainteresowania pozamuzyczne, aż po życie osobiste i stan zdrowia).

Wykonana przeze mnie analiza (w aspekcie modelu Sosniak) obejmowała wywiady przeprowadzone z 32 pianistami w bardzo różnym wieku, z których tylko nieliczni osiągnęli sukces na skalę międzynarodową. Wszyscy natomiast pokonali z powodzeniem trzy stopnie edukacji muzycznej, a dla większości głównym obszarem działalności zawodowo-artystycznej stała się pedagogika muzycz-

³ Warto w tym miejscu wspomnieć jeszcze wcześniejszą pracę Alicji Kotusiewicz, *Próba spojrzenia badawczego na lekcję indywidualną gry na fortepianie*, „Materiały COPSA”, z. 60, 1962.

⁴ Kolejne akronimy oznaczają: PWSM — Państwowa Wyższa Szkoła Muzyczna, AMFC — Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, UMFC — Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina.

⁵ Badania te przedstawione zostały w wielu publikacjach (zobacz: M. Manturzevska, *Przebieg życia muzyka w świetle badań biograficznych*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, red. M. Manturzevska, H. Kotarska, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 305–328; M. Manturzevska, *A Biographical Study of the Life-Span Development of Professional Musicians*, „Psychology of Music”, nr 18 (2), 1990, s. 112–138; M. Manturzevska, *Przebieg życia muzyka jako przedmiot badań naukowych*, [w:] *Psychologia muzyki. Problemy, zadania, perspektywy*, red. K. Miklaszewski, M. Meyer-Borysewicz, AMFC, Warszawa 1991, s. 576–600; M. Manturzevska, *Talent et aptitudes. Prognostic de reussite. Les phases de la vie du musicien Professional*, [w:] *Psychologie de la Musique*, red. A. Zenatti, Press Universitaire de France (PUF), Paris 1994, s. 259–290; M. Manturzevska, *Studia nad biografiami muzyków jako metoda wykrywania nowych zależności i czynników w dziedzinie badań nad talentami, ich genezą i rozwojem*, [w:] *Zastosowanie metody biograficznej w socjologii i psychologii*, red. J. Leoński, T. Rzepa, Dictum Sapienti Sat, Szczecin 1995, s. 65–84; M. Manturzevska, *Biographical Study of the Lifespan Development of Professional Musicians*, [w:] *Musical Development from a Lifespan Perspective*, red. H. Gembris, Peter Lang Pub Inc., Frankfurt 2006, s. 21–54 i do tej pory stanowią punkt odniesienia dla badaczy z całego świata podejmujących problematykę rozwoju muzyka w aspekcie całościowym (*life-span*).

na — pracowali jako nauczyciele fortepianu w szkołach muzycznych różnych stopni. Wywiady nie były ukierunkowane na relacje z ich nauczycielami, jakkolwiek przy pytaniach o kształcenie muzyczne wątek pedagogów w wypowiedziach pianistów polskich pojawiał się. Brak jest jednak bardziej wnikliwego, dociekliwego spojrzenia z dystansu na tych pedagogów, nie występują żadne treści odnośnie do metod czy strategii pedagogicznych; refleksji, w jaki sposób oddziaływanie nauczycieli wpłynęło na ich dalszy rozwój czy wybory zawodowe. Z rozproszonych i cząstkowych informacji wyłania się jednak pewien spójny obraz wskazujący, że badani pianiści najczęściej mieli kontakt tylko z jednym typem nauczyciela — był nim **instruktor** według nomenklatury Sosniak.

Więcej o tym, jak przebiegają indywidualne lekcje gry na instrumencie i jakie strategie stosują nauczyciele, można było się dowiedzieć podczas wielu konferencji i sympozjów, z udziałem nauczycieli, pedagogów i psychologów, organizowanych przez Instytut Pedagogiki Muzycznej i Międzywydziałową Katedrę Psychologii Muzyki UMFC począwszy od lat dziewięćdziesiątych⁶. W tym przypadku szczególnie wypowiedzi psychologów, mających bezpośredni kontakt z uczniem i jego rodzicami, pozwalały zorientować się, jak bardzo relacje nauczyciel–uczeń, przebiegające przecież w sytuacji lekcji indywidualnej, a więc „sam na sam”, bywają skomplikowane i kontrowersyjne, a do tego zabarwione intensywnymi emocjami. Obraz nauczyciela instrumentu, który wyłonił się z tych wypowiedzi, bardzo kontrastuje z „nauczycielem muzyki” z pierwszego etapu modelu Sosniak.

Badania własne

W latach 2008–2014 przeprowadzałam badania wśród nauczycieli państwowych szkół muzycznych I i II stopnia w ramach kilku różnych projektów. W tym okresie zbadano — głównie ankietowo — 130 nauczycieli fortepianu ze szkół I stopnia (grupa A), ponad 1000 nauczycieli wszystkich specjalności instrumentalnych ze szkół muzycznych I stopnia (grupa B), ponad 700 nauczycieli ze szkół muzycznych II stopnia (grupa C). I do wyników tych badań również będę się dalej odnosić. Najważniejsze jednak będą relacje z obserwacji nauczycieli głównie z grupy A, prowadzących lekcje fortepianu. Tę obserwowaną grupę określać będę jako A₁. W stosunku do ogólnej liczby ankietowanych nauczycieli — liczba obserwowanych była stosunkowo nieduża ($N = 21$).

Obserwacji poddano 44 lekcje fortepianu, prowadzone przez 21 nauczycieli (18 kobiet i 3 mężczyzn). Wiek badanych wahał się od 24 do 75 lat. Wszyscy

⁶ Plonem konferencji były publikacje, m.in.: *Zagadnienia metodyki instrumentalnej*, red. W. Jankowski, AMFC, Warszawa 1990; *Kształcenie instrumentalistów i wokalistów. Stan i problemy*, red. W. Jankowski, AMFC, Warszawa 1992; *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, red. M. Manturzevska, M. Chmurzyńska, AMFC, Warszawa 2001; *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli*, red. B. Kamińska, M. Chmurzyńska, AMFC, Warszawa 2007.

ukończyli wyższe studia: 8 osób instrumentalistykę stacjonarną, 10 — instrumentalistykę niestacjonarną, 3 — edukację muzyczną. Lekcje odbywały się z uczniami w wieku od 6 do 16 lat z państwowych szkół muzycznych I stopnia w różnych miastach Polski.

Lekcje fortepianu analizowano z punktu widzenia wielu innych aspektów nauczania i różnych kompetencji nauczyciela, także tych, które są obecnie uznawane w pedeutologii za kluczowe w pracy pedagogicznej w ogóle. Głównym celem obserwacji było sprawdzenie:

- czy i jakie różnice istnieją w podejściu nauczycieli do dzieci z klas I–III (kiedy to zgodnie z modelem Sosniak nauczyciel muzyki powinien dominować nad nauczycielem instruktorem) w porównaniu z podejściem do młodzieży z klas IV–VI (która wdrażana winna być do systematycznej pracy nad techniką i warsztatem na potrzeby wyrazu artystycznego);
- jak w praktyce nauczyciele wpływają na motywację, zainteresowania i postawy uczniów wobec muzyki;
- jak przedstawiają się relacje nauczyciel–uczeń w kontekście kompetencji psychopedagogicznych nauczycieli.

Poniżej omówię niektóre z zaobserwowanych zachowań, a do innych postaram się powrócić w jednym z następnych artykułów.

Relacja z obserwowanych lekcji

Pod względem formalnym wszystkie lekcje miały uporządkowany przebieg: 1) gamy, ćwiczenia dodatkowe; 2) etiuda/y; 3) utwór polifoniczny (w semestrze letnim raczej klasyczna forma cykliczna — sonatina, rzadziej sonata); 4) utwór tak zwany dowolny. Praca nad poszczególnymi utworami przebiegała na ogół według stałego schematu: 1) odsłuchanie utworu przez nauczyciela, komentarz/ocena; 2) praca z nauczycielem nad utworem/wybrany zagadnieniem; 3) wyznaczenie zadania do domu. Realizacja poszczególnych punktów była różna w zależności od zwyczajów nauczyciela i przygotowania ucznia. Były lekcje, podczas których nauczyciel ograniczał się do odsłuchania i wyznaczenia pracy domowej, ale także takie, kiedy nauczyciel, nie czekając, aż uczeń skończy utwór, przechodził do korekty jego błędów. Każdy z tych porządków miał swoje uzasadnienie. Wątpliwości może budzić sytuacja, kiedy nauczyciel stosował „skrócony” porządek standardowo. Zdarzali się pedagodzy, którzy wszystkim swoim uczniom przerywali grę, zwracając uwagę na błędy. Znalazł się również nauczyciel, który przestrzegał zasady odsłuchaj — zadaj, niezależnie od tego, co się działo po stronie ucznia. Nie trzeba dodawać, że efektywność jego działań była dość niska.

Podczas pracy nad utworem nauczyciele na ogół przestrzegali zasady pogłębłości, systematyczności i stopniowania trudności. Prawie wszyscy demonstrowali uczniom na instrumencie, w jaki sposób rozwiązać konkretny problem, choć z reguły wykonywali bardzo krótkie fragmenty utworów, i to zwykle jedną

ręką. Przekazywane treści i wymagania na ogół nie przekraczały możliwości uczniów (problem pojawiał się wtedy, kiedy nauczyciel wymagał zbyt wielu rzeczy naraz — ale o tym później). Utwory na ogół były dostosowane pod względem stopnia trudności do umiejętności uczniów.

(De)motywacyjne działania nauczycieli

To, że jednym z najtrudniejszych wyzwań, jakie stoją przed nauczycielem instrumentu, jest zmotywowanie ucznia do ćwiczeń i rozbudzenie w nim zainteresowania muzyką, potwierdzają kolejne prace badawcze, jak i sami nauczyciele. Jednocześnie — niestety — jak wynika z badań nauczycieli instrumentu ze szkół I stopnia z 2012 roku⁷ (grupa B) aż 80% nie uważa braku tej umiejętności za istotny problem, który wpływałby na efektywność nauczania. Stąd też zapewne niedoceniając motywacyjnej roli pozytywnych strategii i koncentrowanie się nauczycieli w swej praktyce na wyłapywaniu wszelkich niedociągnięć i usterek w grze ucznia.

Na obserwowanych przeze mnie lekcjach zjawisko to ujawniło się w sposób drastyczny. Podstawowy komunikat przekazywany uczniom brzmiał: „Nie, źle”. Utrwalone przeze mnie zapisy wszystkich wypowiedzi nauczycieli podczas obserwowanych lekcji ukazują, że wypowiedzi typu: „No, jak ty grasz!?”, „No co to w ogóle jest?”, „Co ty wygrywasz!? To nie ta nuta”, „Grasz bez sensu!?”, „NIE!!”, „Myśl trochę!”, „Źle, źle, źle”, „Samemu też trzeba pomyśleć!”, „Dukasz! Nie może tak być!”, „A w ogóle wszystko jest źle!”, „To nie tak”, „Ale co ty robisz!?”, „No, dziś to już wszystkie rekordy pobiłaś — wszystko źle”, „Jak tak zagrasz na audycji [egzaminie], to spalę się ze wstydu”, „Nie te palce, nie te nuty”, „Dobrze, że tego nikt nie słyszał”, „A nie wstyd ci, że ciągle muszę to samo powtarzać?”, dominowały na większości obserwowanych lekcji. Tym stwierdzeniom towarzyszyło najczęściej nagle przerywanie gry ucznia, który nie miał szansy na samodzielne poprawienie się. Niektóre uwagi miały mieć zapewne charakter żartobliwy („A co to za kołek?” [o placu], „Uderzasz w klawisze, jakbyś młotki miał, a nie palce”, „Nie młotkuj tak”), ale brzmiały raczej prześmiewczo.

Obserwując reakcję uczniów, nie miało się wątpliwości, że im więcej takiego „wtrącania się” nauczyciela, tym mniejsze prawdopodobieństwo, że pobudzi on zainteresowanie ucznia. Przeciwnie — zachowania te mogą stać się źródłem frustracji i zniechęcenia ucznia, o czym świadczą wypowiedzi absolwentów szkół muzycznych, mających podobne doświadczenia⁸.

⁷ M. Chmurzyńska, *Przedmiot główny — instrument. Nauczyciele i nauczanie*, [w:] *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia*, red. W. Jankowski, Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa 2012, s. 35–54.

⁸ Z. Konaszkiewicz, *Szkice z pedagogiki muzycznej*, AMFC, Warszawa 2001, s. 139–157.

Oczekiwania nauczyciela jako samospełniające się przepowiednie

Nauczyciele, używając nawet w dobrej wierze takich sformułowań, jak: „Dlaczego znów nie umiesz tego miejsca!?”, „A o tym *fis* mówiliśmy tyle razy”, „No, jak zwykle nie umiesz tego miejsca”, „Już tyle lekcji nie mogę się tego doczekać”, wyrażają — zapewne nieświadomie — brak pozytywnych oczekiwań wobec ucznia. „Znowu” i „jak zwykle” coś jest źle. Jeszcze większe znaczenie ma język ciała nauczyciela, inne zachowania niewerbalne, na przykład westchnienia, które uczniowie szybko i intuicyjnie odczytują jako wyraz aprobaty lub dezaprobaty. O tym, jak bardzo oczekiwania nauczyciela mogą determinować osiągnięcia ucznia, świadczą liczne badania empiryczne. Znane z literatury słynne badania Rosenthala, wielokrotnie cytowane i replikowane także w Polsce⁹, pokazują, jak nastawienie nauczyciela do ucznia może modyfikować jego zachowania i wpływać na osiągnięcia w nauce. Ich wyniki upoważniły autorów do sformułowania następującego wniosku — uczniowie zwykle osiągają takie rezultaty (pozytywne lub negatywne), jakich oczekują od nich nauczyciele¹⁰.

Oczekiwania nauczyciela przekładają się bowiem na jego zachowania. Dla uczniów, których postrzega jako zdolniejszych, buduje (poprzez postawę, ton głosu, wyraz twarzy) bardziej przyjazny klimat emocjonalny, zaś dla postrzeganych jako mniej zdolnych — mniej przyjazny. I uczeń, w zależności od tego, jak postrzega go nauczyciel, po jakimś czasie potwierdza to nastawienie. Oczekiwania nauczyciela pełnią w związku z tym rolę samospełniających się przepowiedni¹¹. Mają siłę sprawczą — mogą wydobyć z ucznia to, co najlepsze, ale również to, co najgorsze¹². Swoimi oczekiwaniami pedagog kreuje ucznia, co przybiera postać efektu Pigmaliona — akceptujące i wspierające zachowania nauczyciela wyzwalają w uczniu drzemiące w nim możliwości, lub efektu Golema — zachowania wyrażające brak pozytywnych oczekiwań onieśmielają ucznia, zniechęcają go do wysiłku, traci on wiarę w siebie i w konsekwencji osiąga gorsze rezultaty, czyli takie, jakich spodziewał się po nim nauczyciel. Optymistyczne odbieranie ucznia, a nawet lekkie przecenianie jego możliwości ma ogromną

⁹ Na przykład: E. Czykwin, *Samoświadomość nauczyciela*, Białystok 1995; E. Czykwin, *Samoświadomość jako perspektywa badawcza pedeutologii*, [w:] *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*, red. A. Kotusiewicz, Białystok 2000, s. 285–295; K. Konarzewski, *Nauczyciel*, [w:] *Sztuka nauczania. Szkoła*, red. K. Konarzewski, Warszawa 2002, s. 148–179; A. Lewicka, *Potrzeba rozwijania empatii przyszłych pedagogów*, [w:] *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, red. Z. Bartkiewicz, M. Kowaluk, M. Samujło, Lublin 2007, s. 142–151; E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001; H. Sęk, *Spółeczna psychologia kliniczna*, PWN, Warszawa 1993.

¹⁰ Jeszcze inną prawidłowość zauważyła Z. Konaszkiewicz (dz. cyt., s. 64): uczeń, który osiąga lepsze rezultaty, niż oczekuje nauczyciel, jest przez niego negatywnie oceniany.

¹¹ E. Czykwin, *Samoświadomość jako perspektywa...*, dz. cyt., s. 285–295.

¹² A.L. McGinnis, *Sztuka motywacji*, Vocation, Warszawa 2005.

wartość edukacyjną, gdyż buduje w nim wiarę w siebie i zaufanie do własnych możliwości.

Podczas obserwacji niektórych lekcji ta zależność była widoczna. Przytoczmy jeden negatywny przykład: przebieg lekcji z uczniem — powiedzmy — średnio przygotowanym. Na pierwsze jego potknięcie nauczyciel reaguje bardzo gwałtownie i ostro. Nie przerywa jednak gry ucznia, ale „towarzyszy” mu, narzekając: „Co ty robisz!?!”, „Wszystko źle!?!”, „O Jezu, co ty grasz!?!”, „Palcowanie źle, wszystko trzeba na nowo przeczytać!”, „Błędów co niemiara!”, „No, czytaj te nuty!”, „Już mi się tego nie chce słuchać”, „Ile razy można o tym mówić?”. I im więcej nauczyciel narzekał, tym uczeń gorzej grał, a jego zachowanie nie pozostawiało wątpliwości, że ma dosyć i lekcji, i nauczyciela.

Strategie pozytywne

Oczywiście obowiązkiem nauczyciela jest wskazanie błędów, korekta gry (choć przydałaby się bardziej „dyplomatyczna” forma), ale czyż nie jest nim także wskazanie, co było dobrze? A w tym wypadku większość nauczycieli wykazywała znaczną nieporadność.

O ile łatwo im było znaleźć słowa krytyki, o tyle pochwały były ubogie językowo, mało przekonujące: „Widać, że ćwiczyłeś”, „No, dobrze”, „Za to muszę cię pochwalić”, „Niby nie najgorzej”, „Założmy, że było nieźle”. Szczególnie przykre wrażenie zrobił nauczyciel z wielkim trudem formułujący pozytywny komentarz w sytuacji, kiedy uczeń zagrał bezbłędnie razem i na pamięć utwór (a miał tylko odczytać osobno) i ewidentnie zasługiwał na coś więcej niż zdawkowe „No, całkiem dobrze”. Inny pedagog nie docenił dobrego przygotowania na pamięć trudnego i długiego fragmentu. Zamiast pochwały uczeń usłyszał: „Tu źle grałeś, i tu, i tu”. Pracując z kolejnym uczniem, ten sam nauczyciel stawiał przed nim coraz to inne wymagania. Jak uczeń zagrał fragment utworu zgodnie ze wskazówkami nauczyciela, ten natychmiast odnajdywał w wykonaniu jeszcze inne uchybienia.

Niedocenianie pracy ucznia — to jeden z najbardziej demotywujących czynników. Przywołam anegdotę z własnych doświadczeń: córeczka (II klasa szkoły muzycznej I stopnia), namawiana przez tatę do ćwiczenia na pianinie, w pewnym momencie odpowiedziała: „Po co mam ćwiczyć? Pani i tak zawsze jest niezadowolona ze mnie, czy umiem lepiej, czy gorzej”. Jej tata — a mój mąż, człowiek z dużym poczuciem humoru, odpowiedział: „To idź, poćwicz, aby pani była **jak najmniej niezadowolona**”. Powiedzenie „aby był/a jak najmniej niezadowolony/a” weszło na stałe do naszego słownika rodzinnego.

Aby pochwała była skutecznym narzędziem pedagogicznym, powinna być szczerą, adekwatną do osiągnięcia i konkretną. A także wypowiedzianą z przekonaniem. A tego u większości obserwowanych nauczycieli zabrakło.

Ile uwag może przekazać nauczyciel podczas jednej lekcji?

O tym, że komunikacja podczas lekcji instrumentu ma charakter jednokierunkowy, decyduje w pewnym stopniu specyfika sytuacji i tradycyjny podział ról — jest nauczyciel, który mówi, napomina, koryguje, przekazuje informacje, pyta, stawia zadania, poucza i tak dalej (czasem pochwali); jest uczeń, który odpowiada, grając. Taki standardowy podział powoduje, że wypowiedzi nauczyciela zajmują znaczną część lekcji (od 30% do 50%). Susan Hallam, znana badaczka, muzyk, autorka wielu prac empirycznych, zauważyła, że im więcej nauczyciel mówi, im więcej przekazuje uwag, tym bardziej percepcja uczniów słabnie i coraz trudniej im skoncentrować się na lekcji. Zamiast poprawy, w drugiej połowie lekcji notuje się regres. Nauczyciel nieświadomy tych mechanizmów może „zagadać” lekcję i doprowadzić ucznia do stanu zmęczenia (a nawet wyczerpania)¹³. Również podczas obserwowanych lekcji wielu nauczycieli „bombardowało” uczniów ogromną liczbą uwag i wskazówek, niektóre były ważne, niektóre mniej ważne, ale były także kompletnie nieważne, przynajmniej na tym etapie pracy nad utworem. Ten zalew informacji/wskazówek różnej rangi rozpraszał uwagę ucznia i odciągał od tego, co najważniejsze, zresztą trudno byłoby mu wskazać, który z tych licznych problemów jest tym najistotniejszym. Poza tym uczniowie nie byli w stanie nadążyć za wciąż nowymi wskazaniem i dyrektywami, a tym bardziej przetworzyć ich i zapamiętać. To z kolei wywoływało niezadowolenie nauczyciela, który za jakiś czas mógł powiedzieć z przekonaniem: „Przecież mówiliśmy o tym już wiele razy!”.

Dobre praktyki

Podczas badań obserwacyjnych dane mi było uczestniczyć także w lekcjach prowadzonych w sposób nienaganny, a czasem wręcz doskonały. Prowadzący te zajęcia nauczyciele wyraźnie różnili się od większości — mieli inną hierarchię problemów. Priorytetem dla nich było uzyskanie od ucznia właściwego kształtu artystycznego utworu. Wszelkie działania pedagogiczne były temu celowi podporządkowane. Większość uwag dotyczyła poprawienia wyrazowych niedociągnięć wykonania, a zatem drobne błędy tekstowe nie były traktowane jako arcyważne. Mimo pomyłek i nieczystości tekstowych, które u pozostałych nauczycieli wywoływały gwałtowne reakcje („NIE!”), pozwalali uczniom grać całe utwory, skupiając się przede wszystkim na ich muzycznej ekspresji. Nie szczędzili przy tym słów uznania czy zachęt wyrażanych także niewerbalnie. Pochwały wypowiedzane były przekonująco, czasem wręcz entuzjastycznie, i dotyczyły konkretnych osiągnięć: „Znakomicie uchwyciłaś charakter *scherzando!*”, „Cieszę

¹³ S. Hallam, *Music Psychology in Education*, Bedford Way Paper, Londyn 2006, s. 165–179.

się, że tekst został opanowany”, „Brawo, to trudny utwór na pamięć!” [choćby zdarzały się luki w pamięci], „Cieszę się bardzo, bo etiuda zaczyna dojrzewać” [a wykonanie uczenia nie było wolne od różnych „nieczystości”], „Masz bardzo piękne momenty. Czasami aż ciarki przechodzą po plecach!”, „Bardzo mi się podobało, jak prowadziłaś frazę lewą ręką”.

Uwagi przekazywane były w formie prośby lub życzenia: „Bardzo to ładnie grasz, choć to nie wszystko...”, „Tu było wiele pięknych miejsc, mam tylko niedosyt co do początku”, „Chciałabym, abyśmy zastanowiły się nad stroną dźwiękową...”, „Chciałabym to usłyszeć jeszcze raz, ale tym razem z...”, „Jeszcze bym coś zmieniła”, „Chciałabym, aby lewa...”, „Chciałabym usłyszeć...”, „Wiem, czego mi brakowało...”, „Wydaje mi się, że byłoby lepiej, gdyby...”, „Jak na mój gust...”, „Zastanawiam się jeszcze, czy nie lepiej by było...”, a przy tym były bardzo merytoryczne, konkretne i jasne.

Nauczyciele ci nie przerywali pochopnie gry, a jeśli już musieli, to robili to z dużą kulturą i delikatnością, w czym szczególnie wyróżniał się jeden z pedagogów, nazwany przeze mnie roboczo „supernauczycielem”: „Przepraszam, że przerywam...”, „Ja wiem, że przeszkadzam, ale...”, „Przepraszam cię bardzo, ale...”, „Jeśli pozwolisz, to...”, [żartobliwie:] „Ja wiem, że jestem wredna, ale...”.

Na typowe pomyłki tekstowe uczniów reagowali taktownie i wyrozumiale: „Nic nie szkodzi, idziemy dalej”, „Nie zatrzymuj się, później to doćwiczysz”, „Świetnie, a byłoby jeszcze lepiej, gdyby zamiast *f* było *fis*”. Chętnie wyrażali optymistyczne oczekiwania co do przyszłości: „Widzę, że to już będzie dobrze”, „Jestem pewna, że dasz radę”, „Myślę, że za drugim razem będzie lepiej”. Przychylnie reagowali na propozycje muzyczne uczniów: „Podoba mi się. Jeśli tak to czujesz, to możesz tak grać”, „Wprawdzie miało być inaczej, ale twoja propozycja jest przekonująca”. Wyraźnie dało się odczuć, że nauczyciele ci nastawieni byli na znalezienie w każdym, nawet niedoskonałym wykonaniu pozytywnych stron, i podkreślenie najdrobniejszych osiągnięć ucznia: „To miejsce jest jeszcze kłopotliwe, ale tu już zagrałaś bardzo dobrze”, „Dźwięki już dobrze znasz, to teraz możemy przejść...”.

„Nauczyciel muzyki” *versus* „nauczyciel instruktor”

Na okres szkoły podstawowej przypadają — zgodnie z modelem Sosniak¹⁴ — dwie fazy rozwojowe ucznia, które charakteryzują się odmiennymi postawami wobec muzyki, odmienną strukturą motywacji i zainteresowań. Według Sosniak optymalne warunki rozwoju występują wtedy, gdy metody nauczania i zachowania pedagoga dostosowane są do fazy rozwojowej ucznia i wynikających z niej jego potrzeb i możliwości.

¹⁴ Podobne fazy wyróżniła także Manturzevska, *Przebieg życia...*, 1990, 1991, dz. cyt.

Porównując w naszych badaniach sposób prowadzenia lekcji przez tych samych nauczycieli z uczniami z różnych etapów edukacyjnych, można było dostrzec różnice przede wszystkim w podejściu do młodszych wychowanków. Byli oni zdecydowanie lepiej traktowani — nauczyciele wykazywali wobec nich większą cierpliwość i życzliwość, częściej chwalili, mniej krytykowali, mówili wolniej, cieplej, łagodniej, a słownictwo dostosowywali do wieku dziecka. Dzięki temu młodszy uczniowie czuli się z pewnością bezpiecznie.

Natomiast niezależnie od wieku ucznia, poziomu zdolności, etapu kształcenia czy repertuaru, wszystkie lekcje przebiegały według tego samego schematu (gama, ewentualnie wprawki, kolejne utwory), a co więcej — wszystkie uwagi od jednego nauczyciela były podobnie formułowane, dotyczyły tych samych, co w stosunku do starszych uczniów, problemów — praca ręki, praca palca, tekst.

Koncentracja nauczycieli na tych kwestiach wynika z ogólnej tendencji do wczesnego „uprofesjonalizowania” kształcenia instrumentalnego (zwłaszcza na fortepianie i skrzypcach). W badaniach grupy B okazało się, że 75% nauczycieli instrumentu uważa, że począwszy od I klasy szkoły muzycznej I stopnia należy skupić się na dobrym ustawieniu aparatu wykonawczego ucznia, a znaczny odsetek nie uważa, aby dostarczenie wychowankowi radości z muzykowania było ważniejsze niż rozwijanie umiejętności technicznych i praca nad aparatem wykonawczym. Pedagodzy ci nie uważają za celowe urozmaicanie zajęć dla najmłodszych klas poprzez zabawy muzyczne¹⁵.

Potwierdzeniem takich postaw były spostrzeżenia z obserwacji. Lekcje z najmłodszymi nie różniły się pod względem treści od lekcji ze starszymi uczniami. Nie wydarzało się podczas nich nic, co mogłoby zafascynować dziecko światem dźwięków. Nauczyciele nie podejmowali żadnych prób urozmaicenia zajęć zabawami muzycznymi, zainteresowania różnymi możliwościami brzmieniowymi instrumentu, co było tak charakterystyczne dla „nauczycieli muzyki” z badań Sosniak. Natomiast zbyt długie granie gam i wprawek lub zbyt długie ćwiczenie jednego utworu, nadmierna koncentracja na kształceniu techniki, z częściowym lub całkowitym pominięciem kształcenia muzykalności i wrażliwości uczniów były szczególnie nużące.

Na lekcjach dominowały zatem uwagi dotyczące techniki gry: „wystaw palce do klawiszy”, „graj mocnymi czubkami”, „podnoś palce”, „opuść palce”, „przegub wyżej”, „przegub niżej”. Jeden z nauczycieli (bardzo życzliwie odnoszący się do wszystkich swoich uczniów) podczas lekcji z uczniem z I klasy dokładnie opisywał ruchy: „Jak wychodzisz z klawiatury, musisz rozluźnić nadgarstek... wychodzimy od łokcia... teraz przegub w dół”. Ale ani razu podczas lekcji nie padło słowo „dźwięk”. Inny z kolei znaczną część lekcji poświęcał na przepytывanie najmłodszych uczniów z teorii — gdzie w różnych gamach są

¹⁵ M. Chmurzyńska, dz. cyt.

półtony, jak się palcuje gamy od białych, a jak od czarnych klawiszy, z budowy trójdźwięków.

Powyższe spostrzeżenia dotyczą jedynie tej niewielkiej grupy obserwowanych nauczycieli. Autorce bowiem znane są przykłady oryginalnego i autorskiego prowadzenia zajęć z młodszymi uczniami przez twórczych nauczycieli stosujących niebanalne metody, które rozbudzają zainteresowania dzieci. Nauczyciele ci wprowadzają kolejne porcje wiedzy muzycznej w formie układanych przez siebie wierszyków, piosenek, wymyślają zabawy muzyczne. Niestety, wydaje się, że wciąż są rzadkim zjawiskiem w szkole muzycznej.

Na marginesie warto zaznaczyć, że nie udało się przeprowadzić obserwacji lekcji z młodszym uczniem u żadnego z najlepszych nauczycieli z grupy A₁.

Podsumowanie

Lauren Sosniak zbadała przypadki bardzo pozytywnego wpływu nauczycieli na rozwój muzyczny i artystyczno-zawodowy uczniów, którzy później stali się wybitnymi muzykami. Natomiast większość obserwowanych przez nas nauczycieli nie otwiera uczniów na wartości muzyki i jest na najlepszej drodze do zniechęcenia ich do muzyki, czy to poprzez przekazywanie wciąż tych samych treści, czy poprzez niewłaściwe traktowanie ucznia. Początki gry na fortepianie w przypadku pianistów badanych przez Sosniak wiązały się — dzięki nauczycielowi muzyki — z radością, zabawą, rozbudzaniem ciekawości, kreatywności i wyobraźni muzycznej. W polskich szkołach muzycznych brakuje „nauczycieli muzyki”, za to już od pierwszych lat nauki dominują „nauczyciele gry na fortepianie”, którzy z góry traktują uczniów jak przyszłych muzyków i poddają ich od samych początków intensywnemu treningowi technicznemu (rozbudowane programy gamowo-etudowe) i dyscyplinie tekstowej.

Jeśli chodzi o trzeci typ nauczyciela w modelu Sosniak, według Manturzewskiej¹⁶ nawet wielu absolwentów naszych akademii muzycznych nie miało szczęścia spotkać nauczyciela-mistrza. Mistrzowie w życiu pianistów badanych przez Sosniak odegrali niezwykle istotną rolę — przyczynili się do ukształtowania ich jako artystów o własnej odrębnej indywidualności. Według Manturzewskiej brak mistrzów widoczny w polskich badaniach niekorzystnie zaciążył na rozwoju artystycznym najmłodszej z badanych przez IPM generacji. W wykonaniach tych uczniów — zdaniem publicystów i krytyków muzycznych — daje się odczuć niedostatek indywidualności i osobowości artystycznej. Najczęściej starają się oni naśladować interpretacje swoich pedagogów.

Reasumując, wydaje się, że w polskim szkolnictwie muzycznym od I klasy szkoły I stopnia aż po studia obowiązującym modelem nauczyciela, stosując typologię Sosniak, jest „instruktor”.

¹⁶ M. Manturzevska, dz. cyt.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Chmurzyńska Małgorzata, *Przedmiot główny — instrument. Nauczyciele i nauczanie*, [w:] *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia*, red. Wojciech Jankowski, Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa 2012.
- [2] Czykwin Elżbieta, *Samoświadomość nauczyciela*, TRANS HUMANA, Białystok 1995.
- [3] Czykwin Elżbieta, *Samoświadomość jako perspektywa badawcza pedeutologii*, [w:] *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*, red. Alicja Anna Kotusiewicz, TRANS HUMANA, Białystok 2000.
- [4] Jankowski Wojciech (red.), *Kształcenie instrumentalistów i wokalistów. Stan i problemy*, AMFC, Warszawa 1992.
- [5] Jankowski Wojciech (red.), *Zagadnienia metodyki instrumentalnej*, AMFC, Warszawa 1990.
- [6] Konarzewski Krzysztof, *Nauczyciel*, [w:] *Sztuka nauczania. Szkoła*, red. Krzysztof Konarzewski, PWN, Warszawa 2002.
- [7] Lewicka Agnieszka, *Potrzeba rozwijania empatii przyszłych pedagogów*, [w:] *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, red. Zdzisław Bartkowiec, Marzena Kowaluk, Małgorzata Samujło, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007.
- [8] Hallam Susan, *Music Psychology in Education*, Bedford Way Paper, Londyn 2006.
- [9] Manturzevska Maria, *Przebieg życia muzyka w świetle badań biograficznych*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, red. Maria Manturzevska, Halina Kotarska, WSiP, Warszawa 1990.
- [10] Manturzevska Maria, *A Biographical Study of the Life-Span Development of Professional Musicians*, „Psychology of Music”, nr 18 (2), 1990.
- [11] Manturzevska Maria, *Przebieg życia muzyka jako przedmiot badań naukowych*, [w:] *Psychologia muzyki. Problemy, zadania, perspektywy*, red. Miklaszewski Kacper, Meyer-Borysewicz Maria, AMFC, Warszawa 1991.
- [12] Manturzevska Maria, *Talent et aptitudes. Prognostic de reussite. Les phases de la vie du musicien Professional*, [w:] *Psychologie de la Musique*, red. Arlette Zenatti, Press Universitaire de France (PUF), Paryż 1994.
- [13] Manturzevska Maria, *Studia nad biografiami muzyków jako metoda wykrywania nowych zależności i czynników w dziedzinie badań nad talentami, ich genezą i rozwojem*, [w:] *Zastosowanie metody biograficznej w socjologii i psychologii*, red. Jan Leoński, Teresa Rzepa, Dictum Sapienti Sat., Szczecin 1995.
- [14] Manturzevska Maria, *A Biographical Study of the Lifespan Development of Professional Musicians*, [w:] *Musical Development from a Lifespan Perspective*, red. Heinrich Gembris Peter Lang Pub Inc., Frankfurt 2006.
- [15] Manturzevska Maria, Chmurzyńska Małgorzata (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, AMFC, Warszawa 2001.
- [16] McGinnis Alan Loy, *Sztuka motywacji*, Vocation, Warszawa 2005.
- [17] Nęcka Edward, *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2001.
- [18] Sęk Hanna, *Spoleczna psychologia kliniczna*, PWN, Warszawa 1993.



Korzyści wynikające z kształcenia w ogólnokształcącej szkole baletowej

Celem artykułu jest zaakcentowanie korzyści wynikających z nauki w ogólnokształcącej szkole baletowej, ponieważ doświadczanie sztuki tanecznej od najwcześniejszych etapów rozwoju i edukacji pozostawia wiele trwałych, a jednocześnie pozytywnych śladów w codziennym funkcjonowaniu. Aby podkreślić, w jaki sposób szkoła baletowa istotnie oddziałuje na szeroko rozumiane funkcjonowanie uczniów i absolwentów, poniżej zaprezentowano zarówno formalne aspekty kształcenia baletowego, jak i psychofizyczne aspekty rozwoju dzieci i młodzieży uczących się tańca na profesjonalnym poziomie od najwcześniejszych etapów edukacji szkolnej.

System szkoły baletowej a rozwój psychofizyczny uczniów

W Polsce istnieje 5 publicznych ogólnokształcących szkół baletowych. Kształcenie w nich trwa 9 lat. Do szkoły przyjmowane są dzieci po ukończeniu III klasy szkoły podstawowej. W szkole baletowej uczniowie realizują program zajęć ogólnokształcących oraz program zajęć artystycznych. W trakcie nauki dzieci uczą się takich przedmiotów artystycznych, jak: taniec klasyczny, taniec ludowy i charakterystyczny, taniec współczesny, taniec dawny, partnerowanie, techniki uzupełniające, umuzykalnienie, rytmika, audycje muzyczne, historia tańca.

Wiekem rozpoczęcia nauki w szkole baletowej jest 9–10 rok życia, który łączy się — według psychologów rozwojowych — z wejściem w tak zwany „etap dziecka doskonałego”¹. Jest to dobry czas na rozpoczęcie systematycznych zajęć sportowych. Etap dziecka doskonałego jest fazą rozwoju motorycznego, w której następuje: (1) wszechstronny rozwój wszystkich aspektów motorycz-

¹ Cytat za: R. Przewęda, *Rozwój motoryczny*, [w:] A. Jaczewski (red.), *Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju i wychowania*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 122–140; A. Kołodziejczyk, *Późne dzieciństwo — młodszy wiek szkolny*, [w:] J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 234–258, s. 235.

ności, (2) zwiększone zainteresowanie rywalizacją i efektami podejmowanych czynności, (3) wzrost satysfakcji z udanych ćwiczeń oraz (4) wysoka jakość ruchów typu sportowego i lokomocyjnego. W tym wieku sprawne fizycznie dzieci bez trudu uczą się nowych układów ruchowych, doskonałą sprawności sportowe, a także malowanie i wiele innych czynności manualnych. Nadmierna, spontaniczna i często niekontrolowana ruchliwość dzieci ulega ograniczeniu. Ruchy dzieci przybierają kształt ekonomicznych, celowych, dokładnych i uporządkowanych. Dzieci osiągają właściwe proporcje budowy ciała, wzrasta w nich poziom koordynacji ruchowej², co w konsekwencji sprzyja kształceniu baletowemu.

Uwzględniając kontekst psychofizycznego rozwoju dzieci w wieku szkolnym, warto podkreślić, że nauka w szkole baletowej umożliwia rozwijanie pasji w kierunku tańca, daje wiedzę i umiejętności z zakresu różnych technik tańca, a także pozwala na codzienne obcowanie ze sztuką, nie tylko z tańcem, ale również z muzyką. Lekcje tańca klasycznego, tańca ludowego i charakterystycznego odbywają się zawsze przy akompaniamencie pianina lub fortepianu.

Wykwalifikowana kadra, a wśród niej nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących, nauczyciele przedmiotów artystycznych, akompaniatorzy, pedagodzy, psycholodzy, bibliotekarze, fizjoterapeuci, dietetycy i pielęgniarki, pomaga dzieciom osiągać coraz lepsze wyniki i motywuje do dalszej pracy. Mała liczba uczniów w oddziałach klasowych oraz kameralna atmosfera w całej szkole gwarantuje brak anonimowości. Z obserwacji psychologa pracującego w szkole baletowej wynika, że każde dziecko jest zauważone, a jego ewentualne trudności są od razu dostrzeżone i podejmowane są działania zaradcze. Uczniowie znają się dobrze, spędzają ze sobą dużo czasu, budują porozumienie na bazie wspólnych przeżyć i doświadczeń, są dla siebie oparciem i wspierają się w trudnych chwilach. Duża liczba godzin lekcyjnych w trakcie nauki w szkole baletowej sprzyja nie tylko nabywaniu umiejętności, lecz także jest alternatywą dla bezproduktywnego spędzania czasu wolnego, który mógłby wiązać się z ryzykiem szukania fascynacji w używkach, nieakceptowanych społecznie grupach, grach komputerowych i świecie wirtualnym. W czasie nauki w szkole baletowej uczniowie mają możliwość pokazania się szerszej publiczności podczas koncertów szkolnych, akcji promujących szkołę i innych uroczystości organizowanych przez szkołę.

Ponadto uczniowie szkoły baletowej mogą skonfrontować poziom swoich umiejętności z umiejętnościami innych uczniów, biorąc udział w konkursach baletowych i choreograficznych organizowanych w Polsce i za granicą.

Absolwenci szkół baletowych kończą naukę egzaminem maturalnym i egzaminem dyplomowym. Młodzież jest przygotowana do podjęcia dalszej edukacji w szkołach policealnych i uczelniach wyższych. Po pomyślnie zdanym egzaminie dyplomowym uczniowie uzyskują tytuł zawodowego tancerza i mają moż-

² Tamże, s. 234–258.

liwość ubiegania się o pracę w zawodowych zespołach w Polsce i na świecie, na przykład w zespołach baletowych teatrów operowych, w teatrach muzycznych, teatrach tańca i zespołach tańca ludowego. Część uczniów po ukończeniu szkoły wyższej i uzyskaniu dodatkowych kwalifikacji pracuje jako nauczyciele tańca w szkołach baletowych, w domach kultury, w prywatnych szkołach tańca, prowadząc kursy dla osób z różnych grup wiekowych, jako choreografowie. Z kolei absolwenci, którzy nie wykonują profesji tancerza, wybierają pracę w innych dziedzinach, często związanych z szeroko pojętą kulturą.

Psychologiczne kompetencje uczniów i absolwentów szkół baletowych

Ze względu na specyfikę kierunku kształcenia dzieci uczą się w szkole wielu kompetencji o psychospołecznym charakterze. Wśród nich znajdują się między innymi takie kompetencje, jak: (1) efektywne komunikowanie się i współdziałanie z ludźmi, (2) konstruktywne radzenie sobie z przykrymi emocjami, z porażkami i sukcesami, ze stresem i treścią oraz z trwającym długi czas wysiłkiem fizycznym, (3) prowadzenie zdrowego stylu życia. Ponadto w cyklu kształcenia uczniowie dowiadują się, jak koncentrować uwagę, aby zaprezentować swoje umiejętności podczas występów, egzaminów i audycji, jak poszukiwać pracy po ukończeniu szkoły. Dzieci mają też szansę kształtować w sobie takie cechy osobowe, jak: pracowitość, ambicja, wytrwałość, upór, punktualność, asertywność, wewnętrzna dyscyplina, determinacja w osiąganiu celów, adekwatna samoocena, świadomość ruchowa, wyczucie własnego ciała i przestrzeni. Uczniowie są wdrażani do samodzielności, pokonywania własnych słabości, utrzymywania motywacji do ciężkiej pracy w aspekcie zarówno fizycznym, jak poznawczym i emocjonalnym, do tworzenia i odbioru sztuki oraz podejmowania twórczych działań.

Zdaniem Zofii Konaszkiwicz, młodzież ucząca się w szkołach artystycznych jest zmotywowana do pracy, inteligentna i posiada sprecyzowane zainteresowania. Doświadczenie przez uczniów współzawodnictwa, które jest integralną częścią nauki w szkole baletowej, można uznać za korzystne, ponieważ przyzwyczajają do stałej pracy nad sobą i swoim ciałem, a także do podejmowania systematycznego trudu doskonalenia się³.

Kolejną bardzo ważną cechą tancerza jest odporność psychiczna. Formuje się ona już w okresie nauki w szkole baletowej i zależy od różnych czynników: etapu rozwojowego dziecka, jego właściwości psychicznych i biologicznych, doświadczeń, przystosowania społecznego w gronie rówieśników, stopnia zaspo-

³ Z. Konaszkiwicz, *Szkoła baletowa jako droga do zawodu tancerza w Polsce*, [w:] Z. Konaszkiwicz (red.), *Szkoła Baletowa. Studia i szkice*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina, Warszawa 2006, s. 33–57.

kोजना potrzeb psychicznych, poziomu lęklności oraz nastawienia rodziców i nauczycieli⁴.

W tym miejscu warto także wspomnieć o postrzeganiu korzyści z nauki w szkole baletowej z perspektywy absolwentów, którzy brali udział w badaniach ankietowych, stosunkowo rzadko realizowanych w tego typu szkolnictwie, z uwagi na małą liczbę profesjonalnych szkół baletowych w Polsce. Wśród zbadanych 51 absolwentów:

- 70% osób stwierdziło, że szkoła baletowa „ukszałtowała w nich hart ducha, kondycję fizyczną, dyscyplinę, systematyczność, samodzielność, pewność siebie; szkoła ustrzegła ich przed kontaktem z «marginielem społecznym» i problemami z tym związanymi (narkotyki, alkohol)”⁵;
- 21,5% osób badanych wskazało następujące korzyści z nauki w szkole baletowej: „wyrobienie silnej woli, odporności psychicznej, pracowitości, wytrwałości i tym podobne”⁶;
- 47% ankietowanych wskazało, że istotną korzyścią kształcenia baletowego było osiągnięcie wysportowanej sylwetki;
- 43,1% osób stwierdziło, że ukończenie szkoły baletowej dało im lepszy start życiowy;
- 31,3% badanych uważało, że fakt ten zwiększa zainteresowanie ich osobą ze strony płci przeciwnej;
- 37,2% ankietowanych uważało, że ukończenie szkoły baletowej pomaga w nawiązywaniu kontaktów z ludźmi⁷.

W opinii Małgorzaty Borowiec uczniowie szkoły baletowej są intensywniej wdrażani do występów scenicznych niż uczniowie innych szkół artystycznych. Autorka tłumaczy to przygotowaniem się przyszłych tancerzy do nawiązywania kontaktu z widzem i poruszania się w przestrzeni scenicznej podczas odbywających się każdego dnia lekcji tańca. W czasie lekcji przedmiotów artystycznych panuje szczególna atmosfera wiążąca się z dyscypliną i dbałością o wykonywane gesty, ruchy ciała, ustawienia ciała, co wpływa na zrozumiałość przekazywanych później widzowi przez tancerza treści⁸.

Do innych zalet nauki w szkole baletowej, które uszczegółowione będą w dalszych częściach artykułu, zaliczyć można rozwój orientacji przestrzennej, wrażliwości, umiejętności pracy w grupie oraz korzystne oddziaływanie na równo-

⁴ Tamże; M. Tyszkowa, *Problemy psychicznej odporności dzieci i młodzieży*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1977, s. 50.

⁵ M. Dorosińska-Fijak, *Wpływ środowiska szkoły baletowej na samoocenę tancerza zawodowego*, [w:] Z. Konaszkiewicz (red.), *Szkoła Baletowa...*, dz. cyt., s. 157–175, s. 161.

⁶ Tamże, s. 163–164.

⁷ Tamże.

⁸ M. Borowiec, *Postrzeganie tremy przez uczniów i nauczycieli szkół baletowych*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 4, Warszawa 2017, s. 79–86.

wagę i koordynację ruchową, a także na zdolność tworzenia się u uczniów świadomości muzycznej⁹.

Korzyści kształcenia baletowego wynikające z systemu edukacji

W *Rozporządzeniu Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 6 września 2017 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych* zawarte są cele kształcenia dotyczące poszczególnych przedmiotów artystycznych. Każdy z celów stanowi korzyść wynikającą z nauki w szkole baletowej. Wśród wielu z nich warto wymienić przynajmniej kilka — uczeń: „prezentuje precyzję wykonawczą, świadomość ciała i koordynację muzyczno-ruchową”, „sprawnie zapamiętuje wybrane układy taneczne”, „interpretuje powierzone mu zadania ruchowe, nadając im indywidualny wyraz artystyczny”, „wykazuje kreatywność przez podejmowanie zadań improwizacyjnych”, „wyraża stany emocjonalne i pojęcia za pomocą ruchu i dźwięku”¹⁰.

Szereg korzyści wynikających z nauki w szkole baletowej odnaleźć można także w załącznikach do wspomnianego *Rozporządzenia*, gdzie wskazane są właściwości, którymi powinien charakteryzować się absolwent szkoły baletowej oraz jaką wiedzę i umiejętności powinien posiadać. W załączniku nr 1 niniejszego *Rozporządzenia* przedstawione są efekty kształcenia wspólne dla zawodów artystycznych na koniec nauki w szkole II stopnia, wśród których wymieniono między innymi: znajomość historii związanej z dziedziną sztuki, którą reprezentuje uczeń; zorientowanie w związkach pomiędzy własnym a innymi działami sztuki; respektowanie dziedzictwa kulturowego Polski i innych narodów; branie udziału w życiu kulturalnym; postępowanie zgodnie z regułami prawa autorskiego, etyką i kulturą; prawidłowe wykonywanie zadań praktycznych w dziedzinie sztuki, której jest przedstawicielem; kreatywność w wykonywaniu zadań i wrażliwość artystyczną; konsekwencję w realizowaniu celów; wykonywanie powierzonych zadań artystycznych podczas pracy indywidualnej i zespołowej oraz odpowiedzialność za rezultaty tej aktywności, antycypowanie następstw swoich poczynań, umiejętność przedstawienia własnych dokonań, gotowość do ciągłego poszerzania posiadanej wiedzy i umiejętności zawodowych¹¹.

⁹ J. Spendel, *Eksperyment zmian w systemie kształcenia w szkole baletowej — informacje wstępne*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 2, Warszawa 2014, s. 79–83.

¹⁰ *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 6 września 2017 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych. Podstawa programowa kształcenia w zawodzie tancerz*, załącznik nr 6, Dziennik Ustaw z 2017 roku, poz.1793.

¹¹ *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 6 września 2017 roku...*, dz. cyt.

W załączniku nr 6 wspomnianego *Rozporządzenia* określono efekty kształcenia po zakończeniu nauki w szkole baletowej. Są to między innymi: umiejętność kreowania utworów z obszaru sztuki tańca i stosowania różnorodnych technik tańca klasycznego, ludowego i współczesnego, tańca charakterystycznego oraz tańca dawnego; posiadanie przygotowania zawodowego do przedstawienia publiczności programu artystycznego indywidualnie, w duecie lub zespołowo; umiejętność integrowania zdobytej w czasie nauki w szkole baletowej wiedzy teoretycznej z praktyką; świadome używanie języka tańca; znajomość twórczości znakomitych tancerzy, choreografów, teoretyków tańca, a także historii rozwoju polskiej i światowej sztuki tańca oraz kanonu dzieł tanecznych; umiejętność analizy dzieł tanecznych i identyfikowanie literatury muzycznej, zwłaszcza utworów z zakresu baletu; znajomość najważniejszych zagadnień z dziedziny muzyki; posiadanie koordynacji muzyczno-ruchowej i pamięci muzyczno-ruchowej; umiejętność wykonania charakterystycznej wykorzystywanej w działalności zawodowej¹².

Znaczenie kompetencji motorycznych i psychofizycznych

Do istotnych korzyści wynikających z nauki w szkole baletowej należy zaliczyć przede wszystkim rozwój pamięci ruchowej, która odgrywa szczególną rolę podczas procesu uczenia się i pamiętania ruchów. Jest ona rozwijana dzięki systematycznym ćwiczeniom fizycznym¹³ i ułatwia szybkie opanowanie choreografii wymaganych w pracy zawodowej.

Wpływ baletu na funkcjonowanie motoryczne wydaje się przejawiać także w postawie ciała, sposobie poruszania się — z lekkością, płynnością, gracją, w gibkości, skoczności, sprężystości i elastyczności ciała, w rytmiczności i precyzji ruchów, w zwinności i zręczności.

U doświadczonych tancerek klasycznych zauważalny jest wyższy — niż u początkujących tancerek i kobiet, które nie zajmują się tańcem — poziom stabilności posturalnej¹⁴, która „oznacza zdolność organizmu do odzyskiwa-

¹² Tamże.

¹³ J. Graczyk, T. Sankowski, *Psychologia sportu*, Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu, Poznań 2000.

¹⁴ Cytat za A.V. Bruyneceel, S. Mesure, J.C. Pare, M. Bertrand, *Organization of Postural Equilibrium in Several Planes in Ballet Dancers*, „Neuroscience Letters”, 485, 2010, s. 228–232; C.W. Lin, C.F. Lin, B.J. Hsue, F.C. Su, *A Comparison of Ballet Dancers with Different Level of Experience in Performing Single-Leg Stance on Retiré Position*, „Motor Control”, 2014 Apr., 18 (2), s. 199–212; A. Fredyk, E. Kamińska, E. Smol, *Stabilność posturalna uczniów klasy I wczesnoszkolnej ogólnokształcącej szkoły baletowej w Bytomiu*, [w:] A. Fredyk, E. Smol (red.), *Taniec, rytm, muzyka w nauce i praktyce*, Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach, Katowice 2014, s. 25–44.

nia wyznaczonej pozycji w przestrzeni po ustaniu działania bodźca destabilizującego”¹⁵.

Kolejną korzyścią motoryczną wynikającą z edukacji w szkole baletowej jest umiejętność włączania reakcji posturalnej w odpowiedzi na drobne zaburzenia stabilności swojego ciała przez tancerzy klasycznych. Ich szybka i dokładna reakcja pozwala na zredukowanie ruchów tułowia i kończyn, wpływając pozytywnie na technikę i estetykę ruchu¹⁶. Tancerzy klasycznych charakteryzuje posiadanie zdolności koordynacyjnych na wyższym niż przeciętny poziomie¹⁷. Na właściwym poziomie muszą oni również posiadać kondycyjne cechy motoryczne — siłę i wytrzymałość. Siła rozumiana jest jako „zdolność pokonywania oporu zewnętrznego lub przeciwdziałania mu kosztem wysiłku mięśniowego”, a wytrzymałość definiuje się jako „zdolność do długotrwałego wykonywania wysiłku fizycznego o odpowiedniej intensywności i zachowania podwyższonej odporności na zmęczenie w różnych warunkach środowiska zewnętrznego”. Jedną z oznak dużej sprawności mechanizmów kontroli mięśni szkieletowych u tancerzy klasycznych są zdolności motoryczne określone jako „kompleks indywidualnych właściwości psychicznych i fizycznych, rozwijających się na podłożu wrodzonych zadatków biologicznych (predyspozycji), warunkujących efektywne wykonanie czynności ruchowych”¹⁸.

Podsumowanie

Niezależnie od tego, jak potoczy się życie absolwentów szkół baletowych — czy swoją przyszłość zwiążą z tańcem, czy może wybiorą inną drogę zawo-

¹⁵ Cytat za: J.W. Błaszczyk, P.D. Hansen, D.L. Lowe, *Evaluation of the Postural Stability in Man: Movement and Posture Interaction*, „Acta Neurobiologiae Experimentalis”, 53, 1993, s. 155–166; J.W. Błaszczyk, D.L. Low, P.D. Hansen, *Ranges of Postural Stability and Their Changes in the Eldewrly*, „Gait & Posture”, 2, 1994, s. 11–17; J. Błaszczyk, *Biomechanika kliniczna*, PZWL, Warszawa 2004; A. Fredyk, R. Firak, L. Kuba, *Wpływ specyficznych cech tańca klasycznego na stabilność posturalną*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Lublin, Polonia”, Sectio D, VOL. LX, SUPPL.XVI, 103, Lublin 2005, s. 475–480, s. 475.

¹⁶ Cytat za: E. Golomer, P. Dupui, H. Monod, *The Effects of Maturation on Self-Induced Dynamic Body Sway Frequencies of Girls Performing Acrobatics or Classical Dance*, „Eur. J. Appl. Physiol. Occup. Physiol.” 1997, 76 (2), s. 140–144; A.V. Bruyneceel, S. Mesure, J.C. Pare, M. Bertrand, *Organization of Postural Equilibrium in Several Planes in Ballet Dancers*, „Neuroscience Letters”, 485, 2010, s. 228–232; A. Fredyk, E. Kamińska, E. Smol, *Stabilność...*, dz. cyt., s. 25–44.

¹⁷ Cytat za: W. Starosta, A. Karpińska, *Uwarunkowania rozwoju koordynacyjno-ruchowego w tańcu na podstawie wyników badań uczennic szkół baletowych*, „Integrat”, Warszawa 2009, s. 17–60. E. Smol, A. Fredyk, E. Kamińska, *Ocena wybranych wskaźników rozwoju fizycznego 6- i 7-letnich uczniów klasy wczesnoszkolnej ogólnokształcącej szkoły baletowej w Bytomiu*, [w:] A. Fredyk, E. Smol (red.), *Taniec, rytm...*, dz. cyt., s. 45–60.

¹⁸ Cytat za: J. Raczek, *Antropomotoryka teoria motoryczności człowieka w zarysie*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2010, s. 24–32; E. Smol, A. Fredyk, E. Kamińska, *Ocena...*, dz. cyt., s. 45–60.

dową — wydaje się, że nauka w szkole baletowej pozostawi ślad w postaci kompletu lub przynajmniej części opisanych wyżej osiągnięć i zdolności psychofizycznych. Zdobyte w czasie edukacji w szkole baletowej umiejętności, doświadczenie, wiedza oraz ukształtowane cechy mogą przysporzyć uczniom korzyści nie tylko w okresie pobytu w szkole, ale także w kolejnych etapach ich życia i w innych jego dziedzinach.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Borowiec Małgorzata, *Postrzeganie tremy przez uczniów i nauczycieli szkół baletowych*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 4, CEA, Warszawa 2017.
- [2] Dorosińska-Fijak Mirosława, *Wpływ środowiska szkoły baletowej na samoocenę tancerza zawodowego*, [w:] Zofia Konaszkiewicz (red.), *Szkoła Baletowa. Studia i szkice*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina, Warszawa 2006.
- [3] Fredek Artur, Firak Renata, Kuba Lidia, *Wpływ specyficznych cech tańca klasycznego na stabilność posturalną*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Lublin, Polonia”, Sectio D, VOL. LX, SUPPL. XVI, 103, Lublin 2005.
- [4] Fredek Artur, Kamińska Elżbieta, Smol Ewelina, *Stabilność posturalna uczniów klasy I wczesnoszkolnej ogólnokształcącej szkoły baletowej w Bytomiu*, [w:] Artur Fredek, Ewelina Smol (red.), *Taniec, rytm, muzyka w nauce i praktyce*, Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach, Katowice 2014.
- [5] Gracz Jacek, Sankowski Tadeusz, *Psychologia sportu*, Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu, Poznań 2000.
- [6] Kołodziejczyk Anna, *Późne dzieciństwo — młodszy wiek szkolny*, [w:] Janusz Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- [7] Konaszkiewicz Zofia, *Szkoła baletowa jako droga do zawodu tancerza w Polsce*, [w:] Zofia Konaszkiewicz (red.), *Szkoła Baletowa. Studia i szkice*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina, Warszawa 2006.
- [8] *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 6 września 2017 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych. Podstawa programowa kształcenia w zawodzie tancerz*, Dziennik Ustaw z 2017 roku, poz. 1793.
- [9] Smol Ewelina, Fredek Artur, Kamińska Elżbieta, *Ocena wybranych wskaźników rozwoju fizycznego 6- i 7-letnich uczniów klasy wczesnoszkolnej ogólnokształcącej szkoły baletowej w Bytomiu*, [w:] Artur Fredek, Ewelina Smol (red.), *Taniec, rytm, muzyka w nauce i praktyce*, Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach, Katowice 2014.
- [10] Spendel Joanna, *Eksperyment zmian w systemie kształcenia w szkole baletowej — informacje wstępne*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 2, CEA, Warszawa 2014.
- [11] Tyszkowa Maria, *Problemy psychicznej odporności dzieci i młodzieży*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1972.

Bezpieczeństwo w kontekście wychowawczej funkcji szkoły

Rządowy program wspomagania „Bezpieczna+”, adresowany do placówek oświatowych, jest doskonałą okazją do podejmowania zadań i realizacji różnorodnych inicjatyw podnoszących standardy bezpieczeństwa w szkołach. Przykładem tego mogą być działania podjęte przez Zespół Szkół Plastycznych im. Jacka Malczewskiego w Częstochowie. Program daje szerokie możliwości w zapewnieniu bezpiecznych warunków nauki, wychowania i opieki w szkołach, jak choćby na przykład modernizacja lub instalacja specjalistycznego sprzętu podnoszącego poziom bezpieczeństwa na terenie obiektu. Nie jest to jednak jedyna możliwa forma podejmowanych działań.

Szkoła plastyczna w Częstochowie, dzięki rozbudowie oraz gruntownej modernizacji, zakończonej w 2014 roku, wyposażona jest w szereg nowoczesnych zabezpieczeń, takich jak system alarmowy i przeciwpożarowy, kompleksowy monitoring czy urządzenie reanimacyjne Automatyczny Elektryczny Defibrylator (AED). Ponadto szkoła zapewnia uczniom dostęp do bezpiecznego Internetu.

Jednak dbałość o podnoszenie bezpieczeństwa w szkole to nie tylko obszar technologiczny, ale również oddziaływania związane z wychowawczą funkcją szkoły. Nasza placówka kładzie duży nacisk na wychowanie i wielowymiarową profilaktykę społeczną, które w swoich założeniach odwołują się do wartości moralnych, wynikających z niezbywalnej godności człowieka. Dlatego też częstochowska szkoła plastyczna, formułując wniosek o wsparcie w ramach rządowego programu „Bezpieczna+”, wystąpiła o przyznanie środków na realizację przedsięwzięć profilaktycznych w zakresie:

- zapobiegania zachowaniom ryzykownym dzieci i młodzieży w środowisku życia oraz przestrzeni wirtualnej, ze szczególnym uwzględnieniem uzależnień behawioralnych;
- przeciwdziałania szkodliwym treściom propagowanym w kulturze masowej oraz multimediami, takim jak: konsumpcjonizm, relatywizacja norm obyczajowych, deprecjonowanie tradycyjnych funkcji rodziny, hedonizm, zachowania autodestrukcyjne.

Projekt zrealizowany został w formie cyklu warsztatów adresowanych do młodzieży, szkoleń rady pedagogicznej oraz konferencji dla nauczycieli i rodziców, które odbyły się w dniach 14–17 listopada 2017 roku. Dzięki wsparciu uzy-

skanemu w ramach programu „Bezpieczna+” możliwe było zaproszenie do współpracy przy realizacji projektu znakomitych specjalistów z Centrum Profilaktyki Społecznej w Milanówku.

Centrum Profilaktyki Społecznej to instytucja szkoleniowo-badawcza o zasięgu ogólnopolskim. Jej celem jest *upowszechnianie naukowej wiedzy z zakresu etiologii i przebiegu współczesnych zachowań ryzykownych, uzależnień i zaburzeń zachowania [...], profilaktyki narkotykowej (dopalaczowej) i uzależnień behawioralnych, a także przeciwdziałanie innym zachowaniom ryzykownym. Centrum Profilaktyki Społecznej wspomaga władze samorządowe, organizacje pozarządowe oraz placówki oświatowe i wychowawcze w zakresie budowania nowoczesnych programów profilaktycznych, diagnozy zjawiska uzależnień oraz zachowań ryzykownych. Centrum prowadzi działalność szkoleniową i profilaktyczną z pracownikami instytucji samorządowych, resocjalizacyjnych, opiekuńczo-wychowawczych, oświatowych, sądownictwa, rodzicami oraz uczniami. Centrum Profilaktyki Społecznej zajmuje twarde, jednoznaczne stanowisko w sprawach narkotyków, dopalaczy, postmodernizmu i skrajnych postaci ideologii gender, opowiadając się za modelem wychowania dzieci i młodzieży W GRANICACH I NORMACH, których kluczowym źródłem są Dekalog, chrześcijaństwo i ogólnoludzkie wartości humanistyczne*¹.

Kadrę szkoleniową Centrum Profilaktyki Społecznej stanowią:

- **doktor habilitowany profesor nadzwyczajny Mariusz Jędrzejko** — dyrektor programowy Centrum, pedagog społeczny i socjolog. Specjalizuje się w etiologii zachowań ryzykownych oraz uzależnień młodzieży w perspektywie przemian cywilizacyjnych. W zakresie jego zainteresowań badawczych znajdują się między innymi: wpływ rzeczywistości multimedialnej i wirtualnej na rozwój dzieci i młodzieży, monitorowanie zagrożeń związanych z nowymi substancjami psychoaktywnymi — tak zwanymi dopalaczami. Prowadzi własną praktykę pedagogiczną w zakresie diagnozy zaburzeń zachowania i uzależnień behawioralnych młodzieży i dorosłych. Jest autorem licznych opracowań naukowych dotyczących narkomanii, prostytucji, subkultur młodzieżowych oraz mediów cyfrowych, a także twórcą programów profilaktycznych. Profesor Mariusz Jędrzejko znany jest również z licznych wystąpień medialnych, podczas których zabiera głos w sprawie wyżej wymienionych problemów cywilizacyjnych i wychowawczych. Postać profesora jest z pewnością znana także części psychologów i pedagogów szkół artystycznych w Polsce. Gościł on podczas V Ogólnopolskiej Konferencji Psychologiczno-Pedagogicznej Szkolnictwa Artystycznego pod nazwą *Wychowawcza i profilaktyczna funkcja szkoły artystycznej*, która odbyła się w Warszawie w 2014 roku, z wykładem *Młodzież w „zawirowanym świecie” — etiologia wielkich poszuki-*

¹ http://cps.edu.pl/centrum_profilaktyki_spolecznej-29.html (dostęp 14.03.2018).

wań małych poszukiwaczy — o zjawiskach współczesnych uzależnień i zaburzeń zachowania;

- **magister Agnieszka Taper** — magister socjologii, absolwentka Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. W ramach współpracy z Centrum Profilaktyki Społecznej od ponad siedmiu lat szkoli dzieci, rodziców i nauczycieli z zakresu zagrożeń związanych z cyberprzestrzenią i uczy, jak im zapobiegać. Jest autorką lub współautorką artykułów naukowych, opracowań edukacyjnych i profilaktycznych dotyczących nadużywania komputera i Internetu, obecności dzieci w Internecie i gier komputerowych (w szczególności gier sieciowych). Zainteresowania naukowe: socjologia Internetu, wpływ multimediów na rozwój człowieka, gry komputerowe, ich rola i znaczenie w życiu człowieka²;
- **magister Leszek Roszczenko** — magister pedagogiki resocjalizacyjnej i ekspert w zakresie profilaktyki uzależnień od substancji psychoaktywnych oraz uzależnień behawioralnych, trener Centrum Profilaktyki Społecznej;
- **magister Maciej Szczodrowski** — trener Centrum Profilaktyki Społecznej i ekspert w zakresie przeciwdziałania zachowaniom ryzykownym młodzieży.

Zaproszeni do szkoły goście przygotowali imponującą ofertę szkoleniową, kompleksowo obejmującą zakres wskazanej przez nas problematyki i dostosowanej do potrzeb poszczególnych grup odbiorców.

Pułapki ponowoczesności — o kantowskiej pułapce i wartościach konserwatywnego wychowania — szkolenie dla rady pedagogicznej poprowadzone przez profesora Mariusza Jędrzejko objęło problematykę społeczeństwa postmodernistycznego, charakteryzującego się szerokim dostępem do dóbr materialnych i rozwojem technologicznym, a także postępującą liberalizacją tradycyjnych norm i wartości. Profesor Jędrzejko przeciwstawił tym zjawiskom potrzeby rozwojowe i emocjonalne dorastającego człowieka, który w ogarniającym chaosie informacyjnym i konsumpcyjnym próbuje znaleźć trwały punkt odniesienia. Tym punktem powinny być pozytywne i wiarygodne wartości, których źródłem jest zdrowo funkcjonująca rodzina. Deprywacja potrzeb rozwojowych dorastającego człowieka w tej sferze skutkuje występowaniem zachowań ryzykownych lub autodestrukcyjnych wśród młodzieży, które są próbą wypełnienia czymkolwiek moralnej pustki młodego człowieka. Dopełnieniem szkolenia było omówienie najczęstszych niebezpiecznych zachowań wśród młodzieży oraz funkcji regulacyjnych, jakie spełniają.

Jak wychowywać dzieci w granicach i normach — szkolenie adresowane do nauczycieli, uzupełnione konferencją dla nauczycieli i rodziców, w trakcie których profesor Jędrzejko omawiał kwestie autorytetu rodzica i nauczyciela oraz

² <https://agnieszkataper.com/> (dostęp 14.03.2018).

jego roli we właściwym przebiegu procesów wychowania. Zwrócił uwagę, że świadomy siebie i umiejący stawiać jasne granice rodzic i nauczyciel gwarantuje stabilność norm i wartości u dzieci i młodzieży. Ta stałość i uporządkowanie otaczającego świata daje młodemu człowiekowi poczucie bezpieczeństwa, które przekłada się na całokształt procesów rozwoju emocjonalnego i społecznego. Z drugiej strony brak normatywnego punktu odniesienia w rzeczywistości życiowej młodzieży upośledza jeden z etapów adolescencji, jakim jest kontestacja zasad i norm. Tymczasem umiarkowany bunt młodzieńczy, przeżywany przy towarzyszącej postawie rodzica i nauczyciela, jest niezbędny w procesie kształtowania tożsamości młodego człowieka oraz internalizacji przez niego obowiązujących norm.

Gry komputerowe a rozwój emocjonalny dziecka — wirtualna rzeczywistość to nie tylko zagrożenia, ale też duże możliwości intelektualne. W trakcie szkolenia omówiona została problematyka rzeczywistości wirtualnej i jej wpływ na procesy rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży w kontekście neuropsychologicznym. Podobnie jak poprzednie szkolenie, także i to uzupełnione było prelekcją adresowaną do rodziców i nauczycieli, w czasie której uczestnicy zostali zapoznani z najpopularniejszymi formami aktywności młodzieży w rzeczywistości wirtualnej oraz z kwestiami bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w Internecie. Profesor Jędrzejko omówił związki pomiędzy niewłaściwie ukierunkowywaną aktywnością komputerową młodzieży a porażkami edukacyjnymi, zaburzeniami zachowania uczniów oraz deficytami komunikacyjnymi młodzieży. Uczestnicy zostali zapoznani z zasadami BHP w sieci, dobrymi nie tylko dla dzieci, ale i wszystkich członków rodziny.

Dzięki szkoleniom nauczyciele oraz rodzice uczniów zostali wyposażeni w rzetelną i aktualną wiedzę dotyczącą etiologii współczesnych zachowań ryzykownych u młodzieży i poszerzyli umiejętności skutecznego omawiania tej problematyki z uczniami. Zostały wzmocnione kompetencje wychowawcze rodziców uczniów i umiejętności budowania swojego autorytetu poprzez konsekwentne postawy w relacjach z młodzieżą.

Uczniowie naszej szkoły wzięli natomiast udział w cyklu warsztatów, korespondujących z założeniami Szkolnego Programu Wychowania i Profilaktyki, dobranych adekwatnie do specyfiki poszczególnych grup klasowych. Trenerzy, realizując zajęcia w poszczególnych klasach, przeprowadzili łącznie 22 dziewięćdziesięciominutowe spotkania warsztatowe obejmujące następujące treści:

- *Niebezpieczne video-games* — warsztaty prowadzone przez Agnieszkę Taper, dotyczące wpływu rzeczywistości wirtualnej na funkcjonowanie człowieka, mechanizmów powstawania e-uzależnienia oraz szkodliwych treści przemycanych w niektórych grach komputerowych. Z drugiej strony przestrzeń cyfrowa to wiele wartościowych programów i atrakcyjna forma rozrywki. Uczniowie liceum i gimnazjum dowiedzieli się o możliwościach konstruktywnego korzystania z sieci oraz nowych interesujących i wartościowych pozycjach

- na rynku gier. Zastanawiali się, w jaki sposób planować sobie czas spędzany przy komputerze, jak unikać przeciążenia nadmierną ilością bodźców, jak nie zaniedbywać innych aktywności i nie zatracić się w wirtualnym świecie.
- **Bezpieczny telefon — jak fajnie żyć ze smartfonem** — to kolejna ciekawa propozycja, w której wzięli udział uczniowie gimnazjum. Uczniowie zastanawiali się, jak przy wykorzystaniu kieszonkowych technologii cyfrowych łączyć zabawę z nauką i rozrywkę z rozwijaniem swojego potencjału intelektualnego. Uzupełnieniem warsztatów było zapoznanie uczniów z zasadami smartfonowego BHP — jak korzystać z funkcji urządzenia, by zachować swoją prywatność, czego i dlaczego nie udostępniać w sieci oraz z jakiego powodu lepiej nie spać z telefonem pod poduszką i odłożyć go już godzinę przed pójściem do łóżka.
 - **Nie daj się złapać w sieci — bezpieczeństwo w Internecie** — trzeci z warsztatów prowadzonych przez Agnieszkę Taper, adresowany do uczniów gimnazjum i liceum. Zajęcia te stanowiły kontynuację wcześniejszych wykładów, ale można je było potraktować jako odrębny temat. Podczas spotkania omówione zostały zasady bezpieczeństwa, takie jak ochrona prywatności czy unikanie nawiązywania kontaktów z wirtualnymi nieznajomymi. Uczniowie rozmawiali również o tym, czym jest cyberprzemoc, hejt i fake news. Młodzi ludzie zastanawiali się, jakie szkody moralne ponosi ofiara takich ataków oraz czy portalowy agresor faktycznie jest taki anonimowy i bezkarny. Zajęcia uzupełnione były wiadomościami z zakresu „netykiety”, która dotyczy nie tylko kultury bycia w wirtualnej społeczności, ale obejmuje również kwestie respektowania prawa do dysponowania własnym wizerunkiem fotografowanych osób, przestrzegania praw autorskich i przeciwdziałania piractwu sieciowemu.
 - **Co doda ci skrzydeł — czyli fakty, a nie bajki o energetykach** — to warsztaty, w których udział brali uczniowie gimnazjum i liceum, oraz **Matura bez sesji i energetyków** — adresowane do najstarszych uczniów w szkole. Warsztaty zrealizowane przez Leszka Roszczenko i Macieja Szczodrowskiego obejmowały kwestie spożywania przez młodzież napojów energetycznych i suplementów. Uczniowie przedyskutowywali z prowadzącymi następujące problemy: Jak na układ nerwowy oddziałują tauryna i kofeina w wysokim stężeniu, spotęgowane podażą cukrów i syntetycznych protein zawartych w napojach energetyzujących? Jakie komunikaty i jakie mechanizmy wykształcają się w mózgu podczas korzystania z suplementów? Jaka jest droga od suplementacji do lekomanii oraz co łączy energetyki z dopalaczami? Uczniowie wyposażeni zostali także w wiedzę, jak organizować sobie czas na naukę i relaks, by uczyć się efektywnie. Jaką rolę w procesie zapamiętywania odgrywa sen i dlaczego należy dbać o odpowiednią jego długość, a także jak wykorzystywać czekoladę, orzechy i przyrządzać koktajle owocowe, aby w okresie wzmożonej nauki z powodzeniem zastępowały wszelkie używki.

- *Nie dopalaj się, bo się spalisz* — co warto wiedzieć o narkotykach i dopalaczach — warsztaty poprowadzone przez Leszka Roszczenko były dla uczniów kontynuacją zajęć o energetykach, a równocześnie uzupełnieniem oddziaływań profilaktycznych w zakresie przeciwdziałania uzależnieniom podejmowanych przez szkołę. Prowadzący po zajęciach w klasach zwrócił uwagę, że nasza młodzież ma świadomość zagrożeń związanych z narkotykami, dysponuje wiedzą na temat szkód powodowanych przez papierosy, alkohol i najbardziej znane substancje odurzające. Ponadto wśród uczniów przeważają krytyczne postawy wobec eksperymentów z substancjami psychoaktywnymi, a dla wielu z nich kwestia istnienia tych środków znajduje się poza obszarem ich zainteresowania. Takie informacje zwrotne cieszą i potwierdzają, że założenia procesu profilaktyki realizowanego w naszej szkole przynoszą wymierne i oczekiwane efekty.
- *Bawię się bezpiecznie i mądrze* — o tym, że papierosy, alkohol i „trawka” nie przydają nikomu powagi ani dojrzałości, dorośli nie muszą specjalnie przekonywać młodzieży. Jednak znacznie trudniej jest nastolatкови powiedzieć „nie” i stanowczo bronić swoich granic pod presją grupy koleżeńskiej. Kwestia, jak dobrać sobie znajomych, by nie wybierać pomiędzy akceptacją a pogardą i odrzuceniem, była punktem wyjścia do rozważań nad istotą zachowań ryzykownych i okolicznościami, w jakich podejmowane są przez młodzież. Uczniowie wraz z prowadzącym warsztaty zastanawiali się, jak dbać o swoje bezpieczeństwo na imprezie u znajomych, zabawie w klubie czy podczas wyjazdu. Jak kształtować w sobie poczucie własnej godności, by nie ulegać wpływom szantażu emocjonalnego. Jak się zachowywać, by nie stać się ofiarą kradzieży, pobicia czy wykorzystania seksualnego, i jak prosić o pomoc w sytuacji zagrożenia.

Wszystkie omówione wyżej warsztaty prowadzone były metodami, takimi jak dyskusja moderowana, burza mózgów oraz gry szkoleniowe, które spotkały się z bardzo dużym zainteresowaniem i aktywnością młodzieży. Wysoka komunikatywność i kompetencje interpersonalne trenerów z Centrum Profilaktyki Społecznej stwarzały uczniom przestrzeń do refleksji nad przekazywaną wiedzą i przetrenowania propagowanych podczas szkoleń wzorców zachowań. Najważniejsze korzyści wynikające z przeprowadzonych działań to:

- poszerzona wiedza i podniesienie świadomości uczniów w zakresie zdrowotnych i społecznych konsekwencji uzależnień oraz upowszechnienie prawdziwych informacji o narkotykach, dopalaczach i używkach;
- podniesienie poziomu wiedzy na temat bezpośrednich i odroczonej skutków podejmowania zachowań ryzykownych i eksperymentów z substancjami psychoaktywnymi;
- propagowanie pozytywnego nastawienia młodzieży do norm społecznych i przepisów prawa;

- wyposażenie uczniów w wiedzę oraz umiejętności pozwalające na świadome i odpowiedzialne korzystanie z multimediiów oraz poruszanie się w sieci;
- nabycie przez młodzież umiejętności rozpoznawania i krytycznej analizy treści wyszukiwanych w Internecie;
- podniesienie świadomości uczniów na temat zagrożeń płynących z sięgania po nieodpowiednie treści oraz angażowania się w znajomości z anonimowymi użytkownikami;
- poznanie i ćwiczenie technik asertywności i umiejętności zachowania w sytuacjach zagrożenia negatywnym wpływem środowiska koleżeńskiego;
- wzrost poczucia współodpowiedzialności za rówieśników i bezpieczeństwo w środowisku szkolnym;
- podniesienie umiejętności społecznych i życiowych.

Zrealizowany w Zespole Szkół Plastycznych im. Jacka Malczewskiego w Częstochowie projekt w ramach programu „Bezpieczna+” przyczynił się do kształtowania sprawdzonych norm, pozytywnych wartości i dobrych wzorców, które dzięki pasji i zaangażowaniu naszych gości z Centrum Profilaktyki Społecznej głęboko zapadły w świadomość wszystkich uczestników. Niech podsumowaniem relacji z tego zdarzenia będą słowa wypowiedziane przez profesora Mariusza Jędrzejko podczas jednej z prelekcji: *Źródłem bezpieczeństwa i najważniejszym czynnikiem chroniącym młodzież jest MORALNOŚĆ, i to od jej kształtowania zaczyna się profilaktyka.*

Dyrekcja i nauczyciele Zespołu Szkół Plastycznych w Częstochowie pragną serdecznie podziękować Profesorowi Mariuszowi Jędrzejko i jego Zespołowi za doskonałą współpracę przy realizacji projektu, za ogrom przekazanej wiedzy oraz za niekonwencjonalne formy poprowadzonych szkoleń, które spotkały się z bardzo pozytywnym odbiorem ze strony nauczycieli, rodziców i uczniów. Słowa podziękowania kierowane są także w stronę Centrum Edukacji Artystycznej oraz Ministerstwa Edukacji Narodowej, za przychylne rozpatrzenie naszego wniosku i przyznane wsparcie dla realizacji projektu.



Baw się i rozmawiaj bez telefonu

Wprowadzenie

Na podstawie obserwacji zachowania uczniów oraz sygnałów płynących od rodziców zauważamy, że jednym z problemów współczesnej szkoły jest nadużywanie telefonu komórkowego przez uczniów. Może ono prowadzić między innymi do zaburzenia procesu komunikacji oraz nieefektywnego zagospodarowania czasu wolnego dzieci i młodzieży. W takiej sytuacji istnieje potrzeba działań profilaktycznych i wychowawczych, które będą zapobiegać ryzykownym zachowaniom oraz wskażą właściwy sposób korzystania z urządzeń telekomunikacyjnych. Szkoły muzyczne nie są w tej kwestii odosobnione. Aby nie dopuścić do pojawienia się większych problemów związanych z siecioletizmem i fonoholizmem, szkoła powinna przedsięwziąć kroki profilaktyczne i wychowawcze względem dzieci i młodzieży.

Pomysłodawcą inicjatywy „Baw się, rozmawiaj — bez telefonu” jest młodzież zrzeszona w Szkolnym Klubie Wolontariusza i Samorządzie Uczniowskim w Państwowym Zespole Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy. Jest to akcja profilaktyczna zorganizowana przez młodzież gimnazjalną i licealną, której odbiorcami są uczniowie starszych klas szkoły podstawowej. W związku z powyższym aktywność prospołeczna młodzieży wpisuje się w program wychowawczo-profilaktyczny szkoły.

Zjawisko siecioletizmu i fonoholizmu

Siecioletizm i fonoholizm to dwa nowe zjawiska, na które szczególnie narażone są dzieci i młodzież. Problemowe używanie telefonu komórkowego w literaturze nazywane jest fonoholizmem. Szczególnie niebezpieczny jest on dla dzieci i młodzieży, gdyż — jak zauważa Bohdan T. Woronowicz — *szczególnie osoby nieśmiałe i z niską samooceną mogą mieć z powodu telefonu, podobnie jak osoby uzależnione od internetowych komunikatorów, problemy z normalnym porozumiewaniem się z innymi ludźmi*¹. Natomiast Katarzyna Kaliszewska problem nadmier-

¹ B.T. Woronowicz, *Uzależnienia — geneza, terapia, powrót do zdrowia*, Media Rodzina & Wydawnictwo Edukacyjne PARPAMEDIA, Poznań 2009, s. 520.

nego korzystania z Internetu rozumie jako *dysfunkcyjny wzorzec elementów poznawczych i zachowań związanych z używaniem Internetu, którego rezultatem jest utrata kontroli nad zachowaniem (czasem i sposobem korzystania z Internetu) oraz znaczące pogorszenie w społecznym, zawodowym lub innym istotnym obszarze funkcjonowania podmiotu*². Uzależnienie dzieci i młodzieży od telefonu komórkowego oraz Internetu pociąga za sobą wiele skutków. Może ono prowadzić do wycofania się z relacji bezpośrednich z rówieśnikami i samotności, zaburzenia procesu komunikacji, nieefektywnego zagospodarowania czasu wolnego dzieci i młodzieży, zaniku zainteresowań, problemów z wyrażaniem emocji, zaburzenia w rytmie snu i odżywiania, problemów z koncentracją uwagi, problemów w nauce czy oderwania się mentalnie od rzeczywistości, utraty poczucia czasu i kontroli nad własnym życiem. Posiadanie przez dzieci telefonów komórkowych z dostępem do Internetu może narażać je na pewne zagrożenia związane z niewłaściwym użytkowaniem portali społecznościowych czy dostępem do stron internetowych niedostosowanych do ich wieku³.

W związku z powyższym przed szkołą muzyczną staje wyzwanie podjęcia działań profilaktycznych i wychowawczych, które będą zapobiegać ryzykownym zachowaniom oraz wskażą uczniom właściwy sposób korzystania z urządzeń telekomunikacyjnych. Przepisy zawarte w *Ustawie Prawo oświatowe*⁴ gwarantują, że szkoła będzie upowszechniać wśród dzieci i młodzieży wiedzę o bezpieczeństwie oraz kształtować właściwe postawy w obliczu zagrożeń, między innymi związanych z korzystaniem z technologii informacyjno-komunikacyjnych. System oświaty zapewnia ponadto kształtowanie u dzieci i młodzieży postaw prospołecznych, między innymi poprzez ich udział w wolontariacie oraz aktywne uczestnictwo w życiu społecznym, stwarza warunki do rozwoju zainteresowań (w tym również społecznych) i aktywności społecznej. Tak więc działania wolontariatu i samorządności są wpisane w program wychowawczo-profilaktyczny szkoły.

Mirosław Górecki przedstawia definicję wolontariatu jako *bezpłatnego, dobrowolnego działania na rzecz innych osób niż powiązane z uczestnikami tej aktyw-*

² K. Kaliszewska, *Nadmierne używanie Internetu. Charakterystyka psychologiczna*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2010, s. 58.

³ A. Baranowska, *Fonoholizm wśród uczniów*, „Wychowawca”, nr 2, 2016; M. Figurska, *Haloooo... tu fonoholik*, „Charaktery”, nr 4, 2013; E. Guzowska, *Zagrożenia wynikające z korzystania z telefonów komórkowych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 7, 2015; J. Jarczyńska, A. Orzechowska, *Siecioholizm i fonoholizm zagrożeniem współczesnej młodzieży*, [w:] *Uzależnienia behawioralne i zachowania problemowe młodzieży. Teoria. Diagnoza. Profilaktyka. Terapia*, red. J. Jarczyńska, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2014; R. Mysior, 2015; W. Wiaderek, *Gdy brak zasięgu*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 7, 2012; D. Zając, *Uzależnienie behawioralne. W niewoli czynności*, „Głos Pedagogiczny”, nr 1, 2018.

⁴ *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe*, Dziennik Ustaw RP, Warszawa, 11 stycznia 2017, poz. 59.

ności więziami rodzinno-koleżeńsko-przyjacielskimi albo na rzecz jakiejś sprawy, społeczności lokalnej, środowiska naturalnego w ramach pozarządowych organizacji non-profit bądź innych zespołów zinstytucjonalizowanych, działających pro publico bono⁵. Wolontariat spełnia szereg funkcji, do których zdaniem Góreckiego należą funkcje autokreacyjne (wychowawcza, afiliacyjna, integracyjna, aksjologiczno-normatywna, ekspresyjna) oraz funkcje ogólnospołeczne (innowacyjna, pomocowa, ekonomiczna, normalizacyjna, lobbingsowa, rzecznictwa interesów obywateli, kontrolna)⁶. W opinii autora *funkcje te są wyrazem dążenia do uspołecznienia państwa w myśl zasady pomocniczości, związane z urzeczywistnieniem idei demokracji, przejmowaniem coraz większej ilości spraw w swoje ręce, poszerzaniem pola samopomocy i zakresu samorealizacji, zapobieganiem kryzysom społecznym i łagodzeniem napięć, niwelowaniem niekorzystnych skutków zmian społecznych*⁷.

Szczególną uwagę Górecki zwraca na wolontariat uczniowski, za pomocą którego można kształtować postawy prospołeczne⁸. Natomiast Marcin Moroń pisze, że zachowania prospołeczne są jednym z elementów kompetencji społecznych młodzieży, a ich rozwój i stymulowanie powierza się rodzinie i szkole⁹. Anna Oleszkowicz i Alicja Senejko do pozytywnych zachowań młodzieży zaliczają wolontariat i uczestnictwo społeczne, które wiążą się z potrzebą zaangażowania się w wartościową działalność¹⁰.

Również młody człowiek wolontariusz czerpie wiele korzyści z uczestnictwa w działaniach promowanych przez wolontariat. Zdaniem Marty Majorczyk należą do nich:

- wymiana doświadczeń,
- nauka pracy w grupie,
- nabywanie nowych umiejętności, np. lepszej organizacji pracy,
- budzenie skłonności do poświęceń,
- bezpośrednio doświadczanie zawichości i komplikacji ludzkich losów, charakterów,
- budowanie i/lub wzmacnianie samoakceptacji,
- zwiększanie atrakcyjności jako potencjalnego pracownika w oczach pracodawcy,

⁵ Tamże, s. 224–236.

⁶ Tamże, s. 236.

⁷ Tamże, s. 165.

⁸ M. Górecki, *Idea, instytucjonalizacja i funkcje wolontariatu*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2013.

⁹ M. Moroń, *Konstrukcja i weryfikacja empiryczna Kwestionariusza Zachowań Prospołecznych (PBQ) oraz Paraprojekcyjnego Kwestionariusza Tendencji Prospołecznych (PKTP) dla młodzieży*, „Psychologia Społeczna”, tom 7, 4 (23), 2012, s. 379.

¹⁰ A. Oleszkowicz, A. Senejko, *Dorastanie*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka, podręcznik akademicki*, red. J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015.

- wzmocnianie poczucia własnej wartości,
- osiągnięcie satysfakcji z dóbr niematerialnych,
- wpływanie na kształt życia społecznego,
- czerpanie satysfakcji z wkładu w kierunek rozwoju pomocy i opieki społecznej,
- kształtowanie otwartości na nowe wyzwania¹¹.

Działania realizowane przez wolontariat w Państwowym Zespole Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy są odpowiedzią na potrzeby społeczne dzieci i młodzieży. W latach ubiegłych celem programów profilaktycznych i wychowawczych były: kształtowanie kulturalnej postawy uczniów w relacjach społecznych; rozwijanie integracji i współpracy z rodzicami oraz instytucjami środowiska artystycznego; wspieranie uczniów w rozwoju społeczno-emocjonalnym i artystycznym oraz podwyższanie poziomu bezpieczeństwa na terenie szkoły. Młodzi wolontariusze uczestniczyli w Międzyszkolnych Artystycznych Warsztatach Profilaktycznych *Sztuka łagodzi obyczaje, Kiedy gram — świadomość mam, Tolerancja to ja*¹². Uczniowie należący do Szkolnego Klubu Wolontariusza chętnie włączali się we wszelkie ogólnopolskie kampanie społeczne, na przykład *Dni Walki z AIDS, Dni bez Przemocy, Szkoła bez Przemocy, Bicie uczy, ale tylko złych rzeczy, Tydzień Wolontariatu*. Z inicjatywy wolontariatu zorganizowano *Szkolny program dbania o kulturę osobistą* oraz *Szkolny program zapobiegania przemocy*. Wolontariusze prowadzą zabawy andrzejkowe i karnawałowe dla uczniów klas I–VI OSM I stopnia.

Tak więc na podstawie wieloletniego doświadczenia w pracy z wolontariuszami można zauważyć, że wolontariat to pozytywna siła sprawcza na terenie szkoły. Młodzież jest doceniana przez rodziców i nauczycieli za trud wkładany w realizację zadań. Wolontariusze uczą się na sobie polegać we wspólnym działaniu. Pomimo wielu obowiązków szkolnych, związanych z edukacją muzyczną, poświęcają swój wolny czas na pomoc drugiemu człowiekowi i angażowanie się w kampanie społeczne. Swoją postawą budzą szacunek i podziw u młodszych uczniów. To motywuje ich do dalszego działania, a także zachęca innych do przyłączenia się do takich działań¹³.

¹¹ M. Majorczyk, *Wolontariat jako szkoła empatii, część II*, „Sygnał. Magazyn Wychowawcy”, nr 11, 2017, s. 42.

¹² O współpracy dwóch bydgoskich szkół — Państwowego Zespołu Szkół Muzycznych oraz Państwowego Zespołu Szkół Plastycznych — autorka pisała w artykule *Międzyszkolne Artystyczne Warsztaty Profilaktyczne „Sztuka łagodzi obyczaje”*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 3: *Wychowanie i profilaktyka w szkole artystycznej*, red. A.A. Nogaj, CEA, Warszawa 2015.

¹³ Więcej na ten temat: H. Matusiak, *Wolontariat jako metoda realizacji potrzeb społecznych wśród młodzieży uzdolnionej muzycznie*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 2: *Konteksty edukacji artystycznej i pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, CEA, Warszawa 2014; H. Matusiak, *Międzyszkolne Artystyczne Warsztaty Profilaktyczne „Sztuka łagodzi obyczaje”*, „Zeszyty Psy-

W roku szkolnym 2017/2018 działania zawarte w programie wychowawczo-profilaktycznym szkoły nastawione są między innymi na realizację priorytetowego projektu związanego z zapewnieniem bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego uczniom, w tym bezpieczeństwa w Internecie. Inicjatywa „Baw się, rozmawiaj — bez telefonu” jest jedną z form realizacji zaleceń Centrum Edukacji Artystycznej. Inicjatywa autorstwa młodzieży zrzeszonej w Szkolnym Klubie Wolontariusza i Samorządzie Uczniowskim w Państwowym Zespole Szkół Muzycznych w Bydgoszczy obejmuje warsztaty, konkurs plastyczny oraz gazetki pod wspólnym tytułem „Baw się, rozmawiaj — bez telefonu”. Jest to akcja profilaktyczna zorganizowana przez młodzież gimnazjalną i licealną, której odbiorcami są uczniowie starszych klas szkoły podstawowej. Zajęcia profilaktyczne „Baw się, rozmawiaj — bez telefonu” zostały zrealizowane w klasach IV–VI Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej I stopnia w Bydgoszczy.

Scenariusz warsztatów profilaktycznych „Baw się, rozmawiaj — bez telefonu”

- **Cel ogólny:** kształtowanie postaw prospołecznych u młodzieży, zapobieganie problematycznemu używaniu telefonu komórkowego przez dzieci
- **Cele szczegółowe:** wzbudzenie refleksji na temat osobistego zaangażowania młodzieży w działania prospołeczne, kształtowanie nowych wzorców zachowań uczniów podczas przerw, bez używania telefonu komórkowego
- **Formy i metody pracy:** prezentacja, pogadanka, dyskusja, krzyżówka, wykreślanka, rundka, praca w grupach 4–5-osobowych, praca indywidualna
- **Pomoce dydaktyczne:** komputer i projektor;
 - prezentacja: zdjęcia przedstawiające dzieci i młodzież używające telefonów komórkowych oraz dzieci i młodzież podczas zabawy i rozmowy;
 - Załącznik nr 1: krzyżówka nr 1, 2 i 3;
 - Załącznik nr 2: wykreślanka *Przerwa w szkole*;
 - flipchart i arkusz papieru formatu A1; mazaki
- **Odbiorcy:** uczniowie starszych klas szkoły podstawowej
- **Czas trwania:** 90 minut

chologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 3: *Wychowanie i profilaktyka w szkole artystycznej*, red. Anna Antonina Nogaj i Wojciech Jankowski, CEA, Warszawa 2015; H. Matusiak, *Szkolny Klub Wolontariatu*, [w:] *90-lecie Państwowego Zespołu Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy 2005–2015*, Państwowy Zespół Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2015.

Przebieg zajęć

1. Wprowadzenie do zajęć: Prezentacja — zdjęcia

Prowadzący wyświetla prezentację: zdjęcia przedstawiające dzieci i młodzież używające telefonów komórkowych oraz dzieci i młodzież podczas zabawy i rozmowy. Nauczyciel zadaje pytania uczniom: W jaki sposób dzieci i młodzież spędzają czas wolny? Tak kieruje rozmową z uczniami, aby doprowadzić do stwierdzenia, że niewłaściwym sposobem spędzania czasu przez dzieci i młodzież, również podczas przerw, jest nadmierne korzystanie z telefonu komórkowego. Zwraca uwagę na to, że są również inne sposoby, aby przerwy w szkole spędzać bardziej racjonalnie.

2. Krzyżówki: „Baw się, rozmawiaj — bez telefonu”

Nauczyciel dzieli klasę na grupy. Rozdaje grupom po jednej krzyżówce (Załącznik nr 1). Zadaniem zespołów jest rozwiązanie krzyżówki (uwaga dla prowadzącego: niektóre z haseł mogą być zbyt trudne dla uczniów. W takim przypadku osoba prowadząca według własnego uznania wpisuje dodatkowe litery w puste kratki, aby pomóc uczniom odgadnąć hasło). Na zakończenie ćwiczenia wybrany uczeń z każdej grupy prezentuje na forum klasy rozwiązana krzyżówkę. Pod kierunkiem prowadzącego uczniowie porządkują kolejność rozwiązań krzyżówek w taki sposób, aby powstało zdanie: „Baw się, rozmawiaj — bez telefonu”. Poniżej informacje dla prowadzącego — rozwiązania krzyżówek:

■ Krzyżówka nr 1

Rozwiązanie: BAW SIĘ

Hasła: 1. ZABAWA; 2. JAKOŚĆ; 3. WZROK; 4. HASŁO; 5. E-MAIL; 6. MĘSTWO

■ Krzyżówka nr 2

Rozwiązanie: ROZMAWIAJ

Hasła: 1. TOLERANCJA; 2. ANONIMOWY; 3. ZDROWIE; 4. KOMENTARZE;
5. ZNAJOMY; 6. LOGOWANIE; 7. LIKE; 8. HAKER; 9. APLIKACJA

■ Krzyżówka nr 3

Rozwiązanie: BEZ TELEFONU

Hasła: 1. PROBLEM; 2. UZALEŻNIENIE; 3. BEZPIECZEŃSTWO; 4. EMOTIKONY;
5. PENDRIVE; 6. PORTAL; 7. DANE; 8. SMARTFON; 9. KOMÓRKA; 10. LINK;
11. WIRTUALNY

3. Dyskusja: Przerwy w szkole bez telefonu komórkowego

Pod kierunkiem osoby prowadzącej uczniowie dyskutują na temat problemowego używania telefonu komórkowego w szkole. Szczególną uwagę prowadzący zwraca na znaczenie rozmowy i innych sposobów spędzania czasu podczas przerw w szkole przez uczniów. Wnioski z dyskusji nauczyciel zapisuje w tabeli na arkuszu papieru.

Do czego służy mi telefon komórkowy podczas przerw w szkole?	Nasze pomysły na spędzanie przerw w szkole bez telefonu komórkowego
1	1
2	2
3	3
...	...

4. Wykreślanka *Przerwa w szkole*

Teraz uczniowie pracują indywidualnie. Prowadzący rozdaje uczniom wykreślankę. Zadaniem uczniów jest odnaleźć słowa, które ilustrują konstruktywne sposoby spędzania przerw w szkole. Poniżej informacje dla prowadzącego — diagram z rozwiązaniami.

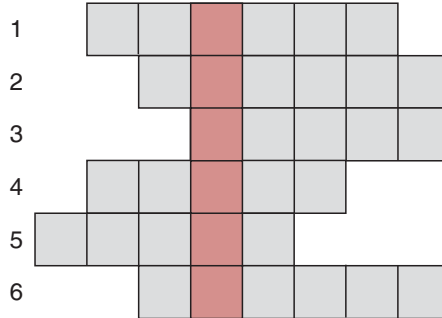
										P	I	Ł	K	A								
S	T	O	Ł	Ó	W	K	A			G	A	Z	E	T	K	A						
						P	K	O	L	E	Ż	A	N	K	A							
	A			K	A	R	T	Y	D	O	G	R	Y		K	O	L	E	G	A		
A	K	Y	Z	U	M	Z	A	B	A	W	A		Z									
	N					Y								C								
E						J		K	O	L	O	R	O	W	A	N	K	A			B	
S		R	E	C	A	P	S	O				P			Ś					I		
O					C			D				D			W					B		
E	I	N	A	D	A	I	N	Ś	R	O	Z	M	O	W	A	I					L	
W	P		P	O	K	Ó	J	N	A	U	C	Z	Y	C	I	E	L	S	K	I		
O						Ł			B							T					O	
H						K	K	S	I	Ą	Ż	K	A			L					T	
C		S	K	A	K	A	N	K	A				W	O	B	I	A	D			E	
U			L						N				R			C		Z	P	K		
R			E				B	O	I	S	K	O	E			A		N	A	A		
Y			K						E		Ł	A	Z	I	E	N	K	A	M			
R			T						L				R						J	I		
G	N	A	U	C	Z	Y	C	I	E	L			P						O	Ę		
			R						K										M	T		
K	A	W	A	Ł	Y				C	D	Y	Ż	U	R	N	Y			I	N		
					P	R	Z	Y	J	A	C	I	E	L							I	
																						K
		U	C	Z	E	N	I	E	S	I	Ę											

5. Zakończenie zajęć — *Rundka*

Na zakończenie zajęć uczniowie siedzą w kole. Kończą rozpoczęte przez prowadzącego zdania: *Od dzisiaj podczas przerw między lekcjami... Ja bez telefonu...* Nauczyciel pilnuje, aby wypowiedzi uczniów nie powtarzały się.

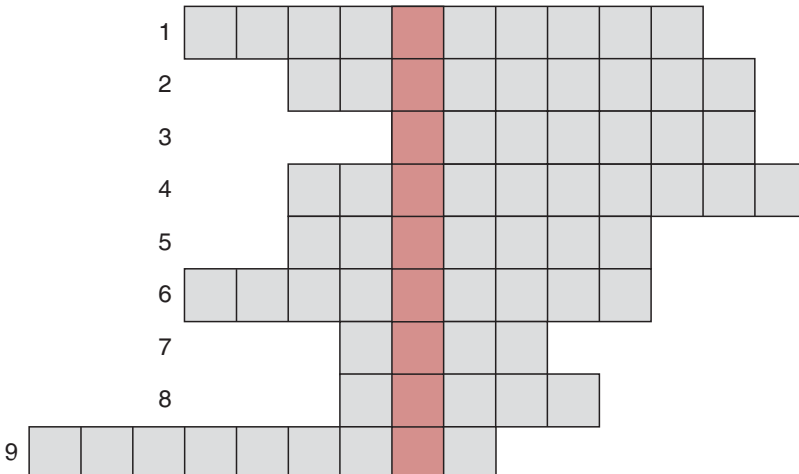
Załącznik nr 1. Krzyżówki

Krzyżówka nr 1



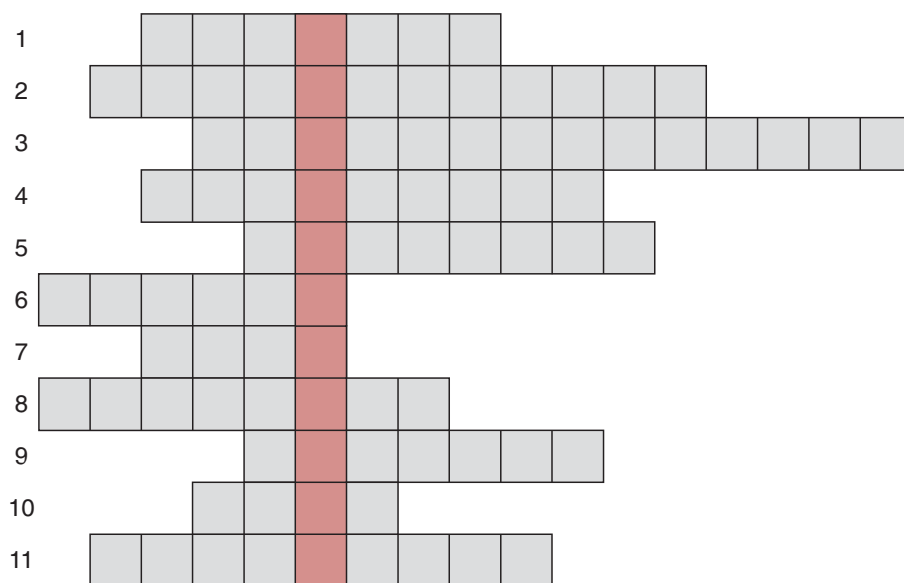
1. Czynność wykonywana z przyjemnością
2. W przyjaźni nie liczy się ilość, lecz...
3. Konsekwencją ciągłego wpatrywania się w ekran monitora może być pogorszony...
4. Wpisujesz je podczas logowania na swoje konto
5. Poczta elektroniczna
6. Odwaga

Krzyżówka nr 2



1. Akceptacja
2. Nieznany, bezimienny
3. Dbasz o nie, by nie zachorować
4. Umieszczane pod postami
5. Osoba, którą znasz
6. Podczas tego procesu wpisujesz zazwyczaj swój adres e-mail i hasło
7. Możesz go dostać pod swoim postem na portalu społecznościowym
8. Osoba włamująca się na czyjeś konto
9. Ściągasz ją na telefon komórkowy

Krzyżówka nr 3



1. Dylemat, trudność
2. Natóg, zawładnięcie
3. Gdy czujesz się spokojnie i dobrze w Internecie lub w swoim otoczeniu, dbasz o swoje...
4. Małe obrazki w telefonie, przedstawiające nasze emocje
5. Pamięć przenośna
6. Miejsce w Internecie, w którym możemy publikować posty, zdjęcia i komentarze
7. Informacje, które musimy chronić w Internecie
8. Telefon dotykowy
9. Potocznie o urządzeniu przenośnym służącym do dzwonienia
10. Dzięki niemu możemy przejść do innej strony
11. Świat nierzeczywisty

Załącznik nr 2. Wykreślanka *Przerwa w szkole*

Hasła: ROZMOWA, KARTY DO GRY, KSIĄŻKA, ODRABIANIE LEKCJI, KOLOROWANKA, ZABAWA, KOLEGA, ŚNIADANIE, ODPOCZYNEK, SPACER, BIBLIOTEKA, PRZYJACIEL, PAMIĘTNIK, OBIAD, BOISKO, PRZERWA, KOLEŻANKA, SKAKANKA, ŁAZIENKA, PRZYJACIÓŁKA, NAUCZYCIEL, UCZENIE SIĘ, LEKTURA, DYŻURNY, MUZYKA, POKÓJ NAUCZYCIELSKI, GRY RUCHOWE, KAWAŁY, PIŁKA, STOŁÓWKA, ŚWIETLICA, PIOSENKA, GAZETKA, ZNAJOMI

A	D	C	G	H	M	O	P	Q	P	P	I	Ł	K	A	U	I	O	P	Q	E
S	T	O	Ł	Ó	W	K	A	P	W	G	A	Z	E	T	K	A	W	E	R	T
D	E	F	I	J	N	P	K	O	L	E	Ż	A	N	K	A	T	Y	U	I	O
I	A	H	G	K	A	R	T	Y	D	O	G	R	Y	D	K	O	L	E	G	A
A	K	Y	Z	U	M	Z	A	B	A	W	A	F	Z	G	H	J	K	L	Z	X
C	N	V	B	N	N	Y	M	A	S	D	F	G	C	H	J	K	L	Z	X	C
A	E	S	D	W	E	J	R	K	O	L	O	R	O	W	A	N	K	A	F	B
S	S	D	R	E	C	A	P	S	O	F	G	H	P	J	K	Ś	W	E	R	I
A	O	C	D	W	E	C	C	Y	D	J	I	L	D	I	B	W	G	F	V	B
E	I	N	A	D	A	I	N	Ś	R	O	Z	M	O	W	A	I	B	B	N	L
W	P	F	P	O	K	Ó	J	N	A	U	C	Z	Y	C	I	E	L	S	K	I
O	W	E	R	T	Y	Ł	U	I	B	O	P	A	S	D	F	T	M	J	N	O
H	G	H	J	K	L	K	K	S	I	Ą	Ż	K	A	Q	W	L	E	R	T	T
C	A	S	K	A	K	A	N	K	A	S	E	D	W	O	B	I	A	D	D	E
U	C	V	L	H	Y	U	J	M	N	J	B	B	R	V	F	C	F	Z	P	K
R	F	R	E	F	F	B	B	O	I	S	K	O	E	F	G	A	G	N	A	A
Y	T	Y	K	B	T	J	Y	N	E	N	Ł	A	Z	I	E	N	K	A	M	J
R	H	N	T	G	N	R	T	H	L	S	S	D	R	F	G	Y	J	J	I	M
G	N	A	U	C	Z	Y	C	I	E	L	D	A	P	D	C	D	C	O	Ę	A
A	W	S	R	F	G	H	T	H	K	G	E	H	U	I	O	P	D	M	T	M
K	A	W	A	Ł	Y	H	J	K	C	D	Y	Ż	U	R	N	Y	G	I	N	H
A	X	S	G	B	P	R	Z	Y	J	A	C	I	E	L	T	I	K	L	I	P
S	U	C	Z	E	N	I	E	S	I	Ę	F	D	G	H	J	K	L	O	K	H

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Baranowska Aneta, *Fonoholizm wśród uczniów*, „Wychowawca”, nr 2, 2016.
- [2] Figurska Martyna, *Halo... tu fonoholik*, „Charaktery”, nr 4, 2012.
- [3] Górecki Mirosław, *Idea, instytucjonalizacja i funkcje wolontariatu*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2013.
- [4] Guzowska Ewa, *Zagrożenia wynikające z korzystania z telefonów komórkowych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 7, 2015.
- [5] Jarczyńska Jolanta, Orzechowska Aleksandra, *Siecioholizm i fonoholizm zagrożeniem współczesnej młodzieży*, [w:] *Uzależnienia behawioralne i zachowania problemowe młodzieży. Teoria. Diagnoza. Profilaktyka. Terapia*, red. J. Jarczyńska, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2014.
- [6] Kaliszewska Katarzyna, *Nadmierne używanie Internetu. Charakterystyka psychologiczna*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2010.
- [7] Majorczyk Marta, *Wolontariat jako szkoła empatii, część II*, „Sygnał. Magazyn Wychowawcy”, nr 11, 2017.
- [8] Matusiak Hanna, *Wolontariat jako metoda realizacji potrzeb społecznych wśród młodzieży uzdolnionej muzycznie*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 2: *Konteksty edukacji artystycznej i pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, CEA, Warszawa 2014.
- [9] Matusiak Hanna, *Międzyszkolne Artystyczne Warsztaty Profilaktyczne Sztuka łagodzi obyczaje*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 3: *Wychowanie i profilaktyka w szkole artystycznej*, red. Anna Antonina Nogaj i Wojciech Jankowski, CEA, Warszawa 2015.
- [10] Matusiak Hanna, *Szkolny Klub Wolontariatu*, [w:] *90-lecie Państwowego Zespołu Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy 2005–2015*, Państwowy Zespół Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2015.
- [11] Moroń Marcin, *Konstrukcja i weryfikacja empiryczna Kwestionariusza Zachowań Społecznych (PBQ) oraz Paraprojekcyjnego Kwestionariusza Tendencji Prospołecznych (PKTP) dla młodzieży*, „Psychologia Społeczna”, tom 7, 4 (23), 2012.
- [12] Mysior Radosław, *Fonoholizm — w kręgu uzależnienia*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 10, 2015.
- [13] Oleszkowicz Anna, Senejko Alicja, *Dorastanie*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka, podręcznik akademicki*, red. Janusz Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015.
- [14] Wiaderek Wioletta, *Gdy brak zasięgu*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 7, 2012.
- [15] Woronowicz Bohdan Tadeusz, *Uzależnienia — geneza, terapia, powrót do zdrowia*, Media Rodzina & Wydawnictwo Edukacyjne PAPPAMEDIA, Poznań 2009.
- [16] *Ustawa z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe*, Dziennik Ustaw RP, Warszawa, 11 stycznia 2017, poz. 59.
- [17] Zając Dorota, *Uzależnienie behawioralne. W niewoli czynności*, „Głos Pedagogiczny”, nr 1, 2018.



**Dobre praktyki
nie tylko
dydaktyczne**





Jak plastycy z kamienicy Loitzów zaistnieli w Szczecinie

Tak wiele się zmieniło wokół nas — systemy polityczne i gospodarcze, metody nauczania, metody wychowawcze — ale jedno pozostało niezmiennie: zdolna plastycznie, wrażliwa młodzież, ciekawa świata i życia, pragnąca aktywnie uczestniczyć w życiu kulturalnym swoich środowisk¹.

Liceum Plastyczne im. Constantina Brancusi w Szczecinie istnieje od września 1948 roku. Szkoła powstała dzięki grupie artystów-plastyków skupionych przy Zarządzie Okręgu Związku Polskich Artystów Plastyków w Szczecinie, wśród których byli między innymi twórcy modernistyczni. Szczególną rolę w powstaniu szkoły odegrał Kazimierz Podsadecki — nestor międzywojennej awangardy, autor fotomontaży, typograf, członek grupy Praesens, a także młodszy pokolenie Marian Tomaszewski i Łukasz Niewisiewicz — malarze zbliżający się do surrealizmu². Historia szkoły związana jest przede wszystkim z nazwiskiem artysty-malarza Guido Recka, który tworzył tę placówkę i dwukrotnie był jej dyrektorem (w latach 1948–1950 i 1970–1979). W roku szkolnym 2017/2018 Liceum Plastyczne im. Constantina Brancusi w Szczecinie obchodzi jubileusz siedemdziesięciolecia swego istnienia. Szkoła została powołana mocą *Zarządzenia Ministra Kultury i Sztuki z dnia 5 sierpnia 1948 roku* jako Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych — ósma tego typu placówka w Polsce, a pierwsza na Pomorzu Zachodnim. Od tego czasu stała się jednym z ważniejszych ośrodków życia artystycznego miasta i regionu.

Szkoły plastyczne od pierwszych lat powojennych funkcjonowały jako eksperymenty artystyczne i to stanowiło o nowatorskim sposobie ich działania, także w latach następnych. Dlatego słusznym wydaje się twierdzenie, że kolejne refor-

¹ M. Fitz, wieloletnia dyrektorka szkoły, [w:] *50 lat PLSP w Szczecinie. Katalog*, s. 3.

² S.P. Kubiak, *Szczecińskie awangardy*, www.muzeum.szczecin.pl/wydarzenie/823-wystawa-zasowa-szczecinskie-awangardy.html (dostęp 30.03.2018).

my systemu oświaty oraz przełom ustrojowy 1989 roku w Polsce skutkowały mniej widocznymi zmianami w szkolnictwie artystycznym niż w placówkach ogólnokształcących, gdyż licea plastyczne były prekursorami, wręcz awangardą w wielu dziedzinach, na przykład w metodyce nauczania — poprzez stosowanie metod aktywizujących, organizacji, zarządzaniu, działaniach wychowawczych, aktywizacji uczniów i ich rodziców, relacjach uczeń–nauczyciel, roli szkoły w środowisku lokalnym i tym podobne. To, co dzisiaj stanowić powinno o nowoczesności polskiego systemu oświatowego, w szczecińskim liceum plastycznym i innych szkołach tego typu wdrażano sukcesywnie przez minione sześćdziesiąt lat. Zmiany zatem wynikały raczej z potrzeby efektywniejszego kształcenia i inwencji pedagogów niż z założeń kolejnych reformatorów polskiej oświaty.

W założeniu celem szkoły miało być rozwijanie w uczniach uzdolnień artystycznych, przekazywanie podstaw wykształcenia plastycznego, przygotowanie do studiów wyższych w zakresie sztuk plastycznych, ale także innych³. Interesującym jawi się fakt, że po siedemdziesięciu latach *Statut Liceum Plastycznego w Szczecinie* wskazuje niemal identyczne zadania stojące przed szkołą⁴. Współczesny absolwent szkoły powinien być nie tylko potencjalnym twórcą, lecz także odbiorcą, świadomym konsumentem różnych dziedzin sztuki, przygotowanym do pogłębiania swojej wiedzy i umiejętności oraz promotorem upowszechniającym dorobek artystyczny.

Współczesność wymogła na dyrekcji i nauczycielach konieczność zwiększenia atrakcyjności szkoły. Dzisiejsze Liceum Plastyczne w Szczecinie to nie tylko placówka oświatowa, lecz także instytucja prowadząca współpracę transgraniczną. To strona funkcjonująca we współpracy z jednostkami samorządu terytorialnego i instytucjami prywatnymi. Efektem takich działań są coroczne wystawy w Niemczech i Szwecji (Ystad), stałe plenery międzynarodowe organizowane przez szkołę w kraju i u naszych sąsiadów, ostatnio również na Białorusi, oraz ogólnopolska impreza artystyczna pod nazwą Ogólnopolskie Biennale Grafiki — wpisana do kalendarza Ministra Kultury. Prace naszych uczniów są ozdobą Barlinka, pałacu oraz Ogrodu Dendrologicznego w Przelewicach, Inśka, wewnątrz kamienicy Loitzów oraz licznych gmachów użyteczności publicznej: kościoła w Marianowie, rektoratu Zachodniopomorskiego Uniwersytetu Technologicznego oraz wielu instytucji na Pomorzu. Nasi absolwenci to znani nie tylko w szczecińskim środowisku artyści, między innymi: profesor Tadeusz Śliwiński — wykładowca Akademii Sztuk Pięknych w Łodzi, Andrzej Foryś, Grzegorz Moryciński,

³ Rozporządzenie Ministra Kultury i Sztuki z dnia 29 listopada 1946 r. wydane w porozumieniu z Ministrem Oświaty w sprawie ustroju szkolnictwa artystycznego plastyki, Dziennik Urzędowy Ministerstwa Kultury i Sztuki nr 5 z 1946 r., poz. 2.

⁴ *Statut Liceum Plastycznego w Szczecinie*, rozdz. III, art.14, s. 4.

Jakub Lewiński, Karolina Jaklewicz — kojarzona obecnie z Młodą Polską Sztuką, czy — pracujący przy realizacji nominowanego do nagród Złoty Glob i Oscar filmu pod tytułem *Twój Vincent* — artyści-malarze January Misiak oraz Jerzy Lisak. Nasi absolwenci są również wykładowcami Akademii Sztuki w Szczecinie, między innymi doktor habilitowany Leszek Żebrowski, doktor habilitowana Dagny Dąbrowska-Wojciechowska czy doktor habilitowany Ireneusz Kuriata.

Dziś w szkole kształcimy artystycznie zdolną młodzież w czterech specjalizacjach plastycznych: projektowanie graficzne, grafika warsztatowa, snycerstwo, renowacja mebli i wyrobów snycerskich. Nasi uczniowie mają od 16 do 19 lat.

Dodatkową formą pozalekcyjnej edukacji są plenery malarskie, spotkania w ramach kół przedmiotowych języka angielskiego i francuskiego, Klubu Miłośników Historii oraz fotografii. Wszyscy uczniowie, bez względu na specjalność i specjalizację programową, mogą także zdobywać lub poszerzać umiejętności artystyczne, uczestnicząc w pozalekcyjnych warsztatach technik druku artystycznego „Oficyna Graficzna” oraz zajęciach konserwacji wyrobów snycerskich.

Jakość pracy szkoły to spełnianie wymagań państwa⁵. Realizacja wymagań edukacyjnych ma zapewnić tworzenie optymalnych warunków rozwoju każdemu uczniowi, a szkoły czy placówki zachęcić do rozwoju organizacyjnego. Wśród wymagań stawianych szkołom znajdujemy następujące punkty:

1. Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się.
2. Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej.
3. Uczniowie są aktywni.
4. Kształtowane są postawy i respektowane normy społeczne.
5. Szkoła lub placówka wspomaga rozwój uczniów, z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji.
6. Rodzice są partnerami szkoły lub placówki.
7. Szkoła lub placówka współpracuje ze środowiskiem lokalnym na rzecz wzajemnego rozwoju.
8. Szkoła lub placówka, organizując procesy edukacyjne, uwzględnia wnioski z analizy wyników egzaminu ósmoklasisty, egzaminu maturalnego, egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie oraz innych badań zewnętrznych i wewnętrznych.
9. Zarządzanie szkołą lub placówką służy jej rozwojowi.

Analizując wymagania, nie należy koncentrować się na całościowym obrazie szkoły czy placówki, ale raczej trzeba widzieć kluczowe aspekty jej działalno-

⁵ Załącznik do *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek* (Dz.U., poz. 1611).

ści, także w kontekście wyzwań. Dlatego jedną z form realizacji wyżej wymienionych wymagań stały się działania na rzecz środowiska lokalnego (wymaganie 7) uwzględniające jednak pozostałe aspekty pracy szkoły, czyli stworzenie właściwych warunków dla nabywania wiadomości i umiejętności przez uczniów, ich aktywizowania oraz aktywizowania rodziców przy jednoczesnym uzyskaniu wymiernych korzyści dla funkcjonowania szkoły. W tym celu w naszym liceum plastycznym wypracowaliśmy strategię zakładającą realizację najważniejszych celów szkoły poprzez współpracę z jednostkami samorządu terytorialnego (JST), którą można oprzeć na następujących założeniach:

1. Uzyskanie wsparcia finansowego JST dla realizowanej działalności.
2. Wykorzystanie kontaktów rodziców uczniów, nauczycieli i tym podobnych w celu zbadania potrzeb gmin i nawiązania kontaktów.
3. Osiągnięcie celów szkoły w zakresie promocji szkoły.

Przy czym ten ostatni aspekt ma również wielkie znaczenie, jak wypełnianie wymagań edukacyjnych, gdyż zapewnia odpowiednią liczbę kandydatów do klasy I.

Współpraca z jednostkami samorządu terytorialnego odbywa się na kilku płaszczyznach:

1. Plenery malarskie, których celem jest poszerzenie umiejętności i kompetencji uczniów tym zainteresowanych; poszerzenie oferty edukacyjnej, zwiększenie atrakcyjności zajęć oraz budowanie pozytywnego wizerunku i promowanie działań szkoły w Szczecinie i regionie.
2. Realizacje prac zleconych mających wymiar edukacyjny i poznawczy, na przykład przygotowanie znaków graficznych, projektów folderów oraz tablic edukacyjnych i informacyjnych.
3. Wzbogacanie oferty kulturalnej gmin — wystawy prac uczniów oraz warsztaty artystyczne dla mieszkańców.

Najintensywniej rozwija się współpraca liceum z Miastem Szczecin — miastem na prawach powiatu. W ostatnich latach dzięki wsparciu finansowemu Wydziału Kultury Urzędu Miasta Szczecin, realizowanemu w oparciu o zawarte umowy na podstawie wniosków liceum, odbyły się między innymi wystawy indywidualne uczniów (Natalii Kujawy, Joanny Knasińskiej, Oskara Rekowskiego, Mateusza Wojtyńki, Grzegorza Komarca i innych) oraz wystawy zbiorowe (cykliczne wystawy poplenerowe Grupy Julka: *Jesień/Zima*, *Wiosna*, *Lato*; wystawa prac archiwalnych uczniów liceum plastycznego i inne), wystawy plenerowe na skwerze Guido Recka oraz w parku miejskim Różanka, w Galerii Biblioteki Publicznej „Pro Media”.

Miasto Szczecin wspiera finansowo szkołę w organizacji plenerów, na przykład „Piękne miejsca Szczecina”, czy wydawnictwach okolicznościowych (katalogi wystaw, almanachy). Jednym z najważniejszych aspektów naszej współpracy jest udział młodzieży w programie stypendialnym dla uzdolnionej

artystycznie młodzieży „Stypendia Artystyczne Miasta Szczecin”⁶, na który składa się stypendium (około 3000 złotych dla ucznia, od 3 do 7 laureatów rocznie) oraz dofinansowanie organizacji wystawy indywidualnej stypendystów.

Na 2018 rok zostały uzgodnione następujące przedsięwzięcia artystyczne na kwotę około 31 000 złotych (bez stypendiów artystycznych):

1. Almanach z okazji 70-lecia Liceum Plastycznego w Szczecinie — sfinansowanie wydania.
2. *Guido Reck* — wydanie biografii pierwszego dyrektora Liceum Plastycznego w Szczecinie autorstwa Andrzeja Forysia, absolwenta szkoły.
3. Tryptyk wystawowy z okazji 70-lecia szkoły — „Byliśmy, jesteście, będziemy...” — dofinansowanie organizacji wystaw:
 - wystawa prac absolwentów i byłych nauczycieli: „Byliśmy...”;
 - wystawa prac nauczycieli: „Jesteście...”;
 - wystawa prac uczniów: „Będziemy...”.
4. XII Ogólnopolskie Biennale Grafiki — dofinansowanie organizacji konkursu i funduszu nagród.
5. Międzynarodowe warsztaty ceramiczne polsko-niemiecko-białoruskie Szczecin–Oberschleischam–Mińsk (04.04.–11.04.2018) — współfinansowanie realizacji imprezy międzynarodowej na terenie Miasta Szczecin.
6. „Impresje zachodniopomorskie” — interdyscyplinarny regionalny konkurs plastyczny dla uczniów klas 7–8 i ostatnich gimnazjalnych Miasta Szczecin oraz województwa zachodniopomorskiego — ufundowanie wspólnie z Marszałkiem Województwa Zachodniopomorskiego nagród i wystawy pokonkursowej.
7. Tematyczne wystawy plenerowe oraz wystawy na skwerze Guido Recka — 4 wystawy.
8. Warsztaty w przestrzeni miejskiej — performance z profesorem Januszem Bałdygą — ufundowanie organizacji warsztatów.
9. *Odkrywamy Szczecin* — plener malarsko-fotograficzny uczniów Liceum Plastycznego w Szczecinie — sfinansowanie działań edukacyjno-artystycznych w przestrzeni miasta.

Od kilku lat współpracujemy z Miastem i Gminą Dobrzany. Właśnie na terenie tej gminy cyklicznie przeprowadzamy plenery malarskie dla uczniów Liceum Plas-

⁶ Uchwała Nr XV/363/16 Rady Miasta Szczecin z 26 stycznia 2016 r. w sprawie zmiany szczegółowych warunków i trybu przyznawania Stypendiów Artystycznych Miasta Szczecin oraz ustalania ich wysokości, Dziennik Urzędowy Województwa Zachodniopomorskiego z 2016 r., poz. 629; Uchwała Nr XX/484/16 Rady Miasta Szczecin z 21 czerwca 2016 r. zmieniająca uchwałę w sprawie zmiany szczegółowych warunków i trybu przyznawania Stypendiów Artystycznych Miasta Szczecin oraz ustalania ich wysokości, Dziennik Urzędowy Województwa Zachodniopomorskiego z 2016 roku, poz. 3028 oraz Zarządzenie Nr 182/16 Prezydenta Miasta Szczecin z 18 maja 2016 r. w sprawie trybu i regulaminu pracy Komisji Stypendialnej do spraw Stypendiów Artystycznych Miasta Szczecin.

tycznego. Bezpośrednim impulsem do ich powstania była chęć zebrania funduszy ze sprzedaży prac i przeznaczenie ich na zabezpieczenie ruin średniowiecznego kościółka w miejscowości Szadzko. Zamierzony cel został zrealizowany.

Plenery letnie są finansowane przez władze Miasta i Gminy Dobrzany. W zamian przekazujemy na własność gminy kilka prac malarskich oraz organizujemy wystawę w ratuszu miasteczka. Przy okazji wystaw wydawane są foldery z pracami uczniów.

Główną bazą noclegową dla plenerowiczów jest gospodarstwo agroturystyczne Tergieniówka w Ognicy koło Dobrzan, ale nocujemy również w salach szkolnych, świetlicach wiejskich, a nawet w przedszkolu i na plebanii. Corocznie w plenerach uczestniczy około 20–30 uczniów — najwięcej w okresie wakacyjnym i w czasie ferii zimowych.

Wystawy poplenerowe odbywają się poza Dobrzanami, między innymi w: Stargardzie, Bierzwniku, Siemuszowej, a także w Szkolnej Galerii Liceum Plastycznego w Szczecinie, gdzie eksponujemy najlepsze prace. Centrum miasteczka zdobi tablica informacyjna wykonana na zlecenie tamtejszych władz przez uczniów Liceum Plastycznego, a Gminna Biblioteka Publiczna w Dobrzanach szczydzi się odrestaurowaną w naszej szkole tablicą pamiątkową.

Równie owocnie układa się współpraca z Miastem i Gminą Pyrzyce (opracowanie graficzne folderów z atrakcjami turystycznymi gminy, przygotowanie projektu znaku graficznego dla miasta) oraz Starostwem Pyrzyckim, na terenie którego odbywa się dwutygodniowy plener malarski. Organizatorem działań malarskich naszych uczniów jest obecnie Starosta Pyrzycki pan Stanisław Stępień oraz ksiądz dziekan Grzegorz Harasimiak. Nasi uczniowie podczas pobytu w Pырzycach mają możliwość poznania zabytków i historii miasta, między innymi murów obronnych, studzienki Świętego Ottona oraz wielu ciekawych miejsc. Młodzież odbyła również wycieczkę do Ogrodu Dendrologicznego w Przelewicach, gdzie w zabytkowym pałacu można oglądać nasze prace poplenerowe sprzed kilku lat, a na terenach ogrodu znajdują się nasze realizacje snycerskie.

W ubiegłym roku uczniowie pod okiem Stanisława Kokolusa — artysty-malarza — doskonalili swoje umiejętności malarskie oraz zgłębiali historię powiatu i miasta Pырzyce. Zorganizowali również spotkania i wspólne warsztaty ze słuchaczami Uniwersytetu Trzeciego Wieku, wychowankami Warsztatu Terapii Zajęciowej, Środowiskowego Domu Samopomocy z Mielęcina oraz uczennicami z Zespołu Szkół nr 1.

Zwieńczeniem pleneru były dwie wystawy prac wykonanych podczas pobytu w Pырzycach oraz aukcja, podczas której licytowano prace uczniów na rzecz zorganizowania świetlicy środowiskowej przy parafii pod wezwaniem Najświętszej Marii Panny Bolesnej. Połączyliśmy więc działania artystyczne i wychowawcze z pracą edukacyjną i charytatywną. W bieżącym roku plener odbędzie się w drugiej połowie maja i podobnie jak w latach minionych zostanie sfinansowany przez Starostwo.



Wystawa poplenerowa

Fot. Leszek Niedochodowicz

W ostatnich kilkunastu miesiącach nasi uczniowie dzięki dofinansowaniu Urzędu Marszałkowskiego oraz poszczególnych gmin pracowali także w: Świnoujściu, Wisielce, Pobierowie, Zatoni Dolnej, Stargardzie, Kamiennym Moście, Moryniu, Stepnicy, Bierzwniku, Krzemieniu, Lipianach oraz w Rewalu, z którą to gminą łączy nas współpraca sięgająca końca lat dziewięćdziesiątych.

Mimo że szkoła jest instytucją ubogą, to mamy do zaoferowania naszym darczyńcom pewne zadośćuczynienie za okazaną hojność, na przykład opracowujemy projekty znaków graficznych, folderów i katalogów, istnieje również możliwość zamówienia u nas realizacji snycerskich, a w katalogach naszych przedsięwzięć twórczych zawsze znajdzie się miejsce na znak i podziękowania dla firm i osób wspierających działalność szkoły. Dzięki temu możliwa jest realizacja prac dyplomowych przy minimalnych kosztach ponoszonych przez uczniów.

Prace dyplomowe uczniów zdobią wnętrza kamienicy oraz liczne siedziby gmachów użyteczności publicznej: szczecińskich szpitali w Zdrojach, przy ulicy Unii Lubelskiej i przy ulicy Arkońskiej, szczecińskich szkół i przedszkoli. Uczniowie swą twórczością dzielą się również z przyjaciółmi z placówek oświatowych, które są pod naszą opieką artystyczną (Szkoła Podstawowa nr 61 i przedszkole „Plastusiowo”), ze Światowego Związku Armii Krajowej, Domu Kultury „Słowianin”, Nadleśnictwa w Kliniskach, Muzeum Miejskiego w Greiswaldzie, Museum

Berlin-Kreuzberg, Faber Castell Academie, czy miasteczkiem Porcelette, gdzie pod okiem mistrza Wojciecha Siudmaka odrestaurowaliśmy zabytkową kapliczkę. We współpracy z Fundacją Neptuna *Sięgajcie Gwiazd* realizujemy program „Sięgajcie gwiazd”, w ramach którego naszymi gośćmi byli wybitni artyści, tacy jak: Leszek Sobocki — określany mistrzem autoportretu, Wojciech Siudmak — jeden z najbardziej znanych na świecie przedstawicieli realizmu fantastycznego, Rafał Olbiński — światowej sławy artysta-malarz, ilustrator i projektant, Tomasz Sikora — fotografik, autor prac reklamowych, plakatów i ilustracji książkowych, Mateusz Sikora — artysta-rzeźbiarz.

Liceum Plastyczne od chwili swego powstania stanowiło ważny element kulturotwórczy powojennego Szczecina i regionu Pomorza Zachodniego. Można się było o tym przekonać, oglądając prezentowaną niedawno w Muzeum Narodowym wystawę „Szczecińskie awangardy”, na której zdecydowaną większość obiektów stanowiły prace założycieli naszej szkoły, jej nauczycieli i absolwentów. I ten kierunek jest kontynuowany także współcześnie, choćby poprzez współpracę z jednostkami samorządu terytorialnego.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Fitz Maria, *50 lat PLSP w Szczecinie. Katalog*.
- [2] Kubiak Szymon Piotr, *Szczecińskie awangardy*, www.muzeum.szczecin.pl/wydarzenie/823-wystawa-czasowa-szczecinskie-awangardy.html (dostęp 30.03.2018).
- [3] *Statut Liceum Plastycznego w Szczecinie*, rozdz. III, art.14, s. 4.
- [4] *Uchwała Nr XV/363/16 Rady Miasta Szczecin z 26 stycznia 2016 r. w sprawie zmiany szczegółowych warunków i trybu przyznawania Stypendiów Artystycznych Miasta Szczecin oraz ustalania ich wysokości*, Dziennik Urzędowy Województwa Zachodniopomorskiego z 2016 roku, poz. 629.
- [5] *Uchwała Nr XX/484/16 Rady Miasta Szczecin z 21 czerwca 2016 r. zmieniająca uchwałę w sprawie zmiany szczegółowych warunków i trybu przyznawania Stypendiów Artystycznych Miasta Szczecin oraz ustalania ich wysokości*, Dziennik Urzędowy Województwa Zachodniopomorskiego z 2016 roku, poz. 3028.
- [6] Załącznik do *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek*, Dziennik Ustaw z 2017 roku, poz. 1611.
- [7] *Zarządzenie Nr 182/16 Prezydenta Miasta Szczecin z 18 maja 2016 r. w sprawie trybu i regulaminu pracy Komisji Stypendialnej do spraw Stypendiów Artystycznych Miasta Szczecin*.

Ogród Różanka — wystawa plenerowa ►

Fot. Artur Sawczuk



416





Dwie „matki”, a jedno „dziecko”, czyli o funkcjonowaniu Liceum Plastycznego w Gronowie Górnym

Liceum Plastyczne w Gronowie Górnym jest stosunkowo młodą szkołą prowadzoną przez powiat elbląski. Powstało na mocy porozumienia zawartego 31 października 2007 roku między Ministrem Kultury i Dziedzictwa Narodowego a Zarządem Powiatu w Elblągu. Jednocześnie jednak — jak każda szkoła prowadzona przez jednostkę samorządu terytorialnego — podlega programowo Ministrowi Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

Pierwsze egzaminy wstępne do szkoły odbyły się w czerwcu 2008 roku i z dniem 1 września dwudziestu siedmiu uczniów rozpoczęło naukę w szkole artystycznej. Przez pierwsze trzy lata jednostka funkcjonowała jako jedna z placówek wchodzących w skład zespołu szkół. Do czerwca 2011 roku wygaszane były wszystkie szkoły należące do zespołu. Każdego roku dokonujemy naboru do jednej klasy. W szkole uczy się średnio dziewięćdziesięciu pięciu uczniów w czterech klasach.

Powstanie nowej szkoły, w obliczu postępującego niżu demograficznego, było zamierzeniem ryzykownym. Jednak powołanie placówki poprzedzone zostało solidną analizą rynku edukacji w regionie elbląskim. Przeprowadzono ankiety i wywiady wśród uczniów wybranych gimnazjów, badające stopień zainteresowania młodzieży kontynuowaniem nauki w plastycznej szkole artystycznej. W okresie od grudnia 2007 do maja 2008 roku dotarliśmy z informacją o nowo otwieranej szkole do wszystkich uczniów III klas gimnazjalnych w powiecie elbląskim oraz do wielu szkół w powiecie braniewskim. Prowadzaliśmy intensywne działania informacyjne i promocyjne podczas targów szkół ponadgimnazjalnych w Elblągu.

Należy wspomnieć, że w województwie warmińsko-mazurskim w 2007 roku funkcjonowała tylko jedna szkoła plastyczna: Państwowe Liceum Plastyczne im. Erica Mendelsohna w Olsztynie. Najbliższa szkoła znajdowała się w Malborku, w województwie pomorskim, i była to szkoła prowadzona również przez jednostkę samorządu terytorialnego — powiat malborski. Ponadstatusyczne miasto Elbląg proponowało bardzo różnorodne kierunki kształcenia. Młodzież mogła wybierać kontynuowanie nauki w bardzo dobrych liceach ogólnokształcących,



Budynek pracowni artystycznych. Stan po adaptacji, 2014

Fot. Katarzyna Sawicka

poprzez technika z dobrą infrastrukturą i wyposażeniem, po szkoły zawodowe. W mieście funkcjonuje również szkoła muzyczna prowadzona przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Nie działała jednak szkoła plastyczna.

Infrastruktura szkoły wymagała rozwoju, toteż podejmowano zdecydowane działania, zmierzające do jej wzbogacenia. Pierwsza pracownia rysunku i malarstwa mieściła się w tak zwanej „starej oranżerii”, potocznie nazywanej przez uczniów „przybudówką”. Warunki pracy panowały w niej niemalże ekstremalne — jesienią wilgoć, zimą bardzo chłodno, latem upalnie. Zajęcia z rzeźby odbywały się w pomieszczeniach piwnicznych i były dzielone na zmianę z zajęciami z technik graficznych i podstaw projektowania. Nie przeszkadzało to nauczycielom i nie zniechęcało ich do podejmowania śmiałych kroków na rzecz nauczania na najwyższym poziomie oraz wdrażania działań nowatorskich w procesie kształcenia artystycznego.

Od momentu powstania szkoły środowisko nauczycieli było w stałym kontakcie z innymi szkołami plastycznym, które chętnie dzieliły się swoim doświadczeniem i udzielały wskazówek zarówno organizacyjnych, jak i merytorycznych. Nauczyciele odwiedzali szkoły plastyczne, uczestniczyli w obserwacjach lekcji, korzystali z indywidualnych rozmów i konsultacji. Pomocą służyły szkoły regionu XIV i XV Liceum Plastyczne im. Artura Grottgera w Supraślu, Liceum Plas-



Spotkanie uczestników projektu Career In Art, 12 listopada 2014 roku

Fot. Katarzyna Sawicka

tyczne im. Wojciecha Kossaka w Łomży i wspomniane już Państwowe Liceum Plastyczne im. Erica Mendelsohna w Olsztynie. Odwiedzano wystawy makroregionalnych przeglądów szkół plastycznych, wystawy wyróżnionych prac dyplomowych, jeszcze zanim uczniowie Liceum Plastycznego w Gronowie Górnym przystępowali do przeglądu i egzaminu dyplomowego.

Równocześnie kadra szkoły dbała o dobrą współpracę ze środowiskiem lokalnym. Już w pierwszych latach działalności szkoła nawiązała ścisłą współpracę z instytucjami kultury w Elblągu, w szczególności z Centrum Spotkań Europejskich Światowid oraz Centrum Sztuki Galeria EL, która na podstawie zawartego porozumienia została patronem szkoły. Dzięki współpracy z wyżej wymienionymi podmiotami szkoła podejmuje się realizacji wyjątkowych przedsięwzięć o znaczeniu regionalnym i krajowym. Warto wspomnieć tutaj o trzech kolejnych edycjach Maratonu Artystycznego: Maraton 24h, 25h, 26h, oraz kolejnych edycjach *StreetArt* organizowanych we współpracy z Centrum Spotkań Europejskich Światowid, a także o *Fashion Lab* i *reAktywacja Formy*, organizowanych we współpracy z Centrum Sztuki Galeria EL. Instytucje wspierają szkołę w organizacjach wielu wydarzeń. Liceum korzysta z ich pomocy również w zakresie przeprowadzania uroczystości szkolnych i wystaw. Od samego początku absolwenci szkoły prezentują swoje prace dyplomowe w wyjątkowych

wnętrzach Centrum Sztuki Galeria EL. Wernisażowi prac dyplomowych towarzyszy impreza wręczenia dyplomów plastyka.

W Galerii Nobilis Centrum Spotkań Europejskich prezentowane są co roku prace uczniów klas I–III i organizowane jest uroczyste zakończenie roku szkolnego. Podobnie jak w przypadku wystawy DYPLOMY, otwarcie wernisażu i wręczenie świadectw odbywa się w godzinach popołudniowych, dzięki czemu mogą w nim uczestniczyć bliscy uczniów i absolwentów. Oba wydarzenia wpływają znacząco na promocję placówki. Wzrasta również zaangażowanie i udział rodziców w uroczystościach szkolnych. W murach Galerii Nobilis organizowane są również indywidualne wystawy prac uczniów.

Już w 2008 roku organ prowadzący szkołę przeznaczył środki finansowe na remonty i inwestycje, wpływające znacząco na poprawę warunków kształcenia. Były to między innymi remonty instalacji centralnego ogrzewania, pomieszczeń piwnicznych i instalacji elektrycznej oraz wykonanie kanalizacji deszczowej. Wszystkie te inwestycje dotyczyły głównego budynku szkoły. Jednocześnie Zarząd Powiatu w Elblągu wyraził zgodę na podjęcie działań zmierzających do pozyskania dodatkowych pomieszczeń z przeznaczeniem na pracownie artystyczne. Został opracowany projekt budowlany wraz z dokumentacją wykonawczą na adaptację budynku gospodarczego na pracownie artystyczne. Łączne nakłady inwestycyjne i remontowe powiatu elbląskiego na poprawę infrastruktury Liceum Plastycznego w Gronowie Górnym w 2008 roku wyniosły 191 140,72 złotych.

Rok 2009 był krokiem milowym dla poprawy warunków kształcenia w szkole. Wspomniany projekt adaptacji budynku gospodarczego zyskał akceptację Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego i został dofinansowany kwotą 200 000 złotych z programu Infrastruktura Szkolnictwa Artystycznego. Istniejący budynek służył do 2002 roku mieszczącej się tam szkole rolniczej, jako garaż dla maszyn, ciągników i urządzeń rolniczych, natomiast górna kondygnacja wykorzystywana była do celów magazynowych. Wybudowany w pierwszych latach XX wieku, jako jeden z nielicznych, ocalałych w okolicy pokazywał, jak wyglądały podobne obiekty gospodarcze stanowiące niegdyś całość z budynkami mieszkalnymi. Realizacja projektu pozwoliła na wykorzystanie placówki do celów edukacyjnych i kulturalnych, z jednoczesnym zachowaniem formy i charakteru budynku.

W wyniku adaptacji obiektu szkoła pozyskała pracownie: rysunku i malarstwa, grafiki, rzeźby oraz niezbędne pomieszczenia sanitarne. Łączne nakłady na inwestycję wyniosły 529 049 złotych.

Od samego początku szkoła aktywnie uczestniczyła w przedsięwzięciach kulturalnych, działając w środowisku lokalnym. Zapraszano mieszkańców Gronowa oraz młodzież i dzieci na zajęcia, spotkania i wydarzenia kulturalne. Szkoła budowała swoją historię. Prężna praca nauczycieli została zauważona przez organ prowadzący. Jednocześnie uczniowie liceum zdobywali pierwsze cenne nagrody w konkursach ogólnopolskich i byli nagradzani stypendiami artystycznymi Starosty Elbląskiego i Prezydenta Miasta Elbląga.

Obserwując organizację procesu nauczania w innych szkołach artystycznych, korzystając z dobrych praktyk przyjaznych szkół oraz wypracowując własne rozwiązania, kadra podejmowała działania informujące i wdrażające organ prowadzący do funkcjonowania szkoły artystycznej. Prezentowano metody zaobserwowane w innych szkołach plastycznych, przynoszące efekty w postaci wysokiej jakości kształcenia i rozwijania talentów. Zachęcaliśmy Zarząd Powiatu do odwiedzin w szkole i umożliwialiśmy przeprowadzanie posiedzeń na terenie szkoły. Powiat elbląski jest organem prowadzącym dla trzech szkół ponadgimnazjalnych, poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz młodzieżowego ośrodka wychowawczego. Prowadzenie szkoły artystycznej wymaga odmiennego podejścia w wielu aspektach, w tym w szczególności organizacji procesu kształcenia. Przeprowadzanie posiedzeń zarządu w szkole ułatwiało zaprezentowanie naszego stanowiska. Członkowie Zarządu Powiatu mogli zaobserwować, jak wygląda praca nauczyciela na zajęciach przedmiotów artystycznych i jakich warunków potrzebuje młodzież do rozwoju. Dyskutowano o czynnikach wpływających na jakość nauczania i rozwój młodzieży. W ten sposób informowano władze o problemach szkoły. Wiele inicjatyw podejmowanych przez szkołę wymagało i wymaga w dalszym ciągu zwiększonych nakładów finansowych w stosunku do przyznanego budżetu, który nierozzerwalnie powiązany jest z wielkością subwencji otrzymywanej przez organ prowadzący. W związku z powyższym, każdorazowe zwiększanie budżetu szkoły na dany rok kalendarzowy wymaga uzasadnienia, a także właściwego przedstawienia planowanych wydatków tak, aby uzyskać akceptację wydziału edukacji oraz — w następnej kolejności — Zarządu Powiatu w Elblągu.

W 2010 roku organ prowadzący sfinansował budowę budynku garażowo-magazynowego. W 2011 roku został zakupiony na potrzeby szkoły samochód służbowy. Przedstawiono Zarządowi Powiatu wizję rozwoju szkoły oraz zgłoszono konieczność opracowania pełnej dokumentacji, uwzględniającej kompleksową rozbudowę infrastruktury placówki na kolejne lata. Przedstawiona szczegółowa koncepcja rozwoju i funkcjonowania nowoczesnej szkoły uzyskała akceptację zarządu i za kwotę 231 855 złotych wykonana została pełna dokumentacja projektowo-wykonawcza następnym etapom rozbudowy szkoły. W wyniku wielu działań przeprowadzane są kolejne inwestycje i prace remontowe.

W 2014 roku powiat elbląski przeprowadził termomodernizację podległych placówek oświatowych. Wraz z przeprowadzeniem termomodernizacji budynku liceum wyremontowano przylegającą do szkoły przybudówkę na potrzeby zajęć z fotografii i filmu. W 2015 roku nastąpił dalszy etap rozbudowy pracowni artystycznych. To kolejny krok w kreowaniu wizerunku szkoły, której budynki z każdą inwestycją stają się coraz bardziej powiązane stylistycznie, estetyczne i funkcjonalne.

Powstały trzy nowe pracownie — na parterze obszerna pracownia rzeźby, na piętrze pracownia warsztatowych technik graficznych oraz pracownia nowych mediów, która pełni również funkcję małej galerii szkolnej. Poprawiły się znacz-

nie warunki kształcenia, dzięki czemu można podejmować kolejne działania, których ze względu na dotychczasowy brak przestrzeni, nie można było realizować. Pracownia technik graficznych zyskała dodatkowe wyposażenie do sitodruku zakupione w ramach realizacji projektu „POLK działanie 9.2”.

Jeszcze w tym roku ze środków powiatu elbląskiego, w ramach projektu „Remont infrastruktury szkolnej placówek oświatowych powiatu elbląskiego”, zostanie zakupiony sprzęt specjalistyczny oraz będzie wymieniona i zmodernizowana cała sieć teleinformatyczna w budynku głównym i w budynku pracowni artystycznych, a pracownie ogólnokształcące i biblioteka zostaną doposażone w sprzęt komputerowy oraz audiowizualny, łącznie na kwotę 130 000 złotych.

Od samego początku istnienia placówka aktywnie korzysta z programów operacyjnych: POKL (2007–2013) oraz RPO Warmia–Mazury. Wpływają one na uatrakcyjnienie procesu kształcenia i dają sposobność na realizację zadań, które niemożliwe byłyby do wykonania jedynie ze środków budżetowych.

Projekty zrealizowane w ramach „Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, działanie 9.2”:

- 2008–2009: *Młodzi, ambitni, atrakcyjni zawodowo — szansą rozwoju regionu*. Uczniowie szkoły korzystali z bogatej oferty zajęć dodatkowych: języka angielskiego, niemieckiego, projektowania graficznego i technik graficznych.
- 2013–2015: *Umiem — Projektuję — Pracuję*. Zrealizowano dodatkowe zajęcia z serigrafii oraz animacji 3D. Dzięki projektowi zakupiliśmy niezbędny sprzęt i materiały do realizacji zadania. Odbyły się również wizyty studyjne na uczelniach artystycznych oraz wakacyjne staże uczniów u pracodawców.

Obecnie realizowany jest projekt z Regionalnego Programu Operacyjnego Warmia–Mazury — *Wiem jak i pracuję — staże zawodowe uczniów Liceum Plastycznego w Gronowie Górnym*, ze środków którego sfinansowano liczne szkolenia i studia podyplomowe nauczycieli przedmiotów artystycznych: z projektowania multimedialnego (Z-brush), fotografii i filmu, grafiki komputerowej, szkolenia z komunikacji interpersonalnej, a także szkolenia z Desing Thinking dla nauczycieli przedmiotów artystycznych i uczniów biorących udział w projekcie. Zakupiono sprzęt komputerowy wraz z oprogramowaniem Z-Brush do pracowni projektowania graficznego. Dwudziestu czterech uczniów odbyło staże w firmach reklamowych, projektowych i instytucjach kultury.

Szkoła może się już poszczycić zatwierdzonym do realizacji kolejnym projektem na lata 2019–2020, w ramach którego w dalszym ciągu nauczyciele przedmiotów artystycznych skorzystają z wyspecjalizowanych szkoleń w zakresie rynku dzieł sztuki, technik malarskich i nowoczesnych technologii. Planowane jest też zakupienie wyposażenia do realizacji zaplanowanych zajęć. Sfinansowane zostaną miesięczne staże u pracodawców dla uczniów klasy drugiej i trzeciej.

Dodać należy, że nauczyciele szkoły sami przygotowują wnioski aplikacyjne. Przed przystąpieniem do danego programu przeprowadzana jest dokładana ana-



Zajęcia w Galerii „E” w Elblągu, 2013

Fot. Zbigniew Chrostek

liza dokumentów strategicznych programu, a podjęte działania uwzględniają potrzeby uczniów, nauczycieli i szkoły jako instytucji. Możliwość samodzielnego aplikowania przez szkołę, bez udziału firm zewnętrznych, powoduje, że wniosek jest ściśle dopasowany do potrzeb i możliwości uczniów oraz nauczycieli. Zakres i rodzaje działań są przemyślane w taki sposób, aby jak najefektywniej wykorzystać przyznane środki, a jednocześnie nie obciążać uczniów dodatkowymi zajęciami. Uczestnictwo w programie nie może bowiem kolidować z obowiązkami szkolnymi, co w efekcie prowadzi do uzyskania wymiernych korzyści, a nie jedynie realizowania projektu pod kątem wskaźników i rezultatów.

Organ prowadzący szkołę upoważnia dyrektora do podejmowania działań związanych z przygotowaniem i późniejszą realizacją projektów. Daje to możliwość reagowania w sytuacjach wymagających wprowadzania zmian, aneksowania umów, a także sposobność do bieżącego i bezpośredniego monitorowania realizacji zadań. Wymaga to zwiększonego nakładu pracy, księgowania, rozliczania i ujmowania projektu w sprawozdawczości. Uczestniczą w tym czynnie nauczyciele, administracja i dyrektor szkoły. Poza celem nadrzędnym, jakim jest

w projektach miękkich zdobyte przez beneficjentów: wiedza, kwalifikacje i umiejętności, jest to dodatkowa możliwość sfinansowania działań, na które brak jest środków budżetowych. Oczywiście niezbędna jest zgoda organu prowadzącego szkołę i zapewnienie w tym przypadku wkładu własnego. Należy przyznać, że strategia zabezpieczania wkładu własnego na realizację programów unijnych, stosowana przez powiat elbląski, powoduje, że szkoły prowadzone przez ten samorząd są bardzo dobrze wyposażone oraz oferują wiele zajęć dodatkowych, podnoszących atrakcyjność oferty kształcenia, komfort pracy oraz realizacje innowacyjnych pomysłów. Wartość zrealizowanych projektów do tej pory to 1 101 790 złotych.

Od 2012 roku, mimo że szkoła funkcjonowała wtedy dopiero od czterech lat, nasze liceum podejmuje się organizacji ogólnopolskich konkursów plastycznych. Ich przeprowadzanie jest dla każdej szkoły wyzwaniem organizacyjnym. Tym bardziej jest to wyzwanie dla młodej, małej szkoły. Pozwoliło to jednak na wypromowanie placówki i podniesienie jej prestiżu. Doświadczenia płynące z przygotowywania konkursów wykorzystano w pracy dydaktycznej i wychowawczej. Była to dodatkowa możliwość konfrontacji i analizy poziomu kształcenia w szkołach plastycznych. Konkursy organizowane są ze środków pozabudżetowych, przy wsparciu współorganizatorów: Centrum Edukacji Artystycznej oraz Stowarzyszenia TalentArt działającego przy szkole, w którym pracuje, w ramach wolontariatu, większość nauczycieli. Ponadto stowarzyszenie pozyskuje środki z konkursów ogłaszanych dla organizacji pozarządowych. Należy podkreślić, że zadania realizowane przez Stowarzyszenie TalentArt, które działa przy szkole na rzecz kultury i sztuki, doceniane są przez powiat elbląski. Starosta Elbląski obejmuje patronatem imprezy organizowane przez szkołę przy wsparciu stowarzyszenia i funduje nagrody specjalne. Możemy liczyć na obecność przedstawicieli organu prowadzącego podczas wystaw i wernisaży konkursów organizowanych przez szkołę. Obecność ta jest dla społeczności szkolnej niezwykle istotna, a zarazem jest dowodem zainteresowania władz lokalnych oraz ich zaangażowania w działania prowadzone przez szkołę. Osiągnięcia uczniów i nauczycieli liceum oraz wydarzenia organizowane przez szkołę promowane są na witrynie internetowej powiatu elbląskiego.

Działalność szkoły jest dobrze oceniana przez organ prowadzący oraz inne samorządy działające na terenie powiatu i powiatów ościennych. Placówka współpracuje z gminami na terenie powiatu, organizuje liczne wystawy, plenery i projekty interdyscyplinarne. Przeprowadza warsztaty dla uczniów szkół podstawowych w gminach należących do powiatu (gminy Elbląg, Pasłęk, Tolkmicko). Uczniowie angażują się w liczne działania prospołeczne (kampanie przeciw alkoholizmowi, dopalaczom, handlowi ludźmi), projektują plakaty, opracowują materiały dydaktyczne na potrzeby straży granicznej, policji, sanepidu. Nauczyciele wspomagają współpracujące ze szkołą samorządy w organizacji konkursów plastycznych, uczestniczą w obradach jury. Placówka angażuje się w opracowanie materiałów informacyjnych i znaków graficznych na ogólnopolskie kon-



Zespół budynków Liceum Plastycznego w Gronowie Górnym

Fot. Zbigniew Chrostek

kursy czy wydarzenia, takie jak Ogólnopolska Olimpiada Wiedzy o Rodzinie czy Obchody Światowego Dnia Turystyki.

Wielorakość i wielotorowość działań prowadzonych przez szkołę przekłada się na jej postrzeganie w środowisku lokalnym. Współpraca z instytucjami owocuje licznymi podziękowaniami, składanymi na ręce Starosty Elbląskiego, za zaangażowanie i pomoc uczniów i nauczycieli w organizacji przedsięwzięć i akcji prospołecznych. Tym samym wpływa to na ocenę i postrzeganie szkoły przez władze lokalne i skalę podejmowanych przez samorząd działań wspierających rozwój szkoły, w tym także inwestycji.



Wiosna Młodzieży Artystycznej w Białymstoku

Rytm. Kieruje naszym życiem, także życiem szkoły, w szczególności muzycznej. Zupełnie jak w otaczającym nas świecie. Rytm dnia wyznacza Ziemia poruszająca się wokół własnej osi, rytm pór roku — jej obrót dookoła Słońca. Jednak te z pozoru monotonne i przewidywalne cykle są przez przyrodę i wszechświat zakłócanie. Co jakiś czas gdzieś występuje zaćmienie Słońca, zaskakuje trzęsienie ziemi, tsunami czy wybuch wulkanu, niebezpiecznie blisko przelatuje asteroida. To sprawia, że zaczynamy inaczej patrzeć na otaczający nas świat, staramy się zgłębić, z czego coś wynika. Chcemy też wiedzieć, dlaczego zegarki, które przez lata chodziły punktualnie, nagle w marcu tego roku zaczęły się spóźniać.

Rytm jest narzucany nam także przez tradycję. Każdy naród, każda rodzina, każda szkoła ma własne tradycje. I o ile tradycje są trwałe, pozostają niezmiennne, o tyle rytm może się zmieniać. Gdyby tak się nie działo, świat byłby nudny, nie rozwijałby się. Życie szkoły też byłoby nudne, zaś nuda jest tym, czego uczniowie unikają najbardziej.

W rytm pracy szkoły muzycznej i jej tradycje wpisuje się działalność koncertowa. Tak też się dzieje w Zespole Szkół Muzycznych im. Ignacego Paderewskiego w Białymstoku. Koncerty mają różną rangę, są adresowane do różnych odbiorców. Młodzież rozpoczyna przygodę koncertową poprzez udział w popisach klasowych, jednak z czasem wkracza w świat dużych wydarzeń artystycznych. Koncerty są istotnym ogniwem życia szkoły i choć niekiedy burzą rytm jej codziennej pracy, to jednocześnie powodują, że możemy spojrzeć na efekty tej pracy z innej perspektywy, stają się inspiracją do dalszych działań i pozytywnych zmian. Uczeń, który uczestniczy w koncercie w roli słuchacza, będzie niekiedy nieobecny na zajęciach. Jego kolega wykonawca prawdopodobnie „straci” więcej lekcji, przecież przygotowywał się do występu, brał udział w próbach. Jednakże obaj zyskują coś, czego codzienne zajęcia by im nie dały. Obaj mają świadomość, że biorą udział w czymś ważnym, niezwykłym, wyjątkowym, czymś, co ma ogromny wpływ na jednostkę jako człowieka, jego wrażliwość, zmienia perspektywę postrzegania świata i motywuje do działania. Im większe wydarzenie, tym silniejsze poczucie niezwykłości, wyjątkowości. Wydarzenia te, choć zakłócają rytm codziennej pracy szkoły, nie są przypadkowe czy

chaotyczne, lecz przemyślane i zaplanowane. Są jak utwór muzyczny, w którym współdziałanie wszystkich elementów powoduje, że dzieło otrzymuje określony kształt, jest integralne i nierozłączne jako całość.

W przyrodzie jest określony czas zbioru owoców. W naszym klimacie zbiera się je zazwyczaj latem lub na jesieni. Podobnie jest z działalnością koncertową w szkole. W Zespole Szkół Muzycznych najlepszy czas na organizację koncertów przypada na okres wiosenny. Z tego też powodu doroczne koncerty od początku funkcjonowania szkoły były organizowane zazwyczaj w kwietniu bądź maju. W przeszłości miały one formę typowych występów szkolnych — soliści, zespoły kameralne, chór, orkiestra — 2 lub 3 koncerty prezentujące dorobek poszczególnych szkół. Nosiły one nazwę: Doroczne Popisy Uczniów.

Pierwsze modyfikacje tej tradycyjnej formy nastąpiły w połowie lat 80. W 1985 roku została nawiązana współpraca z Liceum Sztuk Plastycznych w Supraślu. Koncertom nadano nową nazwę — Wiosna Młodzieży Artystycznej. Towarzystwo im wystawa prac uczniów i absolwentów szkoły plastycznej. Po kilku latach współpraca z Liceum Sztuk Plastycznych wygasła i koncerty wróciły do pierwotnej formuły, ale już pod nazwą „Wiosna”. Odbływały się w sąsiadującej ze szkołą sali koncertowej ówczesnej Filharmonii Białostockiej. Formuła koncertów w postaci występów najlepszych uczniów zaczęła się jednak powoli wypalać. Z jednej strony coraz trudniej było wypełnić salę koncertową na 450 miejsc publicznością związaną głównie ze środowiskiem szkoły. Z drugiej — filharmonia działała coraz prężniej, już pod nazwą Filharmonia Podlaska, a następnie Opera i Filharmonia Podlaska, co sprawiało, że dostęp do sali koncertowej stał się utrudniony i mniej regularny. Problem był zauważalny, jednak nie powstał jeszcze pomysł na skuteczne jego rozwiązanie.

Pod koniec minionej dekady pojawiła się jednak nadzieja. W 2009 roku rozpoczęła się długo wyczekiwana rozbudowa obiektów szkolnych Zespołu Szkół Muzycznych. Mieliśmy także świadomość, że Opera i Filharmonia Podlaska niebawem przeprowadzi się do nowej siedziby, a sala koncertowa wróci w posiadanie szkoły. Zaczęliśmy więc planować realizację dużych projektów, warsztatów i koncertów, pomimo obaw dotyczących udźwignięcia tych przedsięwzięć od strony organizacyjnej i artystycznej. Pierwszym krokiem w nowym kierunku był występ Orkiestry Symfonicznej ZSM podczas festiwalu FIMU — Festival International de Musique Universitaire w Belfort (Francja, 2008). Kolejnym — udział Orkiestry Symfonicznej ZSM w koncertach towarzyszących oraz w koncercie finałowym X Jubileuszowego Międzynarodowego Festiwalu Chórów Uniwersyteckich „Universitas Cantat 2011” w Poznaniu (22–25.06.2011). Podczas koncertu finałowego odbyło się prawykonanie napisanego specjalnie na ten festiwal utworu Miłosza Bembinowa *Amor Vincit*. Na scenie auli Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu wystąpiło wówczas ponad czterystu wykonawców. W prawykonaniu uczestniczyły między innymi: Chór Akademicki oraz Chór Kameralny Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Chór Żeński „Cantabile” z Kiszyniowa (Mołdawia), Chór Kameralny Akademii Muzyki i Teatru

w Rostoku „Vocalisti Rostochiensis” (Niemcy), Chór Kameralny Uniwersytetu Humboldta w Berlinie (Niemcy), Chór Akademicki „Angel Manolov” z Sofii (Bułgaria), Chór Żeński Uniwersytetu w Rennes (Francja), Chór Uniwersytetu w Guayaquil (Ekwador), Chór Technik z Bratysławy (Słowacja), Chór Moskiewskiego Uniwersytetu Kultury i Sztuki „Russkij Kanon” z Moskwy (Rosja). Chórom towarzyszyła Orkiestra Symfoniczna naszej szkoły, a dyrygował kompozytor — Miłosz Bembinow¹.

Zachęceni sukcesem występu w Poznaniu, postanowiliśmy zaprezentować utwór w Białymstoku z udziałem chórów z Podlasia. Czwartego czerwca 2012 roku, podczas koncertu towarzyszącego uroczystości otwarcia nowych obiektów Zespołu Szkół Muzycznych, *Amor Vincit* zabrzmiał w wykonaniu Chóru Opery i Filharmonii Podlaskiej, Chóru Miasta Białegostoku, Suwalskiego Chóru Żeńskiego „Cantilena”, Chóru Żeńskiego ZSM „Schola Cantorum Bialostociensis”, Chóru ZSM oraz Orkiestry Symfonicznej ZSM pod batutą Kazimierza Dąbrowskiego².

Po wybudowaniu nowego obiektu Opery i Filharmonii Podlaskiej w 2013 roku sala koncertowa przekazana została szkole. Rok później zakończył się też drugi etap rozbudowy Zespołu Szkół Muzycznych. Znacząca poprawa bazy lokalowej, zakup nowych instrumentów, w tym orkiestrowych i perkusyjnych, spowodowały, że mogliśmy rozszerzyć nie tylko naszą ofertę edukacyjną, ale również zintensyfikować działalność koncertową. Rozpoczęliśmy wymianę artystyczną ze szkołami muzycznymi z zagranicy — z Grodna (Białoruś) i Kowna (Litwa). Nawiązaliśmy współpracę ze szkołami w Norwegii (Grieg Academy przy Uniwersytecie w Bergen, Førde Kulturskule oraz Nord-Aurdal Kommune), wraz z którymi zrealizowaliśmy duży, kilkuletni projekt międzynarodowy pod nazwą Polsko-Norweski Inkubator Muzyczny. Jego najważniejszym elementem, obok warsztatów kameralistycznych, kompozytorskich i nauczycielskich, były wspólne warsztaty i koncerty dużej, blisko 90-osobowej orkiestry symfonicznej złożonej z uczniów naszej szkoły i szkół partnerskich z Norwegii. Zmianie uległy też koncerty Wiosny Młodzieży Artystycznej. Zdecydowaliśmy, że podczas każdej „Wiosny” musi znaleźć się miejsce na przynajmniej jeden koncert pretendujący do wydarzenia artystycznego.

Na inauguracyjny koncert „Wiosny” 2013, który odbył się 10 kwietnia, przygotowaliśmy duże dzieło Miłosza Bembinowa *Res Tua — Rozważania o Miłości i Nienawiści* na sopran, mezzosopran, baryton solo, chór żeński, zespół kameralny i orkiestrę symfoniczną z udziałem między innymi Chóru Żeńskiego ZSM „Schola Cantorum Bialostociensis”, głosów żeńskich Chóru ZSM, Chóru Żeńskie-

¹ Retransmisja fragmentu koncertu finałowego jest dostępna pod adresem <https://www.youtube.com/watch?v=cPqdQ906wNE> (dostęp 24.03.2018).

² Fragment koncertu jest dostępny pod adresem: <https://www.youtube.com/watch?v=B7zQv-VJuil> (dostęp 24.03.2018).



Karl Jenkins — *Msza o pokój*

Fot. Jerzy Giedź

go X Liceum Ogólnokształcącego w Białymstoku oraz Suwalskiego Chóru Żeńskiego „Cantilena”. Rok 2015 to z kolei dwa wielkie wydarzenia — utwór młodego kompozytora, absolwenta naszej szkoły — Jana Krutula — *Anioły* na sopran, trzy chóry i zespół instrumentalny oraz zupełnie nowa forma sceniczna na koncertach „Wiosny” — utrzymane w realiach podwórka lat 60. XX wieku widowisko zatytułowane *Nasze podwórko, czyli Krakowiacy i Górale inaczej*, oparte na fragmentach pierwszej opery narodowej — wodewilu z muzyką Jana Stefaniego *Cud mniemany, czyli Krakowiacy i Górale*. Reżyserował je Rafał Supiński, choreografia to dzieło Katarzyny Daszuty, zaś kierownikiem artystycznym i dyrygentem była Ewa Barbara Rafałko.

„Wiosna” 2016 to kolejne dwa wydarzenia — prawykonanie utworu napisanego specjalnie dla naszej szkoły *New Objects in Q* na chór i orkiestrę Miłosza Bembinowa oraz *Mozartiada* — fragmenty najśłynniejszych oper W.A. Mozarta w wykonaniu uczniów wydziału wokalnego i wydziału rytmiki Zespołu Szkół Muzycznych z towarzyszeniem zespołu instrumentalnego pod dyrekcją Kazimierza Dąbrowskiego, w reżyserii Rafała Supińskiego. Na inaugurację koncertów ubiegłorocznej „Wiosny” przygotowaliśmy przejmujące dzieło Carla Jenkinsa *Msza o pokój* — utwór napisany w 1999 roku na zamówienie Królewskiego Muzeum Broni, dedykowany ofiarom kryzysu w Kosowie. Orkiestrze Symfonicz-



Karl Jenkins — *Msza o pokój*

Fot. Jerzy Giedź

nej Zespołu Szkół Muzycznych pod dyrekcją Kazimierza Dąbrowskiego towarzyszyły trzy chóry — Chór ZSM, Chór Żeński ZSM „Schola Cantorum Białostociensis” oraz Chór Miasta Białegostoku. Partie solowe wykonali: Marta Wróblewska — sopran, Ewa Barbara Rafałko — mezzosopran, Paweł Szypulski — tenor, Przemysław Kummer — bas, Zuzanna Sarosiek — sopran dziecięcy, oraz imam Mirzogolib Radzhabaliev — kantor. Koncert odbił się głośnym echem w środowisku lokalnym. Zapowiedzi, informacje i recenzje z koncertu można wciąż odnaleźć na stronach internetowych wszystkich lokalnych mediów — prasy, radia i telewizji oraz na portalach społecznościowych³. Inauguracja tegorocznej „Wiosny” okazała się jeszcze większym wydarzeniem. Z uwagi na zaplanowany termin koncertu, w tygodniu poprzedzającym Wielki Tydzień, postanowiliśmy zmierzyć się z kolejnym wielkim dziełem Carla Jenkinsa — 13-częściowym *Requiem*. Napisane w 2005 roku dzieło oparte jest na tradycyjnej żałobnej mszy łacińskiej, połączonej z krótkimi formami muzycznymi nawiązującymi do kultury

³ Szczególnie warto wysłuchać relacji z koncertu w programie TVP3 Białystok *Przystanek Kultura* z dnia 31.03.2017, dostępnej pod adresem <http://bialystok.tvp.pl/29744027/31032017> (dostęp 26.03.2018). Pełny zapis koncertu jest ponadto na portalu Youtube.



Karl Jenkins — *Requiem*

Fot. Jerzy Giedź

Dalekiego Wschodu. *Requiem* Jenkinsa wykonali: Chór Akademicki Uniwersytetu w Białymstoku (przygotowanie chóru — Edward Kulikowski), Chór Miasta Białegostoku (przygotowanie — Anna Stankiewicz, Marta Wróblewska), Chór Żeński ZSM „Schola Cantorum Białostociensis” (przygotowanie — Anna Olszewska), Chór ZSM (przygotowanie — Monika Bierć) oraz Orkiestra Symfoniczna ZSM. Solistami byli Ae-ran Kim (Korea Południowa) — sopran oraz Aleksandra Wołosewicz — sopran dziecięcy, zaś całością dyrygował Kazimierz Dąbrowski. Wysoki poziom artystyczny ubiegłorocznego wykonania *Mszy o pokój*, szeroka reklama w Internecie, zapowiedzi w lokalnej prasie, radiu i TVP Białystok oraz rozreklamowanie koncertu przez młodzież na portalach społecznościowych przyciągnęły do sali koncertowej przy Podleśnej tak liczną publiczność, że już na pół godziny przed koncertem w sali dysponującej 450 stałymi miejscami, pomimo dostawionych blisko 100 krzeseł, nie było wolnych miejsc. Melomani, którzy przyszli na koncert w ostatniej chwili, mogli wysłuchać i obejrzeć koncert jedynie na monitorze umieszczonym w foyer sali koncertowej. Powtórzenie koncertu odbędzie się 8 kwietnia w kościele św. Kazimierza Królewicza w Białymstoku.



Karl Jenkins — *Requiem*

Fot. Jerzy Giedź

Na zakończenie tegorocznej „Wiosny”, 19 czerwca, mamy zaplanowaną jeszcze jedną atrakcję — musical *Pinokio* na solistów, chór dziecięcy i orkiestrę (2016), który skomponował Szymon Godziemba-Trytek do libretta Małgorzaty Sz wajlik. Obok uczniów naszej szkoły wystąpi Chór Dziecięcy Opery i Filharmonii Podlaskiej. Nad całością przygotowań od strony artystycznej czuwać będzie Ewa Barbara Rafałko.

Wiosna Młodzieży Artystycznej na przestrzeni lat przestała być cyklem typowych koncertów szkolnych z występami solistów, zespołów kameralnych, chórów czy też orkiestr szkolnych. Od kilku lat tworzymy ją na wzór repertuarów filharmonii. Koncert inauguracyjny jest planowany jako duże wydarzenie — ciekawe dzieło, duży aparat wykonawczy, na zakończenie sezonu — kolejny mocny akcent. Podczas 5–6 koncertów, które składają się na cykl „Wiosny”, oprócz solistów i zespołów kameralnych mają okazję zaprezentować się 4 szkolne chóry, Orkiestra Smyczkowa PSM I stopnia, Orkiestra Kameralna i Symfoniczna, Orkiestra Akordeonowa, Big-Band oraz uczennice wydziału rytmiki i wokaliści. Obok repertuaru klasycznego można wysłuchać utworów jazzowych i muzyki rozrywkowej, obejrzeć interpretacje ruchowe, a nawet wizualizacje stanowiące tło do wykonywanej muzyki. Każdy może znaleźć tu coś dla siebie. Ze względu na lic-

bę i różny wiek wykonawców oraz różnorodność form scenicznych (na przykład zestawienie podczas jednego koncertu solistów, zespołów kameralnych, orkiestry kameralnej i symfonicznej, chóru i małej formy teatralnej) jest to niekiedy prawdziwa operacja logistyczna. Swobodniejszy dostęp do sali koncertowej i duża przestrzeń wystawiennicza na antresoli nowego budynku głównego szkoły zachęciły do odświeżenia idei „Wiosny” połączonej z wystawami prac uczniów z Liceum Plastycznego w Supraślu.

Od kilku już lat inauguracyjnemu koncertowi towarzyszy wernisaż prac plastycznych, a w maju prezentowana jest ekspozycja prac dyplomowych uczniów Liceum Plastycznego. Koncerty adresujemy nie tylko do szeroko rozumianej społeczności szkolnej, lecz przede wszystkim do mieszkańców Białegostoku. Zauważamy, że szeroka reklama w mediach lokalnych i w Internecie oraz opisy wydarzeń i reportaże zamieszczane po koncertach sprawiają, że koncerty organizowane przez szkołę stają się coraz bardziej popularne wśród społeczności miasta. Zapracowaliśmy na wierną publiczność, która przybywa na każdy koncert i traktuje je jako alternatywę dla koncertów symfonicznych Opery i Filharmonii Podlaskiej. Wstęp na nasze imprezy jest zawsze bezpłatny i dostępny dla każdego. Być może wzrost popularności koncertów wymusi wprowadzenie zmian przy organizacji kolejnych, gdyż już kilkakrotnie duża sala koncertowa okazywała się zbyt mała. Warto dodać, że w ramach koncertów organizowane są także imprezy towarzyszące oraz akcje charytatywne. Wszystkie koncerty rejestrujemy w postaci cyfrowej audio i wideo, a zdjęcia zamieszczamy na stronie internetowej szkoły. Zapowiedzi oraz relacje z Wiosny Młodzieży Artystycznej i innych wydarzeń artystycznych można znaleźć między innymi na antenie Polskiego Radia Białostok oraz TVP3 (w programie poświęconym wydarzeniom kulturalnym *Przystanek Kultura* oraz w programie informacyjnym *Obiektyw*), w prasie lokalnej oraz w Internecie, w tym na portalu internetowym województwa podlaskiego „Wrota Podlasia”.

W każdej szkole jest taka klasa — szczególnie trudna dla prowadzącego, raczej podzielona niż zintegrowana, złożona z prawdziwych indywidualności, pasjonatów różnych dziedzin, osób mniej czy bardziej zaangażowanych. Tą klasą jest grono pedagogiczne. Grupa realizująca różne podstawy programowe, w odmiennych rytmach czasowych i warunkach, zmierzająca ku odmiennym, wydawałoby się, celom.

Można by przypuszczać, że w szkole o profilu artystycznym opisane powyżej zjawisko wystąpi w wyjątkowo nasilonej formie, tymczasem jest miejsce, o którym chcę napisać, gdzie tak się nie dzieje. I to wcale nie paradoks. Relacje układają się nieantagonistycznie dzięki uniwersalnemu przekazowi sztuki. Choć nie ma prostej recepty na funkcjonalne ułożenie relacji między nauczycielami przedmiotów ogólnych i artystycznych, to w krakowskim Zespole Państwowych Szkół Plastycznych poczyniliśmy jednak kilka spostrzeżeń, którymi chętnie się podzielimy.

Po pierwsze — historia sztuki

Trudno o bardziej wszechstronną czy wręcz ekskluzywną edukację niż licealny kurs tego przedmiotu. To rzeczywisty pomost między dziedziną humanistyki i twórczą kreatywnością. Z jednej strony śledzenie rytmu epok, kontekstów kulturowych, mód, biografii w przełożeniu na przejawy wrażliwości artystycznej, a z drugiej wymierne, ściśle kategorie porządkującego opisu. Na tym terenie spotykają się jakże różne dyscypliny — uroda słowa w krytycznym tekście, matematyczna precyzja analizowanej kompozycji, odniesienia historyczne, warsztat i technika, a nade wszystko sama dusza artysty. Dostrzeżenie tego oznacza w praktyce wyjście poza własne nauczycielskie ambicje. Stąd kolejna uwaga.

Po drugie — bez zawłaszczania

Nasuwa się tutaj na myśl teoria pedagogiki holistycznej. Odpowiedzialny dydaktyk nie uwięzi młodej osoby w twierdzy własnej dyscypliny. Ponieważ wiemy, że do sukcesu edukacyjnego prowadzą ścieżki różnych talentów, decydujemy się na grę zespołową. Celem najważniejszym jest doprowadzenie młodego człowieka do momentu maksymalnej świadomości — twórczej, intelektualnej, etycznej. Ucząc, powinniśmy budzić fascynacje, ale nie wolno nam egoistycznie wykluczać obszarów innych niż nasza dziedzina. Po przekroczeniu

pewnego poziomu poznawczego nawet nie jest to możliwe. Jak się doskonalić? O tym dalej.

Po trzecie — plenery

Ważne jest wspólne wychodzenie poza sytuację szkolnej rutyny. Dzięki wyjazdom możemy obserwować swoje wzruszenia, zachwyty, frustracje, stany wyczerpania. Przebywanie z grupą kilkanaście godzin na dobę jest rodzajem służby. Angażowanie całej naszej inwencji, odsłanianie sfer wrażliwości, nauka odpowiedzialnych postaw — to wszystko skazuje nas na pełną szczerość. A nic tak nie buduje więzi jak zachowania autentyczne, odwrotność relacji *ex cathedra*. W Zespole Państwowych Szkół Plastycznych organizujemy tygodniowe plenery dla wszystkich klas, kilkudniowe wyjazdy szkoleniowe dla samego grona pedagogicznego oraz dwutygodniowe warsztaty dla najzdolniejszych, czyli kolejne edycje z rzymskiego cyklu „W poszukiwaniu piękna”. Nie sposób przecenić dobroczynnych skutków tych programów, których wspólnym mianownikiem zawsze jest sztuka. Dalekie i bliższe miasta: Rzym, Madryt, Wiedeń, Drezno, Charków, Sandomierz, Lanckorona; także kraje i prowincje: Grecja, Izrael, Prowansja, Huculszczyzna; mniej lub bardziej prominentne muzea: Zwinger, Prado, Albertina czy Villa Giulia. Zawsze układają się w naszej pamięci w cykle głębokich przeżyć, kształtujących sfery intelektu i ducha. To przed *Apollo* i *Dafne* Berniniego, przed *Las Meninas* Velázquez, doznajemy uczucia, że ważne jest to, co wieczne, a przecież *ars longa*...

Po czwarte — lubić

Trudno opisać tę radość, którą odczuwamy, kiedy przychodzimy pokazać młodzieży ważny film, wiersz albo obraz. Tak. Trudno opisać. Trzeba lubić uczyć.

Po piąte — zamiast zakończenia

Jest ostatni dzień rzymskiego maratonu. Upał. Program rekordowo przeładowany. Wreszcie pożegnalny wieczorek teatralny w zakątku ogrodu za starą willą, gdzie małe lapidarium i żywoptoty. Później jeszcze tylko pakowanie bagaży, bo skoro świt wracamy do Krakowa. Teraz jednak martwię się o Mikołaja, który uparcie nie może zapamiętać wersów z wiersza *Rzym* Juliusza Słowackiego. Już recytował, ale cóż, trema. Inni bez zarzutu. Powinno być pięknie. Występ za dwadzieścia minut. Siadam wprost na „scenie”, u stóp Mikołaja i staję się jawnym suflerem. Pochylony nad kartką, oświetlony latarką z telefonu rzucać cię na zabytkową ścianę. Trochę podpowiadam. Pomaga, ale głównie działa placebo. Próbuję zejść. Zaraz zaczynamy. Wtedy inni aktorzy protestują:

— Nie! Niech pan zostanie. Tak jest lepiej. Wygląda pan jak egipski skryba. Będzie dobrze!

— Kto?

— No wie pan, ten z kanonu maturalnego, z historii sztuki!

Nie wiem, który skryba. Czy ten z Sakkary? Ważne, że oni wiedzą. Może po to cała ta recytacja. Kto wie?





Nietypowa lekcja z klockami w tle

W Liceum Plastycznym im. Jana Matejki w Nowym Wiśniczu, gdzie pracuję jako nauczyciel specjalizacji fotografia artystyczna, przeprowadziłem nietypową lekcję. Poprosiłem uczniów, by przez cztery godziny układali klocki Lego. Co najważniejsze — bez bodźców zewnętrznych, a przede wszystkim bez telefonów, internetu i zbędnych słów. Uczniowie nie mogli ze sobą rozmawiać. Chciałem ich wyciszyć, chodziło przede wszystkim o to, by zapomnieli, że istnieje otaczający ich świat, przez chwilę nie patrzyli w telefon, skupili się na sobie, niejako „weszli w siebie”. Uczniowie mogli jedynie jeść, pić i w każdej chwili przerwać zadanie. Nikt jednak nie zrezygnował, a cel został osiągnięty. O czym myśleli w trakcie — wydawałoby się — zwykłej zabawy klockami? O sobie, rodzinie i naprawdę istotnych sprawach.

Poprosiłem uczniów, żeby z klocków Lego zbudowali miasto przyszłości. W ten sposób chciałem ich ukierunkować, by zastanowili się nad tym, kim będą, jak będzie wyglądała ich przyszłość, kiedy opuszczą już szkołę i gdy kiedyś założą rodzinę. Czterogodzinna cisza i wyznaczone zadanie miały im pomóc zrozumieć siebie i wyrazić myśli, ponieważ po zakończeniu budowania mieli spisać swoje rozważania. Początkowo były to rzeczy błahe: „Po co my to robimy?”, „Nie chce mi się”. Jednak podczas dalszych przemyśleń ich wnioski stawały się głębsze, wręcz filozoficzne. Zaczęli rozmyślać o sprawach dla nich ważnych, egzystencjalnych — o rodzinie, bliskich osobach, swojej przyszłości. Stwierdzili na przykład, że może warto zadzwonić do wujka, z którym dawno się nie rozmawiało, odwiedzić rodziców, na spokojnie zastanowić się, dokąd tak naprawdę zmierzają, wyciszyć się i pomyśleć nad sobą. Zrozumieli, że podczas ich krótkiej „nieobecności” świat się nie zawalił, nic ważnego ich nie ominęło. Samo miasto i jego budowę, które mieli tworzyć uczniowie, nie porażały ani wielkością, ani jakością, uczniowie zrozumieli, że nie o to chodzi. Po zakończeniu doświadczenia jedna z uczennic miała łzy w oczach i nie chciała nic mówić, a zwykle jest gadułą...

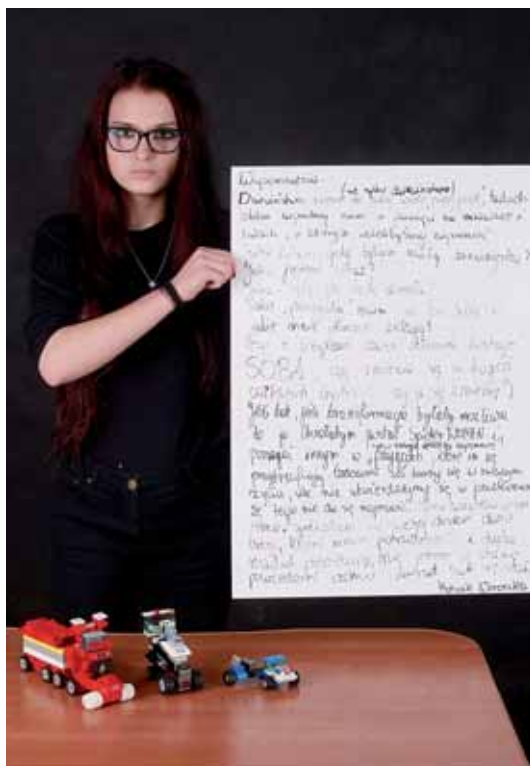
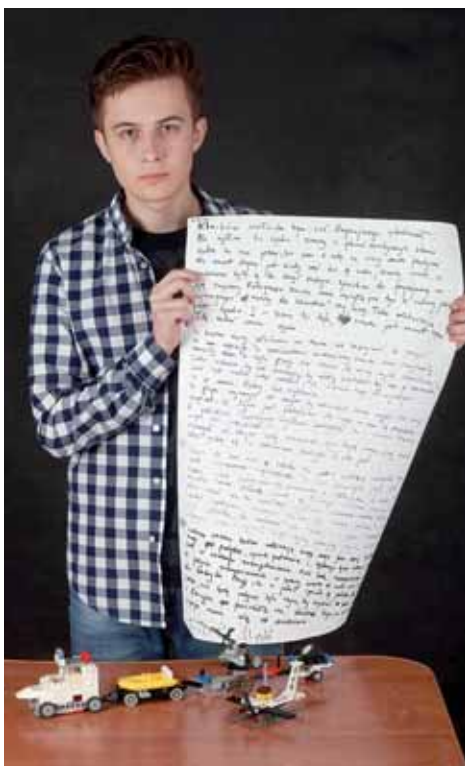
Pomysł na tę lekcję zrodził się na kanwie moich wcześniejszych doświadczeń. Dwa lata wcześniej poprosiłem inną grupę uczniów, by — również w ciszy — rozdzielili biały ryż od czarnego. Najpierw oczywiście sam podjąłem się tego zadania i przez osiem godzin przebieierałem ryż. Po około dwóch godzinach po-



czułem, o co tak naprawdę w tym chodzi. Takie zajęcia pozwalają uczniom się wyciszyć, zmuszają ich do myślenia. I jak pokazują wyniki tej niecodziennej lekcji — uczniowie niezwykle mądrze podchodzą do życia. Niestety współczesny świat, który w dużej mierze oparty jest na życiu w świecie wirtualnym, nie zawsze jest tak dobry dla uczniów, jak mógłby się im wydawać. Warto czasami przestawić znane tory i pokazać nowe ścieżki, po których mogą biec myśli młodzieży.

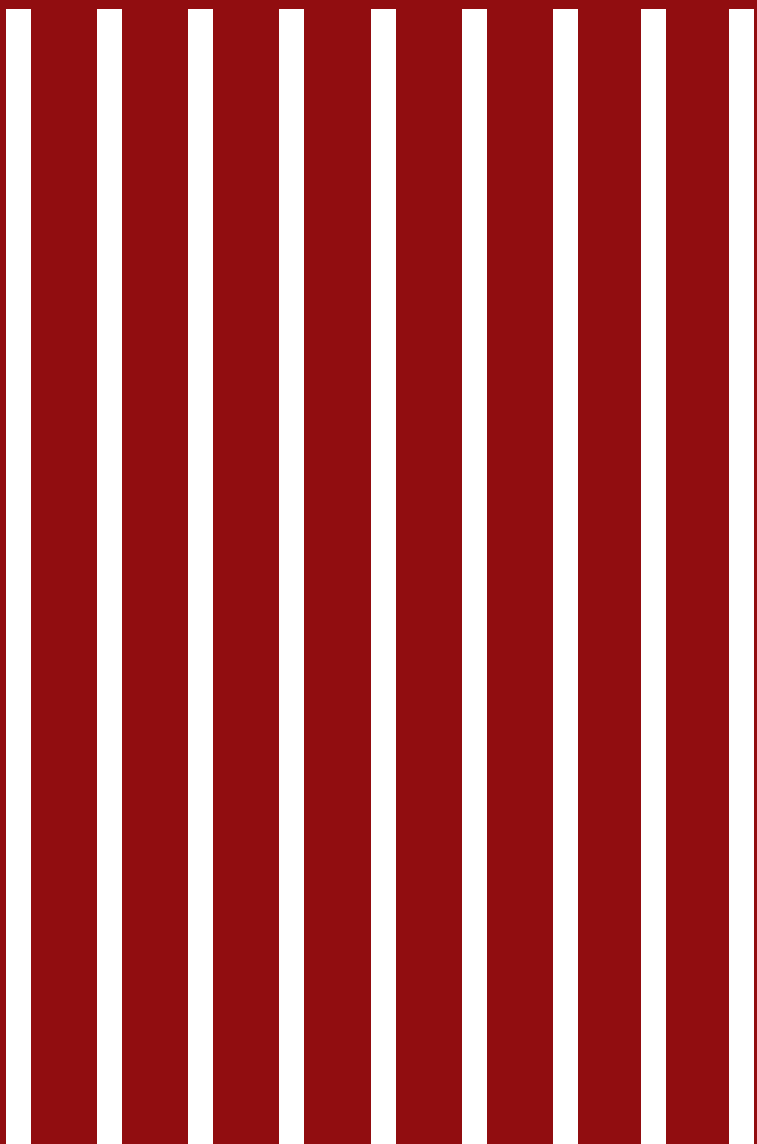
Na początku nie wiedziałam, jak się do tego zabrać, ale z czasem łącząc te wszystkie elementy w różne budynki, zaczęłam się zastanawiać, czy na pewno mamy wszystko, żeby to miasto mogło funkcjonować. Choć klocków było bardzo dużo, to z każdą chwilą zaczęłam zauważać, jak wielu elementów brakuje. Pomyślałam, że podobnie jest przecież z naszym życiem. To miasto było odzwierciedleniem nas samych. Budowaliśmy to, co jest dla nas najważniejsze. Zastanawiałam się, czy w przyszłości moje wewnętrzne miasto się rozbuduje. Wiem, że do tego potrzeba wkładu nie tylko mojego, ale i osób z zewnątrz, uświadomiłam sobie, że do niczego sami nie dojdziemy¹.

¹ Wypowiedź Emilii, uczennicy biorącej udział w niecodziennej lekcji z klockami Lego.





**Organizacja
szkolnictwa
artystycznego**





CONSERVATORIU AL BUN

Liceum Plastyczne w pałacu Buchholtzów w Supraślu

Liceum Plastyczne w Supraślu i pałac Buchholtzów to dwie nazwy, które w świadomości wszystkich związanych ze szkołą i miasteczkiem pozostają nierozdzielne. Usytuowany w Supraślu zabytkowy zespół pałacowo-parkowy, będący pierwotnie rezydencją mieszkalną fabrykanckiej rodziny Buchholtzów, jest siedzibą liceum plastycznego, placówki edukacyjnej prowadzonej przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego, od 1959 roku.

Początki supraskiego liceum sięgają 1944 roku, kiedy to jeszcze w Białymstoku powstała placówka edukacyjna pod nazwą Koedukacyjna Średnia Szkoła Malarstwa i Rzemiosł Artystycznych. Od 1945 roku siedzibą szkoły był modernistyczny, przedwojenny budynek na ulicy Kilińskiego w Białymstoku¹, skąd 1 września 1959 roku, decyzją białostockiej Wojewódzkiej Rady Narodowej, szkoła została przeniesiona do pałacu Buchholtzów w Supraślu.

Dawny dyrektor szkoły Józef Wojtulewski wspominał, że przeprowadzka do nowej siedziby nie do końca napawała optymizmem². Oddany do dyspozycji szkoły zespół pałacowy Buchholtzów oraz znajdujący się obok, również zabytkowy, pofabrykancki Dom Jansena znajdowały się w opłakanym stanie technicznym. Prowizoryczne remonty przeprowadzane tuż po wojnie nie zatarły ogromnych zniszczeń, jakie powstały w poszczególnych budynkach i w otoczeniu przypałacowym — zarówno w czasach wojennych, jak i tuż po nich.

W obecnym kształcie pałac Buchholtzów w Supraślu powstał na przełomie XIX i XX wieku. Dokumenty archiwalne potwierdzają, że już wcześniej na tym terenie znajdowały się inne obiekty budowlane³. Na jednej z dziewiętnastowiecznych fotografii⁴ widnieje usytuowany w tym miejscu jednopiętrowy dwór na planie

¹ S. Łajewska-Szypluk, *Porta Supraśla*, Liceum Plastyczne im. Artura Grottgera, Supraśl 2017, s. 27.

² Tamże, s. 35–42.

³ O. Jarsukin, Plan miasteczka Supraśl Józefiny Zachert, 1892, Archiwum Państwowe w Białymstoku, Zbiór kartograficzny.

⁴ K. Woźniak, *Supraśl 500 lat: zarys dziejów 1500–2000*, Białystok 2000, s. 54.

prostokąta, przykryty wysokim dachem. Dominantę obecnego zespołu pałacowo-parkowego stanowi dwukondygnacyjny pałac na rzucie w kształcie litery „L”. Bryła pałacu składa się z korpusu głównego na planie prostokąta oraz bocznego skrzydła, dostawionego do korpusu pod kątem prostym od strony północno-zachodniej. W miejscu styku obu części budowli znajduje się czworoboczna wieża. Kolejnym elementem zespołu jest odrębny, wymurowany z czerwonej cegły, usytuowany na zachód od pałacu budynek stajni i wozowni (zwany potocznie koniusznią). Pomiędzy pałacem a koniusznią znajduje się dobudowany w latach dwudziestych XX wieku niewielki budynek zwany stróżówką. Całość wolno stojących obiektów usytuowana jest w północnej pierzei czworobocznego rynku, będącego zarówno w przeszłości, jak i dziś centrum Supraśla. Frontowa, południowa, reprezentacyjna fasada pałacu poprzedzona jest niewielkim dziedzińcem, otoczonym żelaznym ogrodzeniem. Na tyłach głównego korpusu znajduje się wewnętrzny dziedziniec od zachodu ograniczony bocznym skrzydłem pałacu (tak zwaną oficyną), a od północy przechodzący w przypałacowy park.

Dane zawarte w źródłach potwierdzają, że przebudowa pałacu Buchholtzów mogła rozpocząć się najwcześniej po 1892 roku. Jeżeli chodzi o datę zakończenia przebudowy, to w odniesieniu do samego pałacu będzie to koniec 1902 roku⁵. Natomiast jeśli chodzi o stajnię i wozownię, będzie to rok 1903⁶, widniejący na chorągiewce nad tymi budynkami, których budowa najprawdopodobniej zakończyła się później niż przebudowa pałacu.

Nie znamy architekta ani wykonawców przebudowy pałacu Buchholtzów. Na dzień dzisiejszy nie odnaleziono żadnych dokumentów ani planów pozwalających określić podstawowe dane projektowe czy techniczne. Po przebudowie pałac był użytkowany do 1934 roku, czyli do śmierci Adeli Buchholtz. Jak wiemy, Adolf Gustaw Buchholtz zmarł zaraz po zakończeniu prac budowlanych. W pałacu pozostała wdowa wraz z pięcioletnią córką Marią. Od 1904 roku przebywały one w Supraślu właściwie okazjonalnie. Dużo podróżowały, gościły u rodziny w Łodzi lub na Dolnym Śląsku. Maria uczyła się w Berlinie. W Supraślu spędzały głównie część letnich wakacji.

W trakcie swoich pobytów w Supraślu, po śmierci męża, Adela Buchholtzowa przeprowadzała w pałacu różne prace remontowe. Podczas pierwszej wojny światowej wydano rozkaz zorganizowania w nim szpitala dla rannych. W tym celu zostały specjalnie przygotowane pokoje obsługi, z których jednak nie skorzystano⁷. Istotne zmiany poczyniono latem 1917 roku, kiedy to właścicielka

⁵ M.E. Geyer, *The Way It Over There*, s. 1, Philadelphia 1969: *Kilka tygodni przed jego [ojca] śmiercią zakończyła się przebudowa naszego domu. Dodano trzeci poziom i skrzydło...* (Buchholtz zmarł 8 października 1902 roku).

⁶ M. Dolistowska, *Architektura i wnętrza pałacu Buchholtzów w Supraślu. Między eklektycznym historyzmem a dekoracją secesyjną*, „Biuletyn Konserwatorski Województwa Białostockiego”, 2003, nr 8–9, s. 50.

⁷ M.E. Geyer, dz. cyt., s. 13.



Widok pałacu od strony dziedzińca

Fot. Wojciech Sokółski

w trakcie krótkiej wizyty w Supraślu zarządziła odnowienie kilku pokoi oraz założenie elektryczności i centralnego ogrzewania⁸.

Na stałe Adela Buchholtz osiadła w swojej rezydencji w Supraślu po zamążpójściu córki Marii w 1919 roku. Jeszcze tylko raz, na krótko, musiała opuścić dom w trakcie wojny 1920 roku, kiedy na te tereny weszli bolszewicy⁹. Oddziały bolszewickie pod nieobecność właścicielki, mimo wcześniejszego zabezpieczenia, dokonały w pałacu licznych zniszczeń i kradzieży. Zrabowano wiele cennych przedmiotów, stanowiących wyposażenie wnętrz, natomiast zachowały się ukryte zawczasu w piwnicach obrazy¹⁰. Po 1920 roku Adela Buchholtzowa zamieszkiwała w rezydencji aż do swojej śmierci w 1934 roku. Później parokrotnie przyjeżdżała do pałacu suprańskiego Maria z Buchholtzów Geyer z mężem i dziećmi, ale generalnie do 1939 roku budynek pozostawał niezamieszany.

Po śmierci właścicielki pałacem w Supraślu parokrotnie interesowały się władze Białegostoku. We wrześniu 1934 roku w lokalnej prasie ukazała się informa-

⁸ Tamże, s. 26.

⁹ Tamże, s. 30.

¹⁰ Tamże, s. 31–32.

cja o planach zakupu oranżerii i palmiarni, pozostałej w Supraślu po śp. Adeli Buchholtzowej¹¹. Zakup jednak nie został zrealizowany, prawdopodobnie ze względu na zbyt wysokie koszty. Kolejne plany odnośnie do pałacu pojawiły się w 1936 roku. Prasa informowała w tym czasie o zamiarach kupienia budynku przez gminę miasta Białegostoku w celu przeniesienia tam zakładu opiekuńczo-wychowawczego¹². Projekt ten nie doszedł jednak do skutku.

Po wybuchu drugiej wojny światowej i wkroczeniu na te tereny wojsk sowieckich, w końcu 1939 roku dokonano rabunku mienia ruchomego w pałacu Buchholtzów¹³. Z ustnych relacji mieszkańców Supraśla wyłania się obraz masowej i zorganizowanej akcji, podczas której przygotowywano specjalne zabezpieczenia i skrzynie, do których pakowano meble i obrazy oraz inne cenne przedmioty. Cały transport zrabowanego mienia został wywieziony na wschód¹⁴. W pomieszczeniach pałacu w 1940 roku ulokowano dom dziecka¹⁵. Jeden z wychowanków wspomina, że nie było tu już dawnego wyposażenia, ale nadal pokoje były piękne. Znajdowały się w nich *kaloryfery i kominki wyłożone pięknymi złoconymi kafelkami [...], sufit zdobiły kryształowe żyrandole [...], piętro posiadało piękne łazienki, z umywalkami i muszlą klozetową*¹⁶.

W latach okupacji niemieckiej, od listopada 1943 do lutego 1944 roku, w pałacu Buchholtzów stacjonowała jednostka Schutzpolizei, wyznaczona do przeprowadzania karnych ekspedycji przeciwko partyzantom¹⁷. Kiedy w 1944 roku pałac ponownie zajęli Sowieci, zniszczyli w znacznym stopniu wyposażenie techniczne budynku i wystrój wewnątrz¹⁸. Po drugiej wojnie zespół pałacu Buchholtzów był siedzibą różnych placówek oświatowych. Kolejno mieściły się tu: Szkoła Przy sposobienia Społecznego, Państwowe Gimnazjum Spółdzielcze, Państwowe Liceum Administracyjno-Gospodarcze, Technikum Handlowe, Liceum Bibliotekarskie i Kulturalno-Oświatowe, Technikum Mechanizacji Rolnictwa¹⁹, które niestety kolejno dopełniały dewastacji wnętrza i otoczenia pałacowego²⁰.

Dalszemu niszczeniu zespołu pałacowego Buchholtzów w Supraślu zapobiegło dopiero przeniesienie z Białegostoku i ulokowanie w nim w 1959 roku Pań-

¹¹ „Reflektor”, nr 19, 1 IX 1934.

¹² „Echo Białostockie”, nr 229, 15 VIII 1936.

¹³ J. Maroszek, *Monografia miasta i gminy Supraśl*, Supraśl 2013, s. 360.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ F.K. Mirończyk, *Garść wspomnień*, „Nazukos”, 1991, nr 32, s. 2.

¹⁷ J. Maroszek, dz. cyt., s. 371.

¹⁸ K. Woźniak, dz. cyt., s. 55.

¹⁹ J. Maroszek, dz. cyt., s. 394.

²⁰ Tamże, s. 396. W czasie kiedy w obiekcie funkcjonowało Technikum Mechanizacji Rolnictwa, rozebrano oranżerię i palmiarnię, a także usunięto rzeźby z przypałacowego parku.

stwowego Liceum Sztuk Plastycznych, które funkcjonuje tu do dziś. Od kiedy pałac wraz z całym otoczeniem stał się siedzibą szkoły plastycznej, rozpoczął się powolny proces przywracania mu chociaż cienia dawnej świetności. Od lat sześćdziesiątych przeprowadzono serię remontów, prac budowlanych i konserwatorskich, z których ostatnie zakończyły się w roku 2014.

Początkowy okres po przeniesieniu szkoły z Białegostoku był niezwykle trudny, szczególnie ze względów organizacyjnych. Przez kilka pierwszych lat prowadzono tu przebudowy, podstawowe prace remontowe i naprawy, a jednocześnie szkoła musiała normalnie funkcjonować pod względem organizacyjnym i dydaktycznym. Dawna nauczycielka Emilia Bartoszek wspomina, że wszyscy — nauczyciele, młodzież i cały zatrudniony personel — zaangażowani byli w urządzenie sal lekcyjnych i pracowni²¹.

Większość zajęć odbywała się w głównym budynku pałacu i w oficynie, przy czym pokoje najwyższej kondygnacji służyły jako internat. W miarę remontowania poszczególnych obiektów uruchomiono pracownie artystyczne w koniuszni. Całość wymagała jednak podjęcia kompleksowego, gruntownego remontu.

Pałac Buchholtzów w Supraślu w 1960 roku został wpisany do rejestru zabytków pod numerem 169. Od tego momentu został objęty nadzorem konserwatorskim²². Jednak dopiero w 1987 roku do rejestru zabytków postanowiono wpisać *zabytki ruchome stanowiące wystrój pałacu Buchholtzów w Supraślu*²³.

W lutym 1978 roku podjęto decyzję o modernizacji pałacu. Efektem tego były prowadzone w latach 1979–1981 prace budowlane oraz prace konserwatorskie — zarówno na zewnątrz, jak i we wnętrzach pałacowych. Naprawiono i uzupełniono marmurowe schody, wykonano balustradę klatki schodowej i balustrady na dachu²⁴. Przeprowadzone przed 1980 rokiem badania konserwatorskie odsłoniły część kolorystyki wnętrz. Konserwacja polichromii ścian i sufitów nie doprowadziła jednak do przywrócenia pierwotnej kolorystyki pomieszczeń. Rok szkolny 1981/1982 rozpoczął się z miesięcznym opóźnieniem, ale już w wyremontowanych wnętrzach korpusu głównego pałacu²⁵. W dalszych etapach oddano do użytku odrębny budynek warsztatów szkolnych, w którym znalazły się pracownie malarskie i warsztaty snycerskie, a także rozpoczęto remont koniuszni. W 1983 roku prowadzono prace konserwatorskie przy elewacjach pałacu. W tym samym roku przystąpiono do odnawiania skrzydła bocznego (tak zwanej oficyny). Remont polegał na wymianie stropów, posadzek, stolarki i tynków.

²¹ Tamże, s. 44.

²² Karta inwentarzowa nr 2591, Wojewódzki Urząd Konserwacji Zabytków.

²³ Decyzja w sprawie wpisania dobra kultury do rejestru zabytków, Urząd Wojewódzki w Białymstoku, Wydział Kultury i Sztuki, Wojewódzki Konserwator Zabytków, Białystok, 23 XII 1987.

²⁴ Karta inwentarzowa, dz. cyt.

²⁵ S. Łajewska-Szypluk, dz. cyt., s. 49.

Wtedy również rozpoczęto konserwację wystroju sztukatorskiego elewacji. Prace przy pałacu ukończono w 1989 roku²⁶.

Jeszcze jedną niezwykle ważną inwestycją w latach osiemdziesiątych był kapitalny remont budynków dawnego Domu Jansena połączony z ich rozbudową, w wyniku której powstał internat dla uczniów liceum. Po 2000 roku rozpoczęły się badania konserwatorskie, które miały na celu jak najbardziej precyzyjne określenie pierwotnego wyglądu kolorystyki i sztukaterii wnętrz pałacowych. Po wykonaniu badań przygotowane zostały ekspertyzy konserwatorskie i program, a następnie przystąpiono do systematycznych prac restauracyjnych. Nie byłoby to możliwe bez przychylności i wielkiej pomocy ze strony Departamentu Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej oraz Departamentu Finansowego Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, a także Centrum Edukacji Artystycznej.

Latem 2003 roku przeprowadzono prace konserwatorskie sufitu wraz z wystrojem sztukatorskim i przywrócono pierwotną kolorystykę jednej z sal na parterze²⁷ (drugiej na lewo od głównego wejścia), która dzisiaj pełni funkcję szkolnej czytelnicy. W latach 2005–2007 dzięki dotacji MKiDN wykonano dokumentację rewitalizacji zespołu pałacowo-parkowego i rozpoczęto dalsze prace. Odnowiono fryzy portyku wejściowego parteru i pierwszego piętra, przeprowadzono konserwację płaskorzeźby przy podeście schodów między parterem i pierwszym piętrzem. W tym samym czasie odtworzono rzeźby Atlantów, umieszczone na wewnętrznych filarach portyku wejścia głównego²⁸. Rzeźby te zrekonstruowano na podstawie archiwalnych fotografii z 1915 roku, przedstawiających front pałacu.

Ostatnie prace konserwatorskie w obrębie pałacu miały miejsce w 2014 roku. W ramach tych działań przywrócono dawną kolorystykę wnętrz pałacowych, uzupełniono i odtworzono brakujące elementy dekoracyjnej sztukaterii, odnowiono oryginalną stolarkę holu wejściowego i piętra. W wyniku tych prac wnętrza pałacu Buchholtzów w Supraślu odzyskały swój pałacowy charakter.

W ostatnich latach podjęte zostały też prace w obrębie parku, który pierwotnie był przykładem założenia o swobodnej kompozycji zieleni i nieregularnych ścieżkach. Odbudowano w nim dwie altany — jedną wolno stojącą w środku kompleksu i drugą przy północnej elewacji bocznego skrzydła. Wytyczono też i utwardzono ścieżki. Na frontowym i wewnętrznym dziedzińcu znajdują się kwietne klomby, pośrodku których stoją posągi zrekonstruowane zgodnie z oryginałami.

Różnego rodzaju prace remontowe w obrębie zespołu pałacowego trwały nieustannie. W trosce o zabezpieczenie obiektów pałacowych, będących w sta-

²⁶ Karta inwentarzowa, dz. cyt.

²⁷ Tamże.

²⁸ Tamże.



Budynek koniuszni po renowacji

Fot. Wojciech Sokółski

łej eksploatacji, w 2011 roku dokonano wymiany instalacji centralnego ogrzewania, elektrycznej, hydrantowej, oddymiającej i sygnalizacji pożaru. Tak duża inwestycja była możliwa dzięki funduszom z programu Ministra Kultury — Infrastruktura Szkolnictwa Artystycznego. W budynkach szkolnych stale też prowadzone są działania i inwestycje mające na celu dostosowanie obiektów do zmieniających się wymogów pracy dydaktyczno-artystycznej. Powstają nowe pracownie, a już istniejące wzbogacane są o nowe wyposażenie. Równolegle dokonano modernizacji pomieszczeń Domu Jansena — na potrzeby internatu, dostosowując budynek do współczesnych standardów. Jak duże środki przeznaczyło Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego na remonty konserwatorskie oraz modernizację pałacu wraz z budynkami przylegającymi, obrazują dane z ostatnich lat. W 2011 roku na budowę ogrodzenia wokół parku przeznaczono 695 tysięcy złotych. Prace konserwatorskie, przeprowadzone w latach 2013–2014, pochłonęły ponad 639 tysięcy złotych, a ponadto dokonano wymiany instalacji w pałacu za kwotę 879 tysięcy złotych oraz instalacji w koniuszni



Kancelaria

Fot. Wojciech Sokółski

za kwotę 273 tysięcy złotych. Remont i modernizacja internatu w latach 2014–2016 kosztowały 2 miliony 792 tysiące złotych²⁹.

Od kilku lat rozmieszczenie pracowni i sal lekcyjnych jest już ustalone i niezmiennie. Można więc przypuszczać, że zostało osiągnięte optymalne rozwiązanie pozwalające na efektywne prowadzenie procesów dydaktycznych przy jednoczesnej dbałości o zachowanie i poszanowanie substancji zabytkowej. W korpusie głównym pałacu, zgodnie z tradycją, znajdują się pomieszczenia reprezentacyjne, a także sale przedmiotów ogólnokształcących. Do najpiękniejszych wewnątrz zaliczyć można znajdujące się na parterze, na prawo od wejścia, dwa pokoje w układzie amfiladowym o wystroju historyzującym w konwencji neorenesansowej, w których znajdują się sekretariat i gabinet dyrektora szkoły. Interesujące jest, że pierwotne przeznaczenie tych pomieszczeń określa się jako salon i gabinet właściciela pałacu Adolfa Buchholtza.

Jedno z piękniejszych pomieszczeń na parterze, ozdobione secesyjną dekoracją w postaci motywów kwiatowych, przeznaczone zostało na czytelnię i sto-

²⁹ Dane pochodzą z dokumentów księgowych Liceum Plastycznego w Supraślu.



Sala pod kariatydami

Fot. Wojciech Sokółski

sownie umeblowane na sposób imitujący wnętrza z epoki. Najbardziej reprezentacyjne pomieszczenia znajdują się na piętrze. Jedno z nich, o bardzo bogatym wystroju sztukatorskim, pełniące dawniej prawdopodobnie funkcję głównego salonu, jest dziś wykorzystywane jako sala wystawowa. Odbywają się w nim również różnego rodzaju oficjalne uroczystości i koncerty. Dwa mniejsze, przylegające do niego pokoje, będące dawniej salonem i buduaem pani domu, dziś mieszczą pokój nauczycielski i gabinet wicedyrektora. Na piętrze znajduje się też miejsce będące dawną jadalnią. Z jego pierwotnej dekoracji zachował się jedynie ciemny, kasetonowy strop drewniany. Wnętrze to służy obecnie jako pracownia historii sztuki. Niestety dekoracje pozostałych pomieszczeń na parterze, piętrze i poddaszu nie zachowały się i nie ma żadnych dostępnych informacji, które pozwoliłyby je odtworzyć. W pomieszczeniach tych znajdują się sale lekcyjne.

Podczas planowania rozmieszczenia pracowni artystycznych brano były pod uwagę, obok komfortu pracy uczniów, przede wszystkim takie czynniki, jak specyfika przedmiotu, wykorzystywane materiały i narzędzia oraz wpływ tych czynników na zabytkowe wnętrza. Dlatego też warsztaty snycerskie, graficzne oraz

pracownie malarskie znajdują się w oddzielnym, specjalnie do tego celu wybudowanym obiekcie, niebędącym częścią zespołu pałacowego. W zabytkowej koniuszni ulokowane są pracownie tkaniny artystycznej, fotografii, informatyki, Sala Filmoteki Szkolnej oraz niewielka sala gimnastyczna. W tym celu budynek koniuszni poddany został modernizacji, połączonej z wymianą instalacji wewnętrznych. Inwestycja ta została sfinansowana w ramach programu Ministra Kultury — Infrastruktura Szkolnictwa Artystycznego. W skrzydle bocznym pałacu, w którym pierwotnie znajdowały się pomieszczenia kuchenne i łazienki, ulokowano pracownie fotograficzne i rzeźbarskie, czemu w sposób naturalny sprzyjało oryginalne wyłożenie ścian płytkami ceramicznymi.

Parkowe otoczenie pałacu służy młodzieży do odpoczynku, ale również plenerów malarskich i rysunkowych. Często zamieniane jest też w przestrzeń wystawową. W 2011 roku, dzięki wsparciu ze środków budżetowych Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, wykonano przebudowę i renowację ogrodu wokół całego zespołu pałacowo-parkowego.

Zespół pałacowo-parkowy Buchholtzów w Supraślu jest niezwykle cennym zabytkiem architektury Supraśla i całego regionu Białostocczyzny, a zatem cała społeczność szkolna jest niezwykle uwrażliwiona na dbałość o skarb, jakim jest nasz pałac. Odrestaurowane wnętrza pałacowe są przy wielu różnych okazjach udostępniane do zwiedzania. Organizowane są w nich również wystawy i koncerty, między innymi uczniów zaprzyjaźnionego Zespołu Szkół Muzycznych w Białymstoku. Praca i nauka w zabytkowych wnętrzach wymaga szczególnego rodzaju troski o otoczenie, ale daje też niebywałą przyjemność i radość obcowania na co dzień z zabytkiem i świadectwem przeszłości.

Podsumowaniem wieloletnich starań o zachowanie tego pięknego obiektu, jego odnowienie i właściwe nim gospodarowanie jest aprobata, jaką wyraziła wnuczka Adeli i Adolfa Buchholtzów — Anna Maria Schuster z domu Geyer, która podczas swojej jedynej wizyty w Supraślu wpisała w kronice szkolnej: *...Jestem wzruszona serdecznością przyjęcia mnie i staraniami o konserwację domu moich dziadków*³⁰.

Wzorowy stan zabudowań, wewnątrz pałacowych i parku jest zasługą kolejnych dyrektorów szkoły, a także wszystkich jej pracowników. Dzięki wsparciu Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie jeden z najpiękniejszych zabytków Supraśla i funkcjonujące w nim Liceum Plastyczne im. Artura Grottgera są wizytówką miasta, ale przede wszystkim miejscem kształcenia i wychowywania uzdolnionej artystycznie młodzieży w duchu wrażliwości i poszanowania dziedzictwa kulturowego.

³⁰ S. Łajewska-Szypluk, dz. cyt., s. 18.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Decyzja w sprawie wpisania dobra kultury do rejestru zabytków, Urząd Wojewódzki w Białymstoku, Wydział Kultury i Sztuki Wojewódzki Konserwator Zabytków, Białystok 23 XII 1987.
- [2] Dolistowska Małgorzata, *Architektura i wnętrza pałacu Buchholtzów w Supraślu. Między eklektycznym historyzmem a dekoracją secesyjną*, „Biuletyn Konserwatorski Województwa Białostockiego”, 2003, nr 8–9.
- [3] „Echo Białostockie”, nr 229, 15 VIII 1936.
- [4] Geyer Maria Eryka, *The Way It Over There*, Philadelphia 1969.
- [5] Karta inwentarzowa nr 2591, Wojewódzki Urząd Konserwacji Zabytków.
- [6] Łajewska-Szypluk Stanisława, *Porta Supraśla*, Liceum Plastyczne im. Artura Grotgera, Supraśl 2017.
- [7] Maroszek Józef, *Monografia miasta i gminy Supraśl*, Supraśl 2013.
- [8] Mirończyk F.K., *Garść wspomnień*, „Nazukos”, 1991, nr 32.
- [9] „Reflektor”, nr 19, 1 IX 1934.
- [10] Woźniak Krzysztof, *Supraśl 500 lat: zarys dziejów 1500–2000*, Białystok 2000.
- [11] Zbiór kartograficzny. Osip Jarsukin, Plan miasteczka Supraśl Józefiny Zachert, 1892, Archiwum Państwowe w Białymstoku.



Ogólnokształcąca Szkoła Baletowa w Poznaniu i jej magiczna siedziba

Budynek Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej w Poznaniu powszechnie uważany jest za jeden z najpiękniejszych budynków szkolnych w kraju. Miejsce magiczne, cel spacerów, artystyczna inspiracja. Jak to zwykle w takich miejscach bywa, sfera mitu miesza się tu z rzeczywistością, fakty z wyobrażeniami, historię trudno oddzielić od zabarwionych sentymentem wspomnień. Wiele jest „chyba...”, jeszcze więcej „gdyby...”, bardzo dużo opowieści, których prawdopodobnie już nigdy nie uda się zweryfikować... To jest takie miejsce, które zafascynuje zarówno historyka architektury, jak i dziecko pragnące opowieści o duchach. Miasto przechodziło z rąk do rąk, budynek zmieniał gospodarzy, był rozbudowywany, właściciele wyjeżdżali, ginęli, dokumenty płonęły, niekiedy cudownie się pojawiały, niektóre wątpliwości towarzyszą nam do dziś...

Już początki tego niezwykłego miejsca owiane są pewną tajemnicą, zwłaszcza że w budynku szkoły spotykają się przynajmniej dwie tradycje — tradycja artystyczna i tradycja szkolnictwa jezuickiego. Ta druga związana jest z istniejącym do dziś w Poznaniu Liceum Ogólnokształcącym św. Marii Magdaleny, powszechnie w Poznaniu zwanym Marynką lub po prostu Marią Magdaleną. Historyk Wielkopolski, profesor Uniwersytetu Adama Mickiewicza Zygmunt Boras uważał je za najstarszą polską, istniejącą do dziś, szkołę świecką¹. Sama data powstania szkoły jest sporna, przyjmijmy za jej dyrekcją, że był to rok 1303². Placówka założona została przy ówczesnej poznańskiej farze — kolegiacie św. Marii Magdaleny (stąd nazwa) — za pozwoleniem biskupa Andrzeja Zaremby z 1302 roku. Ówczesnej fary nie należy mylić z pięknym barokowym budynkiem, który dziś pełni jej funkcję. Ten historyczny budynek już nie istnieje, a w jego miejscu znajduje się dziś plac Kolegiacki, na którym prowadzone są właśnie zaawansowane prace archeologiczne. Po zakończeniu prac planowana jest przebudowa placu Kolegiackiego, a przy okazji fundamenty dawnej kole-

¹ http://encyklopedia.naukowy.pl/Gimnazjum_sw_Marii_Magdaleny_w_Poznaniu (dostęp 7.03.2018).

² <http://www.marynka.edu.pl/z-przeszlosci> (dostęp 9.03.2018).

giaty mają być pokazane zwiedzającym. To brzydkie w tej chwili miejsce ma na nowo odzyskać swój blask.

Z drugiej strony historyczna fara położona była bardzo blisko tej współczesnej, a i związek z budynkiem szkoły baletowej nie przypadkiem został zachowany. Historia placówki istniejącej przy kolegiacie jest mało znana, wiele jest na przykład legend o intelektualnej otwartości jej władz, co skutkowało chociażby zapraszaniem na wykłady protestantów. Jest w tym chyba ziarno prawdy, ponieważ ówczesne władze kościelne najwyraźniej postanowiły na tę otwartość zareagować. W 1571 roku biskup Adam Konarski sprowadził do Poznania jezuitów. Celem sprowadzenia zakonników Towarzystwa Jezuickiego była więc walka z rosnącymi wpływami reformacji, a przy okazji założenie nowoczesnej szkoły, która odciągałaby młodzież od studiów na zagranicznych uczelniach, przesiąkniętych duchem Lutra i Kalwina. Wśród pierwszych poznańskich zakonników był znany kaznodzieja, teolog i tłumacz Biblii na język polski — Jakub Wujek. Budynek kolegium zaczęto wznosić w 1572 roku według planów twórcy poznańskiego ratusza — Jana Baptysty Quadro³. Kompleks szkolny był gotowy już rok później i już wtedy na jego piętrze mieściła się sala teatralna⁴. Uroczysta inauguracja szkoły odbyła się 25 czerwca 1573 roku. Pierwszym rektorem szkoły został sam Jakub Wujek (1541–1597), który stworzył także jej pierwszy program wychowawczy. Program na tamte czasy nowoczesny, wykorzystujący zarówno humanistyczne ideały epoki, jak i zdobycze nauk przyrodniczych, służący jednak interesom Kościoła i w gruncie rzeczy wychowujący młodzież w duchu kontrreformacji.

Od samego początku istnienia Kolegium działał w nim popularny i — według przekazów — jeden z najlepszych w Polsce teatrów. Uczniowie sami wystawiali sztuki i sami w nich grywali. Oczywiście wszystkie wystawiane sztuki miały charakter religijny. Uczniom wpajano, między innymi za pomocą kar cielesnych, zasady dobrego wychowania, uczono ich bezwzględного postuszeństwa wobec nauczycieli, przełożonych i Kościoła. Niestety uczono także nietolerancji religijnej. Właściwie zezwalano na bójki uczniów z innowiercami i Żydami, widząc w tym wyraz ich przywiązania do Kościoła. Wychowankowie Kolegium brali udział w spaleniu zboru braci czeskich i luteran. Sprawcy tych wybryków pozostali bezkarni, gdyż na mocy umowy między władzami miasta i jezuitami uczniowie podlegali jurysdykcji rektora⁵. Mimo to wysoki poziom nauczania i sława kolegium powodowały, że uczyli się tam nie tylko synowie mieszczan i szlachty wyznania katolickiego, ale nawet synowie innowierców. Liczba uczniów

³ D. Żołądź-Strzelczyk, *Szkoły poznańskie w okresie przedrozbiorowym*, „Kronika Miasta Poznania”, 2001, nr 4, s. 21.

⁴ Tamże, s. 22.

⁵ J. Wiesiołowski, A. Pawlaczyk, *Z życia szkoły parafialnej św. Marii Magdaleny*, „Kronika Miasta Poznania”, 2003, nr 3, s. 270.

zresztą stale rosta. W 1574 roku było ich 300, natomiast w 1596 roku już 800. Kolegium zatrudniało aż 16 profesorów. Na wysokim poziomie nauczano matematyki, geometrii, fizyki, filozofii, prawa, języków antycznych oraz współczesnych, w iście poznańskim duchu nie zaniedbywano także dziedzin praktycznych — zoologii i ogrodnictwa. Szkoła, jak na owe czasy, była nowoczesna, o czym świadczy fakt, że wykłady nauk przyrodniczych obejmowały również przeprowadzanie doświadczeń.

Przełożeni Kolegium pragnęli przekształcić je w uczelnię wyższą z pełnym prawem do nadawania stopni naukowych w zakresie teologii i filozofii. Uzyskali nawet na to w 1611 roku zgodę króla Zygmunta III, jednak wskutek protestu ze strony Uniwersytetu Jagiellońskiego, broniącego swego monopolu, poparte go zresztą przez sejm, zgoda została cofnięta w 1613 roku. Próbowano jeszcze kilkakrotnie — w 1650 roku, uzyskując zgodę króla Jana Kazimierza, oraz w 1678 roku, za zgodą Jana III Sobieskiego, lecz i tym razem z powodu wrogiej postawy krakowskiej uczelni plany te spełzły na niczym⁶. Uniwersytet w Poznaniu powstał dopiero w 1919 roku.

Lata świetności poznańskiego Kolegium przerwał najazd szwedzki w 1655 roku. Jego budynek zamieniono na stajnie, przy okazji zaś został zrabowany i dewastowany. Już wtedy pojawiła się myśl o budowie w tym samym miejscu nowego kompleksu budynków dla Kolegium. Powstały one jednak ostatecznie pod architektonicznym kierownictwem Jana Catenazziego dopiero w 1733 roku.

Po kasacie zakonu jezuickiego szkołę przejęła w 1773 roku Komisja Edukacji Narodowej i połączyła ją z Akademią Lubrańskiego, tworząc Akademię Wielkopolską, ale szybko zdegradowała ją do roli Wojewódzkiej Szkoły Wydziałowej. Mimo to placówka ponownie podjęła starania o uzyskanie statusu uniwersytetu i ponownie te starania zostały storpedowane przez Uniwersytet Jagielloński.

Budynek, w którym dziś przy ulicy Gołębiej 8 mieści się Ogólnokształcąca Szkoła Baletowa, został wzniesiony w latach 1683–1686 przez Bartłomieja Nataniela Wąsowskiego. Posiadał elewacje zewnętrzne artykułowane toskańskimi pilastrami. W czasie jego rozbudowy, wykonanej w latach 1759–1766 przez Franciszka Koźmińskiego, na dziedzińcu stanęły monumentalne schody oraz naroża, wzorowane na architekturze rzymskiego kościoła św. Karola. Na parterze w skrzydle wschodnim od ulicy Klasztornej znalazła się kaplica, a na piętrze sala teatralna. Budynek szkoły odegrał w historii poznańskiej kultury ważną rolę — od 1783 roku działał tu pierwszy w dziejach miasta zawodowy teatr. W 1783 roku wystąpił w nim po raz pierwszy w Poznaniu zespół aktorów Wojciecha Bogusławskiego, powszechnie uznawanego za „ojca polskiego teatru”.

Kolejna przebudowa miała miejsce w 1793 roku, kiedy to nadbudowano jedno piętro. Po trzecim rozbiorze Polski budynek zajmowany przez Kolegium stał się siedzibą władz zaborcy. W ręce polskie ponownie przeszedł w 1806 roku.

⁶ Tamże, s. 24.

Wówczas, w listopadzie, przez niemal trzy tygodnie Kolegium stanowiło centrum ówczesnego świata — stało się kwaterą Napoleona Bonaparte. Po kongresie wiedeńskim w gmachu rezydował (do 1830 roku, czyli momentu likwidacji autonomii Księstwa) namiestnik Wielkiego Księstwa Poznańskiego, książę Antoni Henryk Radziwiłł. Gośćmi księcia było wiele sław, między innymi Fryderyk Chopin (w 1829 roku, według miejskich legend odwiedził także sąsiedni budynek zajmowany przez szkołę baletową!) i Arthur Wellesley, książę Wellington, pogromca Napoleona w bitwie pod Waterloo (w 1826 roku).

Wspomnianą Szkołą Wydziałową władze pruskie podzieliły w 1834 roku na dwa gimnazja — Gimnazjum Fryderyka Wilhelma dla protestantów (dzisiejsze III Liceum Ogólnokształcące im. św. Jana Kantego w Poznaniu) i Gimnazjum św. Marii Magdaleny dla katolików. To właśnie ta druga, legendarna placówka, do dziś działająca w Poznaniu (także jako liceum), pozostała w interesującym nas budynku dzisiejszej „baletowej”. Tak było do 1858 roku. Później niestety nastąpiła dla tego gmachu złe czasy, a wiele faktów trudno ustalić z powodu braków w dokumentacji. Na pewno budynek został przebudowany na kamienicę mieszkalną. Jeszcze w czasie zaborów najprawdopodobniej uruchomił tu szkołę tańca Piotr Mikołajczak, rdzenny poznanianin, wykształcony w dziedzinie choreografii w Warszawie i Berlinie. Według innych przekazów Mikołajczak swoją szkołę uruchomił nie w dzisiejszym budynku „baletowej”, lecz w jego, co byłoby dość niesamowitym zbiegiem okoliczności, bliskim sąsiedztwie, przy ulicy Świętosławskiej 3 (według tej wersji obecna „baletowa” mieściłaby się pod numerem 5)⁷. Co ciekawe, po powojennej rozbudowie budynku te dwie lokalizacje, tak czy owak, właściwie stykają się z sobą, choć w tym przypadku wejście do szkoły Piotra Mikołajczaka miałyby miejsce dokładnie po przeciwnej stronie, niż to jest współcześnie. Sam Piotr Mikołajczak był postacią legendarną. Nie tylko uczył tańca w szkole i w całej okolicy, lecz także działał w wielu polskich towarzystwach, jak Sokół czy Klub Wioślarski. Po latach jego syn, Bronisław, uczestnik powstania wielkopolskiego, najpierw w 1920 roku założył w Poznaniu Szkołę Tańca Salonowego, po czym w 1924 roku został tancerzem Teatru Wielkiego, w 1927 roku — jego solistą, a już po drugiej wojnie światowej — pedagogiem i kierownikiem baletu⁸.

Od 1921 roku w budynku „baletowej” miała swoją siedzibę Państwowa Szkoła Sztuk Zdobniczych, działająca tu do 1933 roku. Wśród jej założycieli był między innymi legendarny profesor Józef Kostrzewski, twórca tak zwanej polskiej szkoły archeologicznej i właściwie odkrywca Biskupina. Uczono tu nie tylko kierunków kojarzących się z artystycznym rzemiosłem, jak na przykład ceramiki czy introligatorstwa, ale także po prostu malarstwa i rzeźby. Wiele radości mieszkań-

⁷ Z. Zakrzewski, *Ulicami mojego Poznania*, Zysk i S-ka, Poznań 1985, s. 39.

⁸ <http://www.encyklopediateatru.pl/osoby/16675/bronislaw-mikolajczak> (dostęp 9.03.2018).



Fot. Robert Frąckowiak

com Poznania dało ważne wyróżnienie, jakie uczniowie Szkoły Zdobniczej zdobyli w 1925 roku na Międzynarodowych Warsztatach Sztuki w Paryżu⁹.

Niestety budynek „baletowej” mocno ucierpiał w czasie drugiej wojny światowej. Odbudowano go dopiero w latach 1954–1957. Nieszczęściem szkoły okazał się fakt jej lokalizacji w samym centrum Poznania, o które toczyły się niezwykle ciężkie walki. Dość powiedzieć, że epicentrum walk w śródmieściu Poznania były dzisiejsze: plac Bernardyński, ulica Święty Marcin, plac Wiosny Ludów... Wszystko w bezpośrednim otoczeniu szkoły. Spłonęły całe kwartały Starego Miasta¹⁰. A ponieważ kształt renowacji budynków w centrum Poznania już przez drugą wojnę światową był kwestią sporną, wiadomym było, że ich odbudowa napotka wiele trudności. Tak naprawdę dopiero w 1936 roku zespół architektów Zbigniewa Zielińskiego sformułował ostateczną koncepcję architektoniczną historycznego centrum Poznania, a wojna wybuchła przecież zaledwie chwilę później. W związku z tym i w związku z ogromem zniszczeń, poważna

⁹ Z. Zakrzewski, dz. cyt., s. 40.

¹⁰ M. Krzyżaniak, *Bitwa o Poznań (styczeń–luty 1945)*, „Kronika Miasta Poznania”, 2015, nr 1, s. 20.



Uczennice VIII klasy Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej w Poznaniu

Fot. Robert Frąckowiak

odbudowa tej części miasta rozpoczęła się dopiero w 1954 roku¹¹. Co ciekawe — szkoła baletowa już wtedy istniała! Już w 1951 roku wybitna przedwojenna primabalerina, Olga Sławska-Lipczyńska, podjęła starania o utworzenie tego rodzaju placówki w Poznaniu, co zaledwie rok później skutkowało powstaniem Państwowej Podstawowej Szkoły Choreograficznej w tymczasowej siedzibie w budynku Odwachu na Starym Rynku (ten budynek także był zniszczony w trakcie działań wojennych i jego stan w 1951 roku był mocno prowizoryczny)¹². W 1952 szkołę przekształcono w Państwową Średnią Szkołę Baletową o dzisiejszym, już 9-letnim cyklu nauczania. Budynek przy ulicy Gołębiej odbudowano właśnie z zamiarem przeniesienia tu szkoły baletowej, ale stało się to dopiero w roku 1957, co tylko potwierdza skalę trudności odbudowy. Dodajmy, że cały kompleks budynków, składający się z trzech części, udostępniony został szkole dopiero w 1961 roku.

¹¹ G. Klause, T. Wichnowski, *Kształtowanie nowego krajobrazu miasta. Przyczynek do powojennej odbudowy Poznania*, „Kronika Miasta Poznania”, 2015, nr 1, s. 299.

¹² J. Karwatt, *Odwach, główna warta poznańskiego garnizonu*, „Kronika Miasta Poznania”, 2003, nr 2, s. 272.



Uczennice VIII klasy Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej w Poznaniu

Fot. Robert Frąckowiak

Dziś, po gruntownym remoncie dokonanym w latach 2005–2007, dwupiętrowy, barokowo opilastrowany budynek posiada trzy elewacje, wychodzące na trzy przylegające doń ulice — Świętosławską, Gołębią i Klasztorną. Na osi frontowego skrzydła południowego, od ulicy Gołębiej, znajduje się przelotowa sień o sklepieniu beczkowym z lunetami, po jej bokach zaś są obszerne sale, również ze sklepieniami beczkowymi z lunetami. Jedna z tych sal to obecna portiernia szkoły, miejsce, którego chyba najbardziej nienawidzi się o godzinie 7.45. Druga to sala baletowa numer 5, tradycyjnie wykorzystywana na lekcje tańca ludowego, charakterystycznego i — co budzi raczej groźę wśród uczniów — na egzaminy gimnazjalne czy maturalne. Sień prowadzi na piękny dziedziniec arkadowy, w głębi którego dekoracyjne schody wiodą na loggię (niegdyś otwartą na kolejny dziedziniec) pierwszego piętra. W latach 70. XX wieku oba dziedzińce oddzielono od siebie ścianką, co z jednej strony dało szkole unikalną przestrzeń na działania artystyczne — przepiękne patio, w którym odbywają się koncerty, wystawy i spektakle, ale z drugiej strony skazało drugi dziedziniec na pewną degradację. Dziś, zaniedbany, służy on jako parking, choć obecny dyrektor szkoły, Mirosław Różalski, co jakiś czas przedstawia ambitne pomysły

wykorzystania tego miejsca w inny sposób, zwykle budząc popłoch wśród pozostałych pracowników.

Obiegające główny dziedziniec krużganki mają sklepienia żaglaste. Krużganki te tworzą naturalną przestrzeń wystawienniczą, a podczas szkolnych spektakli mogą być zarówno profesjonalnymi kulisami, jak i znakomitym miejscem do ukrycia się dla uczniów spóźnialskich lub niechętnie obecnych. Dachy budynku są dwuspadowe z lukarnami od strony dziedzińca, nad północnym przęsłem arkad dziedzińca — dach pulpitowy. Wewnątrz budynku znajdują się klatki schodowe z rzeźbionymi tralkami i balustradami. Dwie z nich, znajdujące się na końcach obu skrzydeł, łączą parter z pierwszym i drugim piętrem oraz poddaszem, trzecia prowadzi z pierwszego piętra na drugie. W tej pierwszej części budynku znajduje się większość sal baletowych. W dwóch nowszych, dobudowanych po drugiej wojnie światowej — jest aula szkoły (na co dzień także służąca za salę baletową) oraz większość klas lekcyjnych, w których prowadzone są zajęcia z przedmiotów ogólnokształcących. Ten układ budynku niechętnie powoduje, że jego wewnętrzny podział jest zaskakująco logiczny jak na miejsce, gdzie właściwie każdy, kto nie bywa w nim regularnie, łatwo się gubi. Bo mimo wszystko korytarze szkoły, jej poddasza i piwnice, tworzą skomplikowany labirynt, a liczba zakrętów, które trzeba pokonać, by przejść na przykład z sekretariatu do pokoju nauczycielskiego lub do większości sal baletowych, powoduje dezorientację u najlepiej orientujących się w terenie zwiedzających. Nie da się ukryć, że nas, wieloletnich pracowników szkoły, często to bawi, choć zapewne dla wielu naszych gości jest sporym kłopotem.

Koniecznym jednak należy pamiętać, że szkoła to nie tylko budynek, to przede wszystkim ludzie. Podjęto więc starania, aby budynek o tych ludziach przypominał. Hol, z którego środkowe kręte schody w duchu niemal Gaudiego prowadzą na drugie piętro, poświęcony jest twórcy polskiego tańca współczesnego, a jednocześnie wieloletniemu dyrektorowi artystycznemu szkoły, Conradowi Drzewieckiemu. W Poznaniu to postać symboliczna, jeden z niewielu ludzi tańca uhonorowanych własną ulicą, a we wspomnieniach współpracowników artysta, który wrócił „stamtąd”, erudyta znający kilka języków, raptus i esteta, zawsze pewny swego, przemierzający korytarze szybkim, zdecydowanym krokiem, prowadzący próby z nieodłącznym papierosem. Dziś Conrad Drzewiecki spogląda z obrazu Andrzeja Okińcyca na szkolne Champs-Elysees, czyli właśnie korytarz pierwszego piętra.

Po dwóch stronach tego holu znajdują się sale baletowe, które dzięki centralnemu położeniu są właściwie wizytówką szkoły. Stąd poświęcenie ich wybitnym pedagogom. Sala numer 1 nosi imię Wandy Jakowickiej, legendy przedwojennego środowiska artystycznego, słynnej z arystokratycznych manier, doskonałej polszczyzny i artystycznego brzmienia francuskiej terminologii, a przy tym wielbicielki impresjonizmu Claude'a Debussy'ego. Sala numer 2 to sala Władysława Milona, legendarnego solisty Opery Poznańskiej, uwielbianego przez uczniów nauczyciela tańca klasycznego, mówiącego z charakterystycznym wi-



Fot. Robert Frąckowiak

leńskim zaśpiewem. Dwie kolejne sale, znajdujące się dokładnie nad wcześniej wymienionymi, czekają na swych patronów, i nadanie im imion jest zapewne tylko kwestią czasu. W historii szkoły zapisało się bowiem wiele legend. Chociażby sama patronka i założycielka szkoły, Olga Sławska-Lipczyńska, której poświęcony jest zachodni hol na pierwszym piętrze, wspomniana w swej charakterystycznej, plisowanej spódnicy w kratę, chodząca wolnym, z lekka dostojnym krokiem, w nienagannej fryzurze, zawsze poprawiająca na korytarzu postawy uczniów. Nauczycielka, która nie wahała się podnieść na lekcji spódnicy wysoko ponad kolana, wprawiając tym chłopców w zakłopotanie. Umieszczone na ścianach zdjęcia świadczą o tym, że musiała być naprawdę piękną kobietą.

Kto jeszcze mógłby być patronem sal szkolnych... Chociażby Edmund Jaworowicz, dyrektor szkoły, polonista, nigdy niewidziany inaczej niż w garniturze, nieoficjalnie także z papierosem, bez którego podobno nie potrafił ułożyć planu lekcji. Aleksander Kramski, historyk, zastępca dyrektora od czarnej roboty, czyli przywoływania uczniowskich opozycjonistów do porządku siłą głosu. Maria Najgrakowska, rytmiczka, zwracająca uwagę na wygląd ucznia od stóp do głów, ta, która wymyśliła słynną „fryzurę” uczennicy szkoły baletowej. Eugeniusz Olma, polonista, słynący z doskonałej dykcji i donośnego na całą szkołę głosu... Do dziś służy nam radą i wsparciem emocjonalnym pani Maria Nowak, wieloletnia zastępczyni dyrektora, matematyk, w przypadku której najtrudniejsze matema-

tyczne wzory i zagadki stawały się banalnie proste, a przy tym osoba wielkiej życzliwości... Można by tak długo...

O sile, magii i znaczeniu tego miejsca niech świadczy fakt, że w ostatnich latach stało się ono scenerią przynajmniej dwóch głośnych filmów (onirycznej *Hiszpanki* Łukasza Barczyka z 2014 roku i hollywoodzkiego thrilleru *Chronology* z 2016 roku, z udziałem między innymi Williama Baldwina, w reżyserii Kippa Tribble'a, w którym budynek szkoły stał się budzącym grozę średniowiecznym zamkiem), że występowali tu wybitni artyści muzyki klasycznej (gitarowy duet Duo Mellis, rosyjski wirtuoz gitary Grisha Goryachev), najbardziej obiecujący współcześni kameraliści (Atom String Quartet), że regularnie pokazywane spektakle Malta Festival to tylko jedna z wielu teatralnych propozycji, jakie tu można zobaczyć. Towarzystwo Przyjaciół Szkoły Baletowej każdego lata zaprasza na dziedziniec Szkoły artystów prezentujących muzykę świata, jazzowych wokalistów i najlepsze kabarety. Budynek stał się bohaterem przynajmniej jednej powieści dla młodzieży (*Solistka* Jerzego Przeździeckiego), książkowych wspomnień (słynne *Ulicami mojego Poznania* Zbigniewa Zakrzewskiego) i jednego głośnego procesu sądowego. Poznaniaków, którzy na dziedzińcu szkoły robili zdjęcia do rodzinnych albumów, uwieczniali fotografiami swoje śluby czy narodziny dzieci, nie dałoby się policzyć. Dla każdej z tych osób budynek poznańskiej „baletowej” będzie wspomnieniem.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Billert Andreas, *Śródmieście Poznania, problemy rewitalizacji*, „Kronika Miasta Poznania”, 2005, nr 2.
- [2] Jazdon Andrzej, *Paganinim wprawdzie nie był... Czyli rzecz o nauczaniu muzyki w Poznaniu do 1918 roku*, „Kronika Miasta Poznania”, 2001, nr 4.
- [3] Karwatt Janusz, *Odwach, główna warta poznańskiego garnizonu*, „Kronika Miasta Poznania”, 2003, nr 2.
- [4] Klause Gabriela, Wichnowski Tobiasz, *Kształtowanie nowego krajobrazu miasta. Przyczynek do powojennej odbudowy Poznania*, „Kronika Miasta Poznania”, 2015, nr 1.
- [5] Krzyżaniak Michał, *Bitwa o Poznań (styczeń–luty 1945)*, „Kronika Miasta Poznania”, 2015, nr 1.
- [6] Przeździecki Jerzy, *Solistka*, Akapit Press, Łódź 2001.
- [7] Wiesiołowski Jacek, Pawlaczyk Anna, *Z życia szkoły parafialnej św. Marii Magdaleny*, „Kronika Miasta Poznania”, 2003, nr 3.
- [8] Wotschke Theodor, *O szkole św. Marii Magdaleny*, „Kronika Miasta Poznania”, 2003, nr 3.
- [9] Zakrzewski Zbigniew, *Ulicami mojego Poznania*, Zysk i S-ka, Poznań 1985.
- [10] Żołądz-Strzelczyk Dorota, *Szkoły poznańskie w okresie przedrozbiorowym*, „Kronika Miasta Poznania”, 2001, nr 4.





Zespół Państwowych Szkół Muzycznych w pałacu Velthusena w Szczecinie

Ciężkie, zabytkowe dwupołociowe drzwi i... wchodzę do niewielkiego, oświetlonego stylowymi lampami korytarza. Przede mną szklana ściana. Rozsuwa się elektronicznie. Przekraczam inny wymiar czasu... Duży, jasny, nowoczesny hol, doświetlony delikatnymi taśmami ledowymi. Lśniąca, jasna posadzka, sufit z tajemniczą głębią dzięki dyskretnej iluminacji. Światło, szkło, niklowany blask, winda, duży ekran monitora. Intensywna stalowo-żółta kolorystyka wnętrza kontrastuje z niemal sterylnym błyskiem podłogi. W oddali, na tle rozjaśnionej światłem ściany — otwarty, piękny stary fortepian zachęca do gry...

Rozlega się dzwonek, gwar uczniów miesza się z dźwiękami muzyki. Jestem w szkole nowoczesnej i tętniącej życiem. Pierwsze piętro zaskakuje kolorem. Tym razem stalowy połączony z intensywnym pomarańczowym inspiruje energią. Wchodzę do przestronnej sali koncertowej. Dostrzegam panele z reflektorami i przeszkloną reżyserkę. Delikatne oświetlenie ożywia schody, podłogę, ściany. Zaglądam do sali lekcyjnej. Na biurku nauczyciela obok monitora i klawiatury komputera znajduje się panel uruchamiający oświetlenie, rolety, ekran; pod sufitem rzutnik, na ścianie zawieszono głośniki, tablica w pięciolinię, pianino. Dla uczniów pojedyncze stoliki. Zwracam uwagę na dźwiękochłonne ściany i drzwi.

Na drugim piętrze kolorystyka ścian i drzwi zmienia się. Jasna zieleń w odcieniu turkusowym w połączeniu z kolorem stali tworzy łagodny nastrój. Ledowe listwy oświetleniowe i okna połaciowe rozjaśniają korytarz. Mijam kolejne sale przeznaczone do zajęć indywidualnych. Na korytarzu panuje cisza. Wchodzę do jeszcze jednej sali, w której ścianę tworzą lustra z poręczą do ćwiczeń, ciekawa przestrzeń otwiera się na geometryczne wzmocnienia stropu.

Lustrzana winda wiezie mnie do piwnicy. Widzę tam fragmenty starych murów pięknie wkomponowane w stylistykę nowych ścian, zachowane łukowe sklepienia. Jestem w zabytkowym budynku Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych im. Feliksa Nowowiejskiego w Szczecinie, gdzie nowoczesność na miarę XXI wieku łączy się tradycją.

Jak pisze Maciej Stomiński: *Najbardziej okazały barokowo-klasycystyczny pałac miejski na Pomorzu Zachodnim. Wyróżnia się harmonijną formą architektoniczną i bogatą dekoracją rzeźbiarską, stanowiąc ważny element kompozycji urbanistycz-*



Aktualna siedziba Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych im. Feliksa Nowowiejskiego w Szczecinie — stan zniszczeń wojennych po 1945 roku

Fot. z archiwum szkoły — wybór Waldemar Cieślak

nej jednego z głównych placów szczecińskiego Starego Miasta, jakim jest dawny Rynek Koński¹. To właśnie jest siedziba Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych w Szczecinie przy ulicy Staromłyńskiej 13 — zabytkowy pałac Velthusena.

Historia miasta wskazuje, że w miejscu, w którym dzisiaj mieści się szkoła, istniały zabudowania już w połowie XIII wieku. Dzieje pałacu natomiast sięgają drugiej połowy XVIII wieku. W roku 1778 narożną parcelę u zbiegu obecnych ulic Łaziebnej i Staromłyńskiej nabył Georg Christian Velthusen². W tekście Janiny Kochanowskiej czytamy: *Nowy właściciel był postacią bardzo interesującą. Urodzony w 1742 roku w Wismarze, z pochodzenia Holender, w 1769 roku przybył do Szczecina i w tymże roku został przyjęty do tutejszej gildii kupców [...]. Velthusen wkrótce stał się jednym z najsłynniejszych winiarzy, zaopatrujących całe Pomorze, północne tereny Polski, a nawet Holandię³.*

Siedziba Velthusena budowana była do 1787 roku [...] *frontowy budynek z późnobarokowym dachem mansardowym, łączy [...] cechy baroku i klasycyzmu (tzw. Zopfstil) [...]. Fasadę frontową i elewację boczną głównego budynku ozdobiło*

¹ <https://zabytek.pl/pl/obiekty/dawny-palac-velthusena-2028> (dostęp 22.02.2018).

² Tamże.

³ Janina Kochanowska, *Pałacyk Jerzego Chrystiana Velthusena — siedziba Zespołu Szkół Muzycznych w Szczecinie*, Fundacja Balet i ZSM, Szczecin 1994, s. 3–6.



Siedziba szkoły — stan obecny

Fot. Waldemar Cieślak

dwoma trójkątnymi tympanonami wypełnionymi płaskorzeźbami przedstawiającymi sceny związane z winobranieniem, co podkreślało charakter profesji właściciela — kupca i hurtownika win⁴. Jak pisze Janina Kochanowska: *Przyjmuje się, że twórcą budynku mógł być jeden z czołowych architektów berlińskich — K.Ph. Gontard (1731–1791), z którego nazwiskiem łączy się powstanie w samym Berlinie około stu kamienic odznaczających się zbliżonym sposobem dekoracji*⁵.

W XIX wieku Szczecin był prężnym ośrodkiem kulturalnym, spośród wielu tworzących tutaj kompozytorów należy wymienić szczególnie zasłużonego dla rozwoju muzyki Carla Loewego⁶. W mieście intensywnie rozwijała się praktyka wykonawcza, a najbardziej popularnym instrumentem był fortepian. W pierwszej połowie XIX wieku w Szczecinie działało co najmniej pięć wytwórni fortepianów.

⁴ http://encyklopedia.szczecin.pl/wiki/Pa%C5%82ac_Klasycystyczny (dostęp 22.02.2018).

⁵ Tamże.

⁶ Johann Karl Gottfried Loewe (1796–1869), działał aktywnie 45 lat jako kompozytor, śpiewak, dyrygent, nauczyciel, organizator życia muzycznego i szkolnictwa muzycznego w Szczecinie, między innymi w 1827 roku dyrygował wykonaniem *IX Symfonii* L. van Beethovena oraz prawym wykonaniem *Uwertury do Snu nocy letniej* F. Mendelssohna-Bartholdy.



Zmodernizowane wnętrza szkoły

Fot. Waldemar Cieślak

Właścicielem jednej z nich był Richard Wolkenhauer⁷, który w 1874 roku kupił pałac Velthusena. W pałacu mieściła się wytwórnia fortepianów i pianin, zatrudniająca około 60 pracowników, oraz rezydencja Wolkenhauera. Wytwórnia zakończyła działalność w pierwszym dwudziestoleciu XX wieku, w 1920 roku pałac został zakupiony przez Bank Prowincji Pomorskiej.

W wyniku działań wojennych, najprawdopodobniej nalotów aliantów w 1943 roku, wnętrze budynku zostało całkowicie zniszczone. Zachowała się jedynie ściana frontowa od strony ulicy Staromłyńskiej i boczna od ulicy Łaziebnej.

Historia szkolnictwa muzycznego w Szczecinie sięga 1946 roku, kiedy to powołano Niższą i Średnią Szkołę Muzyczną. W 1953 roku dyrektorem Średniej Szkoły Muzycznej został doktor Antoni Heubner. Dzięki jego staraniom w 1959 roku podjęto decyzję o odbudowie pałacu z przeznaczeniem na szkołę muzyczną II stopnia. Podczas rekonstrukcji elewacji zamieszczonym nad oknami antycznym głowom nadano rysy wybitnych kompozytorów⁸: *Na fasadzie [od strony prawej ku lewej⁹] widnieją dziś podobizny: Karola Szymanowskiego, Feliksa Nowowiejskiego (od 11 czerwca 1956 r. — patrona Szkoły), Stanisława Moniuszki i Fryderyka*

⁷ <http://muzyka.onet.pl/klasyka/szczecinska-wytownia-fortepianow-wolkenhauera/wq55w> (dostęp 22.02.2018).

⁸ Janina Kochanowska, dz. cyt.

⁹ Od ulicy Staromłyńskiej — przyp. autora.



Zmodernizowana sala koncertowa

Fot. Marek Oganowski

Chopina. Następnie — na elewacji od ulicy Łaziebnej oglądamy wizerunki: Bedřicha Smetany, Ignacego Jana Paderewskiego, Henryka Wieniawskiego, Antonina Dvořaka, Sergiusza Prokofiewa, Igora Strawińskiego, Giuseppe Verdiego, Antonio Vivaldiego, Michała Glinki, Claude'a Debussy'ego, Jeana Sibeliusa, Wolfganga Amadeusza Mozarta, Carla Loewego (szczecińskiego kompozytora i organisty), Ludwika van Beethovena, Johanna Sebastiana Bacha, Edvarda Griega.

Pierwszego września 1961 roku w pałacu Velthusena pojawili się pierwsi uczniowie szkoły muzycznej. Przez ponad pięćdziesiąt lat przyszli muzycy poznawali tajniki sztuki muzycznej. Byli to (i są nadal) wyjątkowi młodzi ludzie, dla których szkoła stanowiła drugi dom, spędzali w niej wiele godzin. Mijały kolejne lata. Z biegiem czasu elewacja budynku zaczęła się kruszyć. Wnętrze z olejnymi lampieriami i lastriko na podłodze niewiele miało już wspólnego z pięknem. W sali koncertowej z niewielką sceną i rzędami zwykłych krzeseł prezentowały się ko-

lejne pokolenia uczniów, wśród nich wielu wybitnych, jak na przykład Jan Szyrocki¹⁰ czy Marek Jasiński¹¹.

Szkoła się rozwijała, w budynku powstał Zespół Szkół Muzycznych łączący dwie szkoły: Ogólnokształcącą Szkołę Muzyczną II stopnia (ówczesne Liceum Muzyczne) i Państwową Szkołę Muzyczną II stopnia. Młodzież i kadra pedagogiczna „Muzyka” tworzyły niepowtarzalną atmosferę. Mało kto zauważał, że czas pozostawiał trwałe ślady na pałacu Velthusena, dla uczniów i nauczycieli ważna była muzyka.

W 2004 roku dyrektorem szkoły została Danuta Rodziewicz, która podjęła starania o modernizację pałacu. Była to trudna i długa droga, droga wielu wyzwań i kompromisów. W 2010 roku dyrektorem szkoły został doktor Piotr Piechocki, który dzięki przychylności i wsparciu przede wszystkim Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Centrum Edukacji Artystycznej oraz Urzędu Marszałkowskiego Województwa Zachodniopomorskiego i władz miasta Szczecin, przeprowadził gruntowną modernizację pałacu Velthusena.

Rozbudowa, przebudowa i adaptacja pomieszczeń osiemnastowiecznego pałacu trwała sześć lat. Przez cały ten czas szkoła pracowała dynamicznie i rozwijała się, wprowadzając nowe kierunki kształcenia (wydział wokalny w ogólnokształcącej szkole muzycznej, otwarcie klasy klawesynu). Uczniowie i nauczyciele dzielnie znosili niedogodności związane z remontem. Nie zwracano uwagi na hałas wiertel i innych urządzeń budowlanych. Oczywiście wszystkie ciężkie prace budowlane prowadzono podczas wakacji. Remont umożliwił odkrycie nieznanych wcześniej pomieszczeń w piwnicach. Dzięki nim szkoła posiada dzisiaj salę fitness z zachowaną częścią starych murów i szklanym dachem oraz nowe sale dydaktyczne.

Modernizacja i remont pałacu Velthusena zostały podzielone na osiemnaście etapów. Zanim rozpoczęto prace w budynku, priorytetowym zadaniem była realizacja hydroizolacji ścian piwnicy budynku sfinansowana dzięki środkom Unii Europejskiej z Programu Regionalnego — Narodowa Strategia Spójności i zaangażowaniu Urzędu Marszałkowskiego Województwa Zachodniopomorskiego. Prace modernizacyjne obejmujące: przełożenie i modernizację dachu budynku, w tym wzmocnienie stropów, założenie okien połaciowych, generalny remont całego budynku wraz z całkowitą wymianą sieci grzewczej i elektrycznej, okien oraz remontem podłóg, ścian, powstaniem nowych klatek schodowych, windy przystosowanej do przewozu osób niepełnosprawnych oraz adaptację nowych pomieszczeń na sale lekcyjne i spektakularny remont sali koncertowej (etapy I–XVIII) zostały zrealizowane dzięki zaangażowaniu Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz Centrum Edukacji Artystycznej ze środków inwestycyjnych

¹⁰ Jan Szyrocki (1931–2003), inżynier, pedagog, założyciel, dyrektor artystyczny i dyrygent Chóru Politechniki Szczecińskiej.

¹¹ Marek Jasiński (1949–2010), kompozytor, pedagog.

budżetu państwa. Wymieniono również główne drzwi wejściowe (rekonstrukcja dawnych zabytkowych drzwi połaciowych) dzięki środkom uzyskanym z Urzędu Marszałkowskiego Województwa Zachodniopomorskiego — Wydział Kultury, Nauki i Dziedzictwa Narodowego. Wszystkie prace, które dotyczyły zabytkowej części budynku, prowadzono za zgodą Miejskiego Konserwatora Zabytków i w porozumieniu z nim, także gruntowne odrestaurowanie elewacji zewnętrznej budynku szkoły od ulicy Staromłyńskiej i Łaziebnej, sfinansowane przez Gminę Miasto Szczecin. Jeszcze tylko wyposażono oraz odnowiono części instrumentarium, dzięki środkom z Centrum Edukacji Artystycznej, i szkoła była gotowa na przywitanie uczniów we wrześniu 2016 roku. Trudno nie wspomnieć o niezwykle zaangażowaniu wszystkich pracowników szkoły, którzy nie bacząc na godziny pracy, przygotowywali szkołę w kolejnych latach remontu na powrót uczniów z wakacji.

Projekt modernizacji pałacu zainicjowany przez Danutę Rodziewicz zrealizował doktor Piotr Piechocki. Przez sześć lat dyrektor Piotr Piechocki prawie nie wychodził ze szkoły, nadzorując prace realizowane na terenie pałacu, dopieszczając z należytą dbałością wszystkie szczegóły i detale, z zaangażowaniem i z wielką skutecznością poszukując środków finansowania.

W centrum Szczecina, przy ulicy Staromłyńskiej 13, nieopodal placu Orła Białego, rozjaśniał pięknym pałac Velthusena, który stanowi dziś jedną z atrakcji turystycznych dla licznie przybywających gości. Jednak najbardziej zaskakujące jest wrażenie, kiedy po obejrzeniu misternie odnowionej barokowo-klasycystycznej elewacji wchodzimy do wnętrza budynku, otwierając ciężkie dwupołaciowe drzwi...

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] *Dawny pałac Velthusena*, oprac. Słomiński Maciej, OT NID Szczecin, 15.06.2015, <https://zabytek.pl/pl/obiekty/dawny-palac-velthusena-2028> (dostęp 22.02.2018).
- [2] Kochanowska Janina, *Pałacyk Jerzego Chrystiana Velthusena — siedziba Zespołu Szkół Muzycznych w Szczecinie*, Fundacja Balet i ZSM, Szczecin 1994.
- [3] Negrey Maciej, „Loewe Carl”, [w:] *Encyklopedia Muzyczna*, PWM, Kraków 1997.
- [4] *Pałac klasycystyczny*, http://encyklopedia.szczecin.pl/wiki/Pa%C5%82ac_Klasycystyczny (dostęp 22.02.2018).
- [5] Rottermund Krzysztof, *Szczecińska wytwórnia fortepianów Wolkenhauera*, <http://muzyka.onet.pl/klasyka/szczecinska-wytwornia-fortepianow-wolkenhauera/wq55v> (dostęp 22.02.2018).



Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w pałacu Kreutzów w Kościelcu

Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Kościelcu, do niedawna funkcjonujące pod nazwą Zespołu Szkół Plastycznych w Kole, ma od dwóch lat ogromny przywilej i zaszczyt pracować w niezwykłym miejscu. Zespół pałacowo-parkowy w Kościelcu — bo o nim mowa — jest wyjątkowej rangi zabytkiem XIX-wiecznej architektury rezydencjonalnej w Polsce. Otoczony pięknym angielskim parkiem, z modnymi w tamtym czasie romantycznymi ruinami i minaretem, zachęca do poetyckich, niemal baśniowych skojarzeń. Pałac wzniesiono w stylu eklektycznym z dominującymi elementami neorenesansowymi, według projektu kaliskiego architekta Józefa Chrzanowskiego, absolwenta Instytutu Inżynierów Cywilnych w Sankt Petersburgu.

O historii tego miejsca, bardzo złożonej i burzliwej, jak historia naszego kraju, oraz o jego współczesności pisał historyk architektury, Makary Górzyński, w publikacji wydanej z okazji sesji popularnonaukowej „Od rezydencji do pałacu sztuki: historie Kościelca Kolskiego” zorganizowanej przez szkołę w październiku 2016 roku: *Otwarcie we wrześniu 2016 roku zaadaptowanego i poddanego wieloletniej konserwacji pałacu w wielkopolskim Kościelcu, jako siedziby Zespołu Szkół Plastycznych w Kole, otwiera nowy rozdział w historii dawnej rezydencji Kreutzów. To także znakomita okazja do popularyzowania wiedzy o tym miejscu, różnorodnych wątkach z historii miejscowości, jak i samego zespołu pałacowo-parkowego. Jest to bowiem wieś o bardzo interesującej historii — dawna siedziba starostwa kolskiego, potem majoratu oddanego przez cara Mikołaja I arystokratycznej rodzinie hrabiów Kreutzów, o polsko-niemieckich korzeniach, których jeden z przedstawicieli, generał Gwalbert Cyprian Belzig von Kreutz, był w pierwszej połowie XIX wieku jednym z najbardziej utalentowanych wojskowych w służbie Imperium Rosyjskiego. Kreutzowie wzniesli w Kościelcu przełomu XIX i XX wieku jeden z najbardziej spektakularnych — zarówno z racji architektury i wystroju, jak i krajobrazowego położenia w rozległym, świetnie zaprojektowanym parku — pałaców letnich, jakie elita Cesarstwa Rosyjskiego kiedykolwiek ufundowała na zachodnich rubieżach Imperium. Byli też związani z życiem kulturalnym, społecznym i rozwojem pobliskiego Koła, w którym wspierali inicjatywy edukacyjne, teatralne i nie tylko. Po I wojnie światowej w Kościelcu swoje miejsce znalazły eksperymentalne i pionierskie w skali odrodzonego kraju*



Odnowione detale portyku wejściowego

Fot. Maciej Frydrysiak

placówki naukowo-oświatowo-badawcze, związane szczególnie z doskonaleniem polskiego rolnictwa. Tradycje te kontynuowano po II wojnie światowej (dziś ich efektem jest m.in. istnienie w Kościelcu Zespołu Szkół Rolniczych Centrum Kształcenia Ustawicznego im. S. Staszica), a od 2007 roku pałac i park stały się własnością Zespołu Szkół Plastycznych w Kole, który jako instytucja podległa Ministerstwu Kultury i Dziedzictwa Narodowego, w latach 2009–2016 przeprowadził kompleksową konserwację i adaptację obiektu na swoją siedzibę¹.

Zespół pałacowo-parkowy w Kościelcu jest własnością Skarbu Państwa i został przywrócony do dawnej świetności wyłącznie ze środków Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Został przekazany w trwały zarząd średniej szkoły plastycznej o blisko 40-letniej tradycji. Na ścianach pałacowego holu wiszą cały

¹ M. Górzyński, *Wprowadzenie*, [w:] *Od rezydencji do pałacu sztuki: historie Kościelca Kolskiego*, materiały z sesji popularnonaukowej zorganizowanej przez Zespół Szkół Plastycznych w Kole, Kościelec k. Koła 2016, s. 10.



Widok pałacu z podjazdu od strony frontowego dziedzińca paradnego

Fot. Włodzimierz Gorzelańczyk

czas plansze fotograficzne dokumentujące stan obiektu sprzed remontu. To stale przypomina o skali zadania, wysiłku organizacyjnym i wykonawczym wielu podmiotów. Zdjęcia i ich konfrontacja z obecnym stanem obiektu uczą pokory i uświadamiają, że nic nie jest dane raz na zawsze, że bardzo łatwo jest coś zaniedbać i zniszczyć, a trudniej odbudować. O jakości prac remontowo-budowlanych, umożliwiających funkcjonowanie szkoły w pałacu, a także prac konserwatorskich niech świadczy zdobyte wyróżnienie w konkursie organizowanym przez Instytut Dziedzictwa Narodowego „Zabytek Zadbane” 2017.

Krzysztof Pawlak, obecny dyrektor szkoły, pisał: *W 2007 roku Starosta Kolski Pan Wierńczysław Oblizajek przekazał Ministerstwu Kultury i Dziedzictwa Narodowego, na potrzeby Zespołu Szkół Plastycznych w Kole, zespół pałacowo-parkowy w wielkopolskim Kościelcu. Ta przełomowa w historii szkoły data stała się zrealizowaniem marzeń i jednocześnie olbrzymim wyzwaniem, które podjęła ówczesna Dyrektorka śp. Pani Krystyna Drażkiewicz. Dzięki jej staraniom i zaangażowaniu finansowemu Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego uzyskaliśmy swoje docelowe, upragnione miejsce. Szkołę wraz z pałacem w trakcie prac remontowych przejąłem w 2010 roku. Byłem pełen obaw i niepokoju, czy sprostim temu wyzwaniu. Pałac co rusz zaskakiwał, odsłaniając nowe tajemnice — intarsjowane posadzki, pierwotne*

malatury wylaniające się spod paskudnej olejnicy czy wreszcie fatalny stan elementów architektury wymagających coraz to nowych ekspertyz, natychmiastowych działań budowlanych i konserwatorskich. Ale pałac „poznawał” mnie również ze wspaniałymi ludźmi, dzięki którym mogłem realizować kolejne etapy prac w coraz bliższym mojemu sercu miejscu².

Pałac został odrestaurowany i adaptowany do potrzeb szkoły plastycznej ze środków budżetu państwa oraz programu operacyjnego Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Prace były rozłożone w czasie i trwały od 2008 do 2016 roku.

W 2008 roku zostało zrealizowane zadanie dotyczące przygotowania dokumentacji technicznej. *W tym celu wykorzystano metodę skanowania laserowego. Podczas trwających kilka dni sesji, cały obiekt został zapisany w chmurze punktów z dokładnością 2 milimetrów. Ta niezwykle precyzyjna metoda pozwala na generowanie dowolnej ilości rzutów, przekrojów, widoków i rozwinięć. Są one podstawą do wykonania rysunków inwentaryzacyjnych, a następnie projektowych. Metoda skaningu laserowego pozwala w sposób bardzo dokładny zarejestrować nie tylko elementy trójwymiarowe, ale i dekoracje płaskie, takie jak rysunek posadzki na parterze pałacu czy rysunek słoju na stolarce drzwiowej*³.

Również w 2008 roku zrealizowano zadanie związane z awaryjną wymianą poszycia dachu wraz z wykonaniem instalacji odgromowej. Lata 2009–2010 to z kolei prace przy rekonstrukcji wieży widokowej. *O ile od początku mieliśmy świadomość konieczności wymiany konstrukcji dachu, to w trakcie prac okazało się, że konstrukcja wieży jest w równie złym, o ile nie gorszym stanie. Podjęliśmy decyzję, aby odtworzyć ją w pierwotnej technologii. Wieża została dokładnie zinwentaryzowana, a następnie odtworzona. Powstała w ten sposób konstrukcja ciesielska wierne powtarzająca oryginalne rozwiązanie. Poszycie wieży, tak jak całego dachu, wykonano z blachy tytanowo-cynkowej w miejsce ocynkowanej blachy stalowej. Sala balowa na pół roku zmieniła się w warsztat blacharski, w którym dekarze pieczeniowicie odtwarzali elementy dekoracji architektonicznej wieży, wykonane tak jak w oryginale, z drewna okutego blachą. Po zakończeniu tych prac wieża w dwóch elementach przy pomocy dźwigu została ustawiona na swoim miejscu*⁴.

Rok 2010 to także zadanie modernizacji i wymiany instalacji wewnętrznych w ramach adaptacji pałacu w Kościelcu. Przystosowanie zabytkowego obiektu na potrzeby szkoły to konieczność sprostania wymaganiom stawianym obiektom użyteczności publicznej przy poszanowaniu pierwotnej struktury architektonicznej. To trudne zadanie polegało między innymi na ukryciu w zabytkowych ścianach i stropach setek, o ile nie tysięcy metrów rur i kabli niezbędnych dla wszel-

² K. Pawlak, *Słowo wstępne*, [w:] *Od rezydencji...*, dz. cyt., s. 6.

³ T. Kuls, *Projekt adaptacji dawnego pałacu Kreutzów na siedzibę Zespołu Szkół Plastycznych w Kole — wybrane zagadnienia*, [w:] *Od rezydencji...*, dz. cyt., s. 23.

⁴ Tamże, s. 24.

kich instalacji. *Aby zapewnić należyte warunki higieniczne dla uczniów i nauczycieli, należało wyposażyć budynek w mechaniczną instalację wentylacji, w tym wypadku nawiewno-wyciągowej. Jest to element konieczny, kiedy w klasach przebywa jednocześnie kilkanaście osób. Każda z nich musi mieć zapewnione w ciągu godziny 20 m³ świeżego powietrza. W tego typu obiektach instalacje tego rodzaju zawsze stanowią wyzwanie dla projektantów ze względu na duże gabaryty przewodów. Zawsze chociażby istnieje problem rozmieszczenia krutek wentylacyjnych w pomieszczeniach posiadających bogaty wystrój architektoniczny czy malarski. W tym wypadku dla przeprowadzenia przewodów poziomych obsługujących parter wykorzystano przestrzeń pomiędzy podłogą parteru i sklepieniami piwnic, zaś przewody obsługujące I piętro poprowadzono w przestrzeni poddasza. [...] Dla zapewnienia maksimum bezpieczeństwa, budynek został wyposażony w niezbędne w tej sytuacji systemy i instalacje: system alarmu pożarowego monitorowany przez Państwową Straż Pożarną, automatyczny system oddymiania klatki schodowej, jak również oświetlenie awaryjne dróg ewakuacyjnych⁵.*

W 2011 roku zrealizowano roboty budowlane remontowo-modernizacyjne — etap III, a w 2012 roku zrealizowano etap IV. W ramach tych działań między innymi zaadaptowano piwnice na szatnie dla uczniów i pomieszczenia techniczne, co wymagało ich pogłębienia, wykonano łazienki na każdej kondygnacji budynku, a także przebudowano klatkę schodową.

Lata 2013–2015 to głównie prace związane z działaniami konserwatorskimi. *Celem prac konserwatorskich było przywrócenie oryginalnego wystroju wnętrz pałacowych w taki sposób, by w miarę możliwości oddać ich pierwotny charakter. W tym celu zostały usunięte wszelkie wtórne nawarstwienia — przemaalowania emulsyjne i olejne, kity cementowe i gipsowe. Dopiero wówczas była możliwa ocena stanu zachowania i podjęcie decyzji co do działań konserwatorskich poszczególnych partycji wystroju. [...] Elementy brakujące zostały odtworzone na wzór oryginału, partie malarskie niezachowane lub w złym stanie zachowania zrekonstruowane, dekoracyjne polichromie wyretuszowane, złocenia odtworzone. Całość działań miała na celu przywrócenie obiektowi pełni walorów estetycznych i ekspozycyjnych⁶.*

Na szczególnie podkreślenie zasługuje przywrócenie dawnej świetności pomieszczeniom pałacu, w których zachowały się liczne sztukaterie i polichromie: Sali Białej (balowej), Sali Dębowej (jadalni) i Sali Mauretańskiej (gabinetowi kawowemu) na parterze, Sali Owalnej (gabinetowi pana) i Różanej (buduarowi pani) na piętrze oraz głównemu holowi z reprezentacyjną klatką schodową.

Wśród wielu prac związanych z mechanicznym usuwaniem przemaalowań, uzupełnianiem sztukaterii i żeliwnych tralek, konserwacją malowideł, miały miej-

⁵ Tamże, s. 24.

⁶ K. Oleksiak, *Prace konserwatorskie wnętrz pałacu w Kościelcu w latach 2013–2015*, [w:] *Od rezydencji...*, dz. cyt., s. 26.



Reprezentacyjna klatka schodowa

Fot. Maciej Frydrysiak

sce i takie niespodzianki, jak odkrycie oryginalnych, intarsjowanych parkietów, przykrytych „nowoczesną” podłogą z desek. Te dekoracyjne elementy wnętrza zostały w pełni zrekonstruowane w Sali Białej i Sali Dębowej. Do kolejnych odkryć konserwatorskich dopisać można polichromie korytarza na piętrze, iluzjonistyczne boniowania w holu czy dekoracje ścian w pokojach dziecięcych, przez lata zupełnie zasłonięte przez kolejne warstwy farby. Dzisiaj wnętrza te pełnią nowe funkcje. Sala balowa, najbardziej reprezentacyjna przestrzeń pałacu, to szkolna aula, miejsce spotkań podczas uroczystości.

W Sali Dębowej szkoła zyskała przestrzeń wystawienniczą, a w maleńkiej Sali Mauretańskiej swoje miejsce znalazła część pokoju nauczycielskiego. Sala Owalna, z monumentalnym plafonem, to dziś pracownia fotograficzna, wyposażona w nowoczesny sprzęt studyjny, a w pokojach dziecięcych odbywają się zajęcia ogólnokształcące. Szczególnie zmieniło swoje oblicze poddasze pałacu. Niedgdyś ciemne i zapomniane, zostało zaadaptowane na pracownię projektowe wypełnione sprzętem komputerowym.

Rok 2015 to zadanie związane z pierwszym wyposażeniem nowej siedziby. Ustawione w odremontowanych wnętrzach ławki wyraźnie wskazywały, że pora,



Sala Różana (dawniej — buduar pani) — pracownia malarska

Fot. Maciej Frydrysiak

aby zasiedli w nich uczniowie, ale zagospodarowania wymagał jeszcze teren wokół pałacu. Wybrukowane zostały drogi dojazdowe, zamontowano oświetlenie zewnętrzne, a teren wokół szkoły został ogrodzony.

We wrześniu 2016 roku w pałacu odbyło się uroczyste rozpoczęcie roku szkolnego. Szkoła funkcjonowała jeszcze jako Zespół Szkół Plastycznych w Kole, a od września 2017 roku wszystkie elementy połączyły się w całość i w pałacu



Korytarz na pierwszym piętrze

Fot. Maciej Frydrysiak

pracę rozpoczęło Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Kościelcu. *Do przywrócenia pełnej świetności temu założeniu trzeba jeszcze wielu środków i pracy. Pilnej interwencji wymagają takie obiekty jak ogrodzenie z piękną bramą [...] czy wreszcie znajdujące się w bezpośredniej bliskości pałacu budynki gospodarcze. [...] U podnóża tego pięknego pałacu rozciąga się jeszcze park, który także wymaga podjęcia wielokierunkowych działań w celu jego ochrony i rewaloryzacji. Nad brzegami jeziora znajdują się unikatowe obiekty budowlane, to jest meczet i romantyczna sztuczna ruina zamku z mostem i tunelem prowadzącym na brzeg. Na obiektach tych czas odcisnął swe piętno i tak jak jeszcze niedawno pałac, wymagają one podjęcia pilnych prac konserwatorskich. Ponadto rewaloryzacja parku wymaga także odtworzenia obiektów, które całkiem zniknęły, tak jak malownicza przystań, która istniała kiedyś na południowym brzegu stawu⁷.*

Staraniem dyrekcji i całej społeczności szkolnej Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Kościelcu pełni także rolę kulturotwórczą nie tylko w regionie.

Jest swoistą promocją miejscowego środowiska, kultury narodowej i szkolnictwa artystycznego. Pałac jest dostępny zwiedzającym. Szkoła pełni tutaj niejako rolę kustosza obiektu. Zwiedzający mogą również zobaczyć efekty pracy uczniów. Podobnym celom służą organizowane dwa razy do roku przedsięwzięcia

⁷ T. Kuls, dz. cyt., s. 24.



Sala Dębowa (dawniej — jadalnia) — główna przestrzeń wystawiennicza

Fot. Maciej Frydrysiak

aukcje prac młodych adeptów sztuki. Aukcje spotykają się z ogromnym zainteresowaniem szczególnie mieszkańców powiatu kolskiego i samego Kościelca.

Organizowane przez szkołę sesje popularnonaukowe, dotyczące historii i współczesności zespołu pałacowo-parkowego w Kościelcu, a także regionu, skupiają ludzi związanych z praktycznym wprowadzaniem w obieg społeczny wartości związanych z kulturą i sztuką. Popularyzacji ich działań służą wspomniane publikacje wydawane przez szkołę.

Wszystkie przedstawione powyżej inicjatywy szkoły wynikały z potencjału historyczno-artystycznego i niepowtarzalności miejsca. Obecność w nim szkoły artystycznej rozpoczęła niejako nową epokę kościeleckiego pałacu. Potomek rodu Kreutzów, światowej sławy scenograf profesor Andrzej Kreütz-Majewski, był niezwykle entuzjastą nowej funkcji pałacu. Z kolei szkoła, doceniając jego dorobek twórczy, zorganizowała w jednym z pomieszczeń stałą ekspozycję prezentującą dorobek artysty.

Aktywność kulturotwórcza szkoły wynika zarówno z koncepcji jej pracy, jak i szczęśliwej okoliczności, jaką się stało funkcjonowanie w cennym zabytku. Niewątpliwie wpływa to na efekty pracy wychowawczej i edukacyjnej. Zajęcia pro-

wadzone w sali, w której na suficie jest świetnie zachowane i odrestaurowane malarstwo Augusta Bertelmana, nabierają szczególnego charakteru.

Oryginalny wystrój wnętrz pobudza artystyczną wyobraźnię, ale także skłania do refleksji na temat pokoleniowego obowiązku ochrony dóbr kultury. W blisko 40-letniej historii szkoły plastycznej nigdy nie zaobserwowano u uczniów braku poszanowania wartości kulturowych. Stopniowo zdobywane przez nich, w procesie dydaktyczno-wychowawczym, umiejętności funkcjonowania w grupie, szacunku do pracy, a także zwykła kultura osobista, stanowią, że młodzież Liceum Plastycznego w Kościelecu jest właściwym gospodarzem tego zespołu pałacowo-parkowego. Codziennosc w murach zabytkowego obiektu buduje szczególny rodzaj wrażliwości na sztukę i historię.

Na zakończenie zacytuję słowa Margarity Kjerbol — jedynej wciąż żyjącej, bezpośredniej przedstawicielki rodziny von Kreutzów, ponad 90-letniej córki ostatniego właściciela pałacu hrabiego Aleksandra von Kreutza, która tak napisała do Alexandra van Assendelfta, członka rodu: *Byłam bardzo uradowana, gdy dowiedziałam się, że odwiedzisz Kościelec i zobaczysz, jak nasze dawne miejsce rodzinne odrodziło się do nowego przeznaczenia, w dodatku dobrze pojętego i eleganckiego. Muszę przyznać, że Polacy wykonali bardzo dobrą robotę. Wiem, że mój ojciec i Olek (1907–1980) byłiby bardzo dumni, że ich ukochany Kościelec znów żyje i został przeznaczony młodszemu miłośnikom piękna i historii, by służyć ich dążeniom i dawać im przyjemność*⁸.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Górzyński Makary, *Wprowadzenie*, [w:] *Od rezydencji do pałacu sztuki: historie Kościelca Kolskiego*, materiały z sesji popularnonaukowej zorganizowanej przez Zespół Szkół Plastycznych w Kole, Kościelec k. Koła 2016.
- [2] Pawlak Krzysztof, *Słowo wstępne*, [w:] *Od rezydencji do pałacu sztuki: historie Kościelca Kolskiego*, materiały z sesji popularnonaukowej zorganizowanej przez Zespół Szkół Plastycznych w Kole, Kościelec k. Koła 2016.
- [3] Tomasz Kuls, *Projekt adaptacji dawnego pałacu Kreutzów na siedzibę Zespołu Szkół Plastycznych w Kole — wybrane zagadnienia*, [w:] *Od rezydencji do pałacu sztuki: historie Kościelca Kolskiego*, materiały z sesji popularnonaukowej zorganizowanej przez Zespół Szkół Plastycznych w Kole, Kościelec k. Koła 2016.
- [4] Krzysztof Oleksiak *Prace konserwatorskie wnętrz pałacu w Kościelecu w latach 2013–2015*, [w:] *Od rezydencji do pałacu sztuki: historie Kościelca Kolskiego*, materiały z sesji popularnonaukowej zorganizowanej przez Zespół Szkół Plastycznych w Kole, Kościelec k. Koła 2016.

⁸ Alexander van Assendelft, [w:] *Od rezydencji...*, dz. cyt., s. 7.

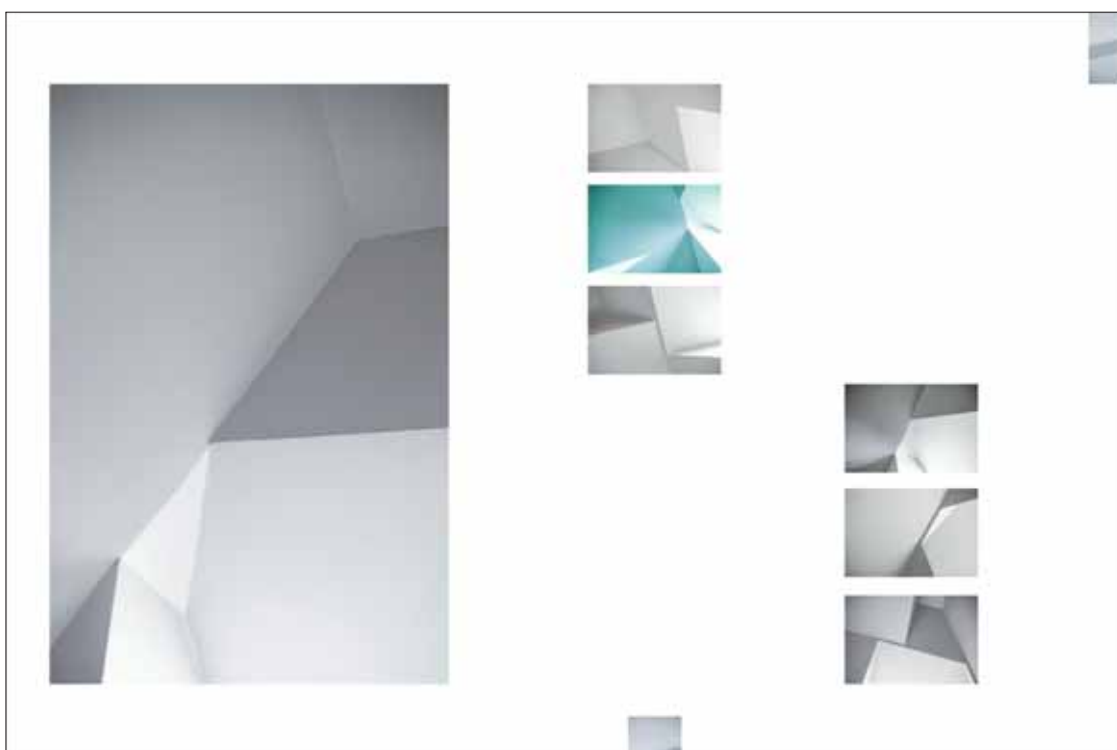
Sala Owalna (dawniej — gabinet pana) ►
— pracownia fotograficzna

Fot. Maciej Frydrysiak





Nasi uczniowie i absolwenci



Zuzanna Bodzoń, zestaw *Architektura*, fotografia cyfrowa, 40 x 50 cm



młody
muzyk
roku

Marta Chlebicka

uczennica Ogólnokształcącej
Szkoły Muzycznej II stopnia
im. Zenona Brzewskiego w Warszawie

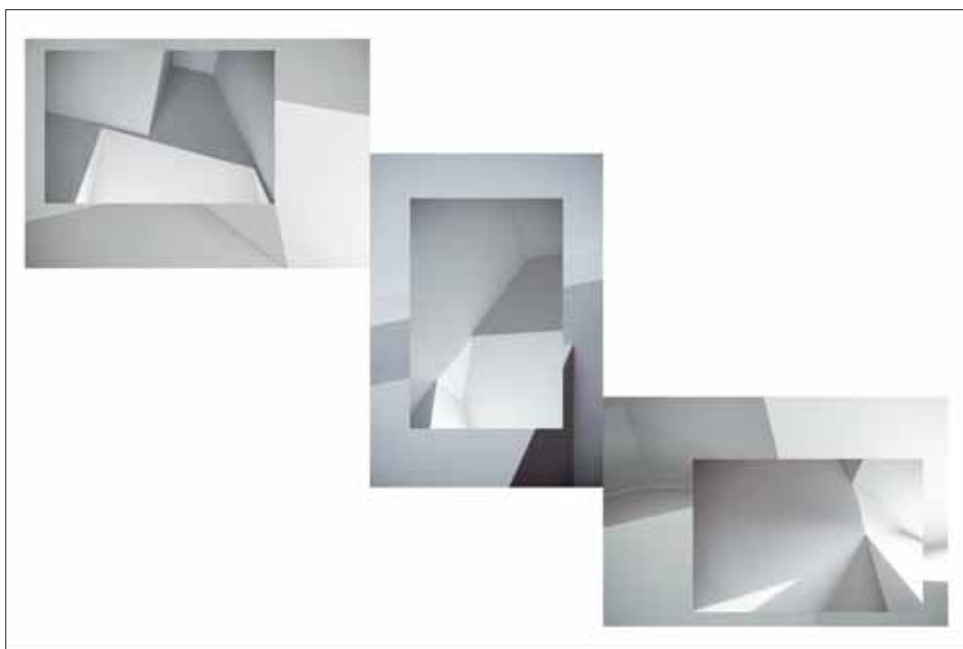
Siedemnastoletnia Marta Chlebicka jest uczennicą Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej II stopnia im. Zenona Brzewskiego w Warszawie w klasie profesor Beaty Kierzkowskiej. Młoda artystka jest laureatką kilkudziesięciu konkursów ogólnopolskich i międzynarodowych w kraju i za granicą. Koncertowała w wielu prestiżowych salach w Polsce: Narodowej Orkiestry Symfonicznej Polskiego Radia w Katowicach, Studiu Koncertowym Polskiego Radia, Filharmonii Narodowej, Teatrze Wielkim w Warszawie, Zamku Królewskim, jak i za granicą: Odeon Theatre w Bukareszcie i Uniwersytecie Muzycznym w Wiedniu. Jest też stypendystką programu Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego „Młoda Polska” za osiągnięcia artystyczne oraz Krajowego Funduszu na rzecz Dzieci.

Dwudziestego marca 2018 roku odbył się w Studiu Koncertowym Polskiego Radia im. Witolda Lutosławskiego w Warszawie finał konkursu *Młody Muzyk Roku 2018*. Organizatorami konkursu są: Telewizja Polska S.A. — TVP Kultura, Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz Instytut Muzyki i Tańca, a całe przedsięwzięcie było transmitowane na kanale TVP Kultura. W finale wzięło udział pięcioro uczestników: Marta Chlebicka — flet, Kacper Dworniczak — gitara, Grzegorz Chwaliński — perkusja, Piotr Motyka — akordeon i Maciej Prokopowicz — puzon. Młodym muzykom towarzyszyła Polska Orkiestra Radiowa pod dyktando Michała Klauzy. Oceniało ich trzyosobowe jury w składzie: Katarzyna Budnik-Gałązka (altowiolistka), Włodek Pawlik (pianista) oraz dyrygent Marcin Nałęcz-Niesiołowski. Po każdym występie jurorzy na bieżąco odnosili się do występu.

Marta Chlebicka wykonała *Concertino na flet i orkiestrę D-dur* op. 107 Cécile Chaminade i decyzją jury została uznana za zwyciężczynię konkursu. W nagrodę będzie reprezentować Polskę na Konkursie Eurowizji dla Młodych Muzyków w Edynburgu. Marta otrzymała również nagrodę Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego w wysokości 20 tysięcy złotych i drugą w wysokości 15 tysięcy złotych ufundowaną przez doktora Zdzisława Bujanowskiego, dyrektora Centrum Edukacji Artystycznej. W ramach nagrody utalentowana flecistka wystąpi również z Polską Orkiestrą Sinfonia Iuventus.



Zuzanna Bodzoń, zestaw *Architektura*, fotografia cyfrowa, 40 x 50 cm



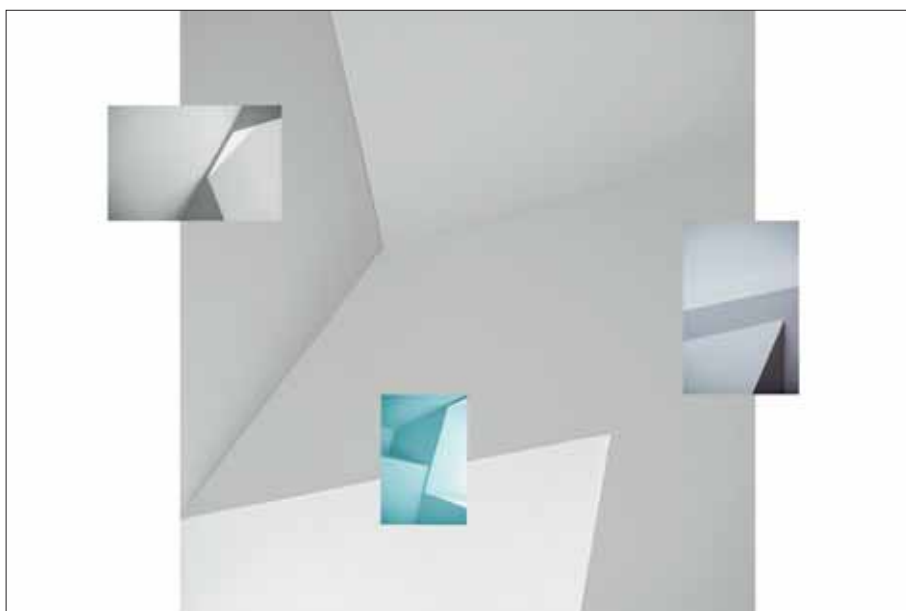
Zuzanna Bodzoń, zestaw *Architektura*, fotografia cyfrowa, 40 x 50 cm

Zuzanna Bodzoń

tegoroczna absolwentka (2018) w klasie fotografii i filmu
— fotografia artystyczna u nauczyciela Tomasza Zerka
w Liceum Plastycznym w Zespole Szkół Plastycznych
w Gdyni

Zuzanna Bodzoń — uczennica (2014–2018) Liceum Plastycznego w Zespole Szkół Plastycznych w Gdyni — jest przykładem młodej artystki swobodnie posługującej się medium fotografii. Podejmuje bardzo zróżnicowaną tematykę, nie bojąc się sięgać po wciąż nowe gatunki języka fotograficznego. W prezentowanym zestawie prac, wykonanym w czwartej, dyplomowej klasie, można dostrzec charakter i krytyczną osobowość autorki. W każdej realizacji oglądamy efekt długotrwałego procesu kwestionowania prostych rozwiązań.

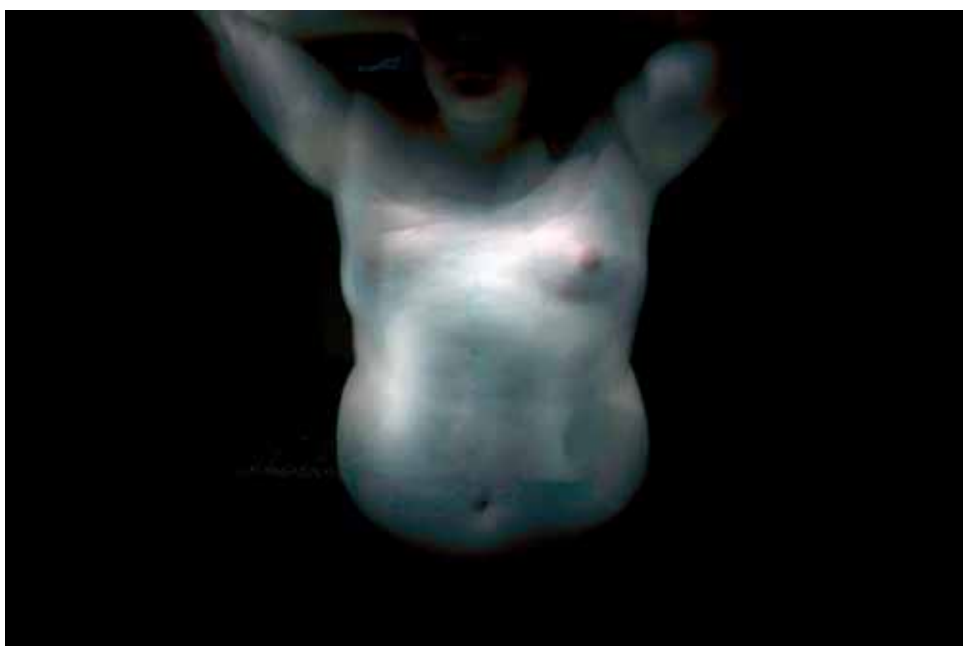
W 2016 roku Zuzanna Bodzoń otrzymała wyróżnienie w kategorii malarstwo w VII Ogólnopolskim Biennale „Pejzaż ludzki” w Krakowie, dedykowanym Józefowi Czapskiemu.



Zuzanna Bodzoń, zestaw *Architektura*, fotografia cyfrowa, 40 x 50 cm



Zuzanna Bodzoń, zestaw *Rysunek światłem*, fotografia cyfrowa, 30 x 40 cm



Zuzanna Bodzoń, zestaw *Rysunek światłem*, fotografia cyfrowa, 30 x 40 cm



_____ Zuzanna Bodzoń, zestaw *Rysunek światłem*, fotografia cyfrowa, 30 x 40 cm



_____ Zuzanna Bodzoń, zestaw *Rysunek światłem*, fotografia cyfrowa, 30 x 40 cm



Miscellanea



MIĘDZYNARODOWE SPOTKANIA
AKORDEONOWE SANOK 2010



Honorowi Profesorowie Oświaty w szkołach i placówkach artystycznych nadzorowanych przez MKiDN

Nauczyciele, którym nadano tytuł honorowy Profesora Oświaty
w latach 2008–2017

2008		
1.	Andrzej Smolik	dyrektor Państwowej Szkoły Muzycznej w Sanoku
2009		
2.	Małgorzata Wozaczyńska	dyrektor Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych w Koszalinie
2010		
3.	Antoni Cofalik	nauczyciel gry na skrzypcach, Państwowa Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna II stopnia w Krakowie
2011		
2012		
4.	Cecylia Heller	nauczyciel gry na fortepianie, Państwowa Szkoła Muzyczna I i II stopnia w Opolu
5.	Irena Tarasiewicz	nauczyciel tańca klasycznego i repertuaru scenicznego, Ogólnokształcąca Szkoła Baletowa w Gdańsku
2013		
6.	Jerzy Hazuka	nauczyciel gry na skrzypcach, Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I i II stopnia w Gdańsku
7.	Halina Waszkiewicz-Rosiek	dyrektor Społecznej Szkoły Muzycznej I stopnia w Tymbarku
2014		
8.	Krystyna Frąckowiak	kierownik sekcji przedmiotów artystycznych, Ogólnokształcąca Szkoła Baletowa im. Olgi Sławskiej-Lipczyńskiej w Poznaniu

◀ Profesor Andrzej Smolik podczas uroczystości wręczenia nagród
XVI Międzynarodowych Spotkań Akordeonowych w Sanoku w 2010 roku

Fot. Marek Zakrzewski

9.	Włodzimierz Radin-Rutkowski	nauczyciel gry na altówce i skrzypcach, Zespół Szkół Muzycznych im. Feliksa Nowowiejskiego w Szczecinie
10.	Andrzej Marek Zieliński	nauczyciel gry na gitarze, Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I i II stopnia im. Karola Szymanowskiego we Wrocławiu
2015		
11.	Maksymilian Waclaw Janik	nauczyciel gry na akordeonie, Państwowa Szkoła Muzyczna I i II stopnia im. Andrzeja Krzanowskiego w Mławie
12.	Renata Jonakowska-Olszowska	nauczyciel śpiewu, Państwowa Szkoła Muzyczna I i II stopnia im. Fryderyka Chopina w Nowym Sączu
2016		
13.	Iwona Bodziak	nauczyciel gry na gitarze, Państwowa Szkoła Muzyczna I i II stopnia im. Wandy Kossakowej w Sanoku
14.	Stanisław Mardulą	nauczyciel lutnictwa i meblarstwa, Zespół Szkół Plastycznych im. Antoniego Kenara w Zakopanem
2017		
15.	Radosław Cezary Gwizdon	Liceum Plastyczne im. Wojciech Kossaka w Łomży
16.	Aldona Kaczmarczyk-Kołuca	Młodzieżowy Dom Kultury w Rybniku
17.	Jerzy Kozłowski	Zespół Szkół Muzycznych im. Ignacego Paderewskiego w Białymstoku
18.	Bernard Michał Steuer	Zespół Państwowych Szkół Muzycznych im. Wojciecha Kilara w Katowicach

Listę przygotowała Anna Jarecka-Bala — wydawnictwa i promocja szkolnictwa artystycznego, redakcja kwartalnika „Szkoła Artystyczna”
tel. 22 42-10-638, szkola.artystyczna@cea.art.pl

Podstawa Prawna:

- Art. 9 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. *Karta Nauczyciela* (tekst jednolity Dz. U. z 2006 r. Nr 97, poz. 674 z późn. zm.)
- Art. 8 ustawy z dnia 18 lutego 2000 r. *o zmianie ustawy Karta Nauczyciela oraz o zmianie niektórych innych ustaw* (Dz. U. Nr 19 poz. 239 z późn. zm.)
- *Rozporządzenie MEN z dnia 4 września 2008 r. w sprawie Kapituły do Spraw Profesorów Oświaty* (Dz. U. Nr 163 poz. 1017)

Procedurę dla szkół i placówek artystycznych można znaleźć na portalu CEA:
<https://cea-art.pl/honorowy-profesor-oswiaty/>

Primus Inter Pares — historia wybitnego pedagoga

*Nauczyciel ma wpływ na wieczność
Nie jest bowiem w stanie określić,
gdzie kończy się jego oddziaływanie.*

(H.B. Adams)

W 2017 roku do grona nauczycieli mogących poszczycić się posiadaniem tytułu Honorowego Profesora Oświaty dołączyło kolejnych dwadzieścia osób. Po raz pierwszy w historii polskiej edukacji to elitarne wyróżnienie przyznano dziśięciorgu wybitnym pedagogom w roku 2008. Tytuł ten przyznawany jest nauczycielom, którzy przez lata pracy wyróżniali się osiągnięciami dydaktycznymi i wychowawczymi. Kapituła do spraw Profesorów Oświaty, powołana przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania, corocznie¹, po szczegółowej ocenie dorobku osób kandydujących do tytułu, uwzględniając kryteria określone w przepisach, przedstawia ministrowi wnioski o nadanie tytułu honorowego profesora oświaty. W pierwszej grupie wytypowanych nauczycieli spełniających kryteria ostrej selekcji, jako jeden z dziesięciu i jako jedyny reprezentujący polskie szkolnictwo artystyczne znalazł się Andrzej Smolik — muzyk, akordeonista, pedagog i działacz społeczny, dyrektor Państwowej Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. Wandy Kossakowej w Sanoku, prezes Sanockiego Towarzystwa Muzycznego, pomysłodawca, organizator i dyrektor artystyczny wielu wydarzeń artystycznych o randze międzynarodowej i ogólnopolskiej. Przedstawiona działalność pierwszego w województwie podkarpackim profesora oświaty stanowi jedynie część jego aktywności. W tym miejscu zaprezentuję wybrane fakty z bogatej biografii wybitnego pedagoga.

¹ Do 31 marca każdego roku (począwszy od 2008 roku) organy sprawujące nadzór pedagogiczny składają do Kapituły wnioski o nadanie tytułu profesora oświaty wraz z uzasadnieniem. Kapituła dokonuje szczegółowej oceny dorobku osób kandydujących do tytułu, uwzględniając kryteria określone w §6 *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 września 2008 r. w sprawie Kapituły do Spraw Profesorów Oświaty*. Wyznaczenie kandydatów do tytułu odbywa się w głosowaniu jawnym bezwzględną większością głosów w obecności co najmniej 2/3 członków Kapituły. Do dnia 1 lipca każdego roku Kapituła przedstawia ministrowi właściwemu do spraw oświaty i wychowania wnioski o nadanie tytułu.

Andrzej Smolik pracę pedagogiczną, jako nauczyciel akordeonu, podjął w 1974 roku, jeszcze w czasie studiów na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie na kierunku wychowanie muzyczne. Od 1978 roku swoje losy związał z Sanokiem, podejmując pracę w Państwowej Szkole Muzycznej I stopnia, równolegle pogłębiając swoją wiedzę na kierunku pedagogika instrumentalna w specjalności gra na akordeonie w Akademii Muzycznej w Krakowie. W 2000 roku ukończył studia podyplomowe w zakresie zarządzania i przedsiębiorczości w oświacie w Akademii Ekonomicznej w Katowicach. Obecnie Andrzej Smolik pracuje jako nauczyciel gry na akordeonie w sanockiej szkole muzycznej i jest wykładowcą w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej im. Jana Grodka w Sanoku. W swojej ponad 40-letniej pracy na rzecz oświaty dał się poznać jako wybitny ambasador polskiej kultury. Przez prawie trzydzieści lat (1990–2017) pełnił funkcję dyrektora Państwowej Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. Wandy Kossakowej w Sanoku, prowadząc ją z wyjątkowym kunsztem organizatorskim. Placówka z czasem stała się wiodącą szkołą artystyczną w Polsce. Andrzej Smolik przyczynił się do jej rozwoju (między innymi był współinicjatorem rozszerzenia struktury szkoły o II stopień) oraz do jej rozbudowy (dobudował dwa piętra i piękną salę koncertową na 200 miejsc). W swojej karierze pedagogicznej może poszczycić się wieloma osiągnięciami. Jego uczniowie zostali ponad 280 razy nagrodzeni w kategoriach solistycznych i kameralnych, w tym około 120 razy zdobyli pierwsze miejsca oraz Grand Prix na wielu prestiżowych konkursach i festiwalach o randze międzynarodowej (Castelfidardo, Rzym, Lanciano, Klingenthal, Kopenhaga, Madryt, Poprad, Bratysława, Berlin, Praga, Győr, Belgrad, Wiedeń, Wilno, Turku, Cape Ferret, Nowy Jork) i ogólnopolskiej. Wychowanek Andrzeja Smolika, akordeonista Bartosz Głowacki, uzyskał tytuł Młodego Muzyka Roku 2009, a następnie reprezentował Polskę podczas koncertu finałowego Konkursu Eurowizji dla Młodych Muzyków w Wiedniu. Stale utrzymujący się wysoki poziom kształcenia sanockiej klasy akordeonu to wynik umiejętnego stawiania przez pedagoga wymagań mobilizujących uczniów do pracy nad własnym rozwojem. Wybitne rezultaty dydaktyczne osiągnęte przez Andrzeja Smolika sprawiły, że zapraszany jest do jury międzynarodowych, ogólnopolskich oraz regionalnych konkursów i festiwali akordeonowych we Włoszech, Czechach, Hiszpanii, Niemczech, Danii, Austrii, na Węgrzech, Litwie, Łotwie, Słowacji, w Serbii i Polsce.

Olbrzymi entuzjazm, zaangażowanie i zdolności menedżerskie wybitnego społecznika przełożyły się na obraz sanockiego ośrodka kształcenia artystycznego, który stał się miejscem promującym i wspierającym młode talenty muzyczne. Andrzej Smolik jest pomysłodawcą, organizatorem i dyrektorem artystycznym Międzynarodowych Sanockich Spotkań Akordeonowych (w 2018 roku odbędzie się XX jubileuszowa edycja Spotkań pod honorowym patronatem Prezydenta RP Andrzeja Dudy), Międzynarodowego Konkursu na Kompozycję Akordeonową Solową i Kameralną (8 edycji), współorganizatorem Międzynarodowych Spotkań Gitarowych oraz Międzynarodowego Forum Pianistycznego „Bieszczady bez granic” (11 edycji). Wychodząc naprzeciw potrzebom kulturalnym miesz-

kańców Sanoka, w 1990 roku Andrzej Smolik współtworzył struktury Sanockiego Towarzystwa Muzycznego, którego jest prezesem. Przy Sanockim Towarzystwie funkcjonuje wiele form aktywności artystycznej skierowanej do odbiorców w każdym wieku, takich jak Przedszkole Muzyczne, Społeczne Ognisko Muzyczne, Studium Muzyczne, zespoły wokalne czy zespoły instrumentalne.

Pan Andrzej Smolik pełnił i pełni wiele funkcji doradczych i eksperckich w systemie oświaty, takich jak: członek Rady do spraw Szkolnictwa Artystycznego przy Ministerstwie Kultury i Dziedzictwa Narodowego w latach 2004–2007, wieloletni ekspert Ministerstwa Edukacji Narodowej i konsultant Centrum Edukacji Artystycznej, członek Zarządu Głównego Stowarzyszenia Akordeonistów Polskich, członek Międzyuczelnianej Katedry Akordeonistyki przy Uniwersytecie Muzycznym im. Fryderyka Chopina w Warszawie oraz skarbnik Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Szkół Artystycznych.

Za swoje wybitne osiągnięcia był wyróżniany i nagradzany, między innymi: Medalem Zasłużony Kulturze „Gloria Artis” (2007), Medalem Komisji Edukacji Narodowej (2002), Złotym Krzyżem Zasługi (2002), Srebrną Odznaką „Przyjaciel Dziecka”, pięciokrotnie Nagrodą Indywidualną Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz pięciokrotnie Nagrodą Dyrektora Centrum Edukacji Artystycznej. Był też finalistą plebiscytu Nauczyciel Roku 2005.

Słowa wypowiedziane przez profesora Włodzimierza Lecha Puchnowskiego² w 2004 roku, podczas jubileuszu 30-lecia pracy pedagogicznej Andrzeja Smolika, znakomicie podsumowują drogę pedagogiczną, społecznikowską i artystyczną wyjątkowego sanoczanina i z całą pewnością są nadal aktualne: *...Jest pan wzorem nauczyciela i działacza kultury, oddającym swe siły i talent nie tylko szkole i dyscyplinie akordeonowej, ale przede wszystkim, poprzez efektywne działania, budowaniu polskiej tożsamości kulturalnej.*

Elwira Śliwkiewicz-Cisak

Kilka słów...

Otrzymałem tak niespodziewanie wyróżnienie było dla mnie ogromnym zaskoczeniem. Przyjąłem je jako docenienie działań moich, ale także kadry pedagogicznej, i wspomniałem promocję Państwowej Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. Wandy Kossakowej w Sanoku. Zobowiązało mnie to również do dalszej, aktywnej działalności, co zaowocowało w następnym roku nadaniem tytułu *Młody Muzyk Roku* mojemu uczniowi Bartkowi Głowackiemu oraz rozpoczęciem procesu rozbudowy szkoły.

Andrzej Smolik

² Włodzimierz Lech Puchnowski (1932–2014), akordeonista, pedagog i działacz społeczny, „twórca polskiej szkoły akordeonowej”, profesor i prorektor Akademii Muzycznej im. F. Chopina w Warszawie, konsultant COPSA, członek Rady Wyższego Szkolnictwa Artystycznego i Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej.

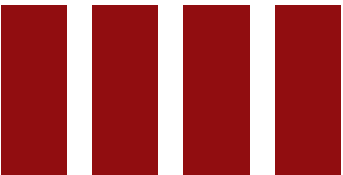
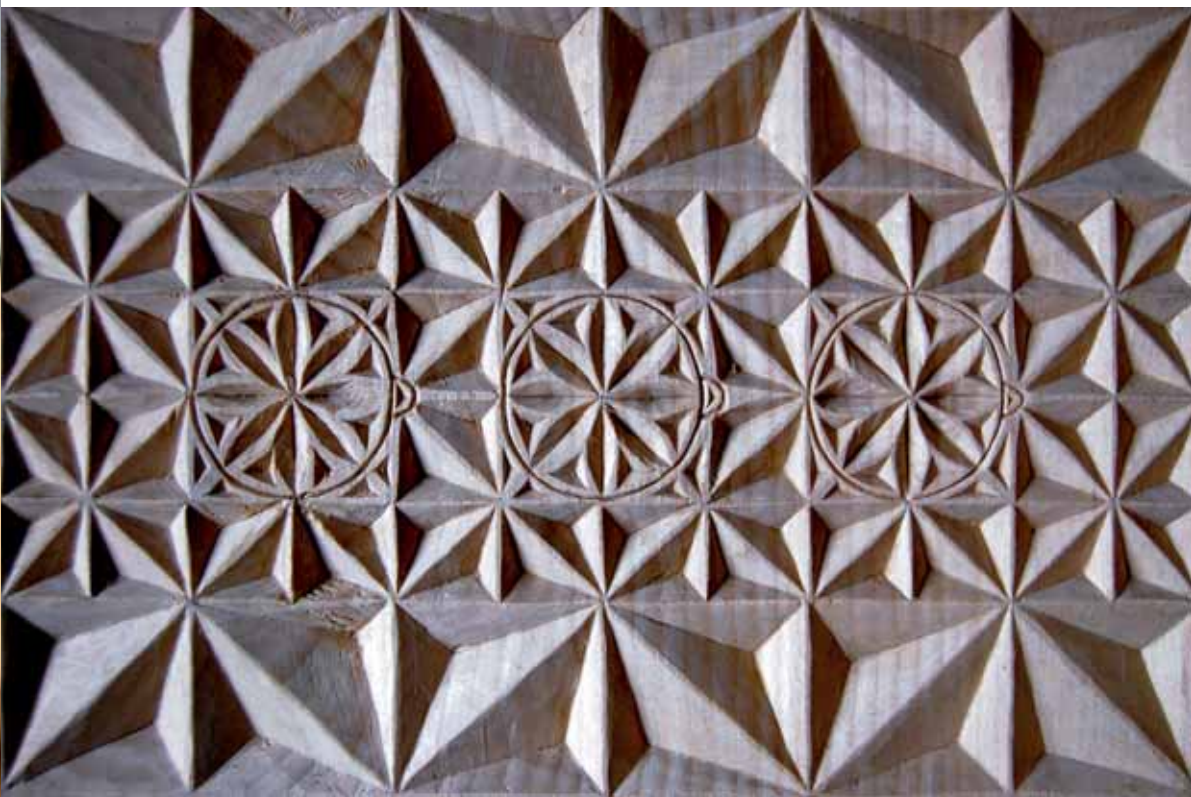




Galeria

Zbiory Zespołu Szkół Plastycznych
im. Antoniego Kenara w Zakopanem

Fot.: Magdalena Ciszewska-Rząsa,
Janusz Tomczak, Kacper Lendecki
i Sławomir Jankowski



Snycerstwo — Jakub Markiel, uczeń klasy III Liceum Plastycznego, 2014



Skrzypce „Callusse”, Karolina Woźniak, praca z 2002 roku

Szkolne archiwum jako dziedzictwo i tożsamość miejsca

Integralną częścią szkoły artystycznej i jej cechą charakterystyczną są prace wykonywane przez uczniów i absolwentów szkoły, gromadzone sukcesywnie przez lata. W przypadku Zespołu Szkół Plastycznych im. Antoniego Kenara w Zakopanem, szkoły z tradycją sięgającą lat 70. XIX wieku, kiedy u podnóża Tatr powstała Szkoła Snycerska, zbiór ten jest szczególnie bogaty. Najstarsze chronologicznie artefakty, głównie prace rzeźbiarskie, pochodzące z lat 1918–1939, po wojnie zostały przekazane do Muzeum Narodowego w Krakowie i Warszawie oraz Muzeum Tatrzańskiego im. doktora Tytusa Chałubińskiego w Zakopanem. W chwili obecnej w archiwum jest skatalogowanych około 1000 obiektów. Ze względu na dominującą w szkole długą tradycję snycerską przeważa rzeźba. W mniejszej skali obecne są prace reprezentujące dwie inne specjalizacje — meblarstwo artystyczne i lutnictwo. Istotnym uzupełnieniem zbioru są prace rysunkowe i malarskie uczniów. Wyraźna ciągłość chronologiczna przechowywanych prac umożliwia prześledzenie między innymi pewnych zmian formalno-ikonograficznych czy stylowo-technicznych tych dzieł. Rzeźba snycerska jest niejako znakiem rozpoznawczym szkoły. Dopiero od lat 60. XX wieku zaczęto wykorzystywać kamień, następnie dołączyła ceramika i najpóźniej brąz. W zależności od etapu czasowego, zadania rzeźbiarskie wykonywane były pod okiem wybitnych nauczycieli i artystów, jak: Antoni Kenar, Antoni Rząsa, Władysław Pawlik, Kazimierz Fajkosz, Zygmunt Piekacz, Antoni Grabowski, Stanisław Cukier.

W kolekcji znajdują się jedynie pojedyncze egzemplarze mebli z okresu międzywojennego, z czasów Stanisława Barabasza i Karola Stryjeńskiego. Meble powstające po II wojnie światowej wyróżniają się zróżnicowanym stylem, nawiązującym do góralszczyzny, historyzmu, konstruktywizmu czy minimalizmu (krzesła, siedziska, ławy, stoły). Meble te wykonywane były pod nadzorem Macieja Szańkowskiego, Witolda Dudziaka, Macieja Berbeki i Marka Króla-Józagi. Prace ze specjalizacji lutnictwa powstawały głównie w pracowni Franciszka Marduły, Jerzego Nitonia i Stanisława Marduły. Są to przede wszystkim skrzypce i altówki. Należy także dodać, że w Galerii zachował się pokaźny zbiór prac rysunkowych i malarskich, z których najstarsze pochodzą z lat 50. XX wieku. Prace

powstawały na zajęciach prowadzonych przez nauczycieli-malarzy, takich jak Tadeusz Brzozowski, Zenon Pokrywczyński czy Arkadiusz Waloch.

Wśród nazwisk autorów prac szkolnych i dyplomowych możemy znaleźć nazwiska późniejszych, ważnych dla polskiej sztuki współczesnej twórców, między innymi: Stanisława Kulona, Antoniego Rzęsę, Władysława Hasióra, Macieja Szańkowskiego, Edwarda Sitka, Henryka Morela. Losy kolekcji i jej miejsce zdeponowania siłą rzeczy związane były i są z siedzibą szkoły, a ta się kilkakrotnie zmieniała. Bogaty zasób tej kolekcji i jej ranga artystyczna czekają jeszcze na to, żeby ją profesjonalnie wyeksponować, nie tylko dla potrzeb dydaktycznych, ale też poznawczych, dla licznie odwiedzających szkołę grup i osób indywidualnych.

Archiwum jest wyrazem i przejawem tożsamości swego miejsca i ludzi, ważnym dla środowiska uczniów i nauczycieli szkoły, a ze względu na jej absolwentów, wybitnych artystów, jest dziedzictwem nie tylko o charakterze lokalnym, lecz także uniwersalnym.





Ekspozycja archiwalna





Ekspozycje archiwalne



Uczniowie ZSP z Pegazem na tle Giewontu, 2015



Meblarstwo — Jan Berbeka, uczeń klasy VI Ogólnokształcącej Szkoły Sztuk Pięknych, 2017
Rzeźba — Agata Jachymiak, uczennica klasy IV Liceum Plastycznego, 2015





Rysunek — Sonia Nowok, uczennica klasy III Liceum Plastycznego, 2014

Grafika — Anna Mrożek, uczennica klasy III Liceum Plastycznego, 2012

Malarstwo — Sonia Nowok, uczennica klasy III Liceum Plastycznego, 2014



Rzeźba — Bernadetta Kois, uczennica klasy IV Liceum Plastycznego, 2014



Meblarstwo — Anna Rusnak, uczennica klasy IV Liceum Plastycznego, 2013



Meblarstwo (pies) — Aleksandra Młynarczyk, uczennica klasy III Ogólnokształcącej Szkoły Sztuk Pięknych, 2016

Meblarstwo (koń) — Aleksandra Bachleda-Szeliga, uczennica klasy III Ogólnokształcącej Szkoły Sztuk Pięknych, 2017



Meblarstwo — Aneta Kukuczka, uczennica klasy IV Liceum Plastycznego, 2013



Snycerstwo — Natalia Cikowska, uczennica klasy II Liceum Plastycznego, 2012



Noty o autorach

Krystyna Brinkiewicz — nauczycielka języka angielskiego, dyrektor Liceum Plastycznego w Gronowie Górnym. Ukończyła filologię angielską na Uniwersytecie Gdańskim, podyplomowe studia prawnomenedżerskie (Politechnika Gdańska) i podyplomowe studia liderów oświaty (Collegium Civitas). Pomysłodawczyni utworzenia Liceum Plastycznego w Gronowie Górnym, współautorka licznych projektów realizowanych w szkole: Comenius, Erasmus+, POKL, RPO Warmia-Mazury. Przeprowadziła wiele działań inwestycyjnych w placówce. Aktywnie działa w stowarzyszeniu na rzecz rozwoju szkoły TalentArt.

Małgorzata Chmurzyńska — muzykolog, muzyk, psycholog, doktor nauk humanistycznych. Pracuje jako nauczyciel w przedszkolach i szkołach muzycznych I i II stopnia. Jest nauczycielem akademickim, wykładowcą psychologii ogólnej, psychologii społecznej i psychologii muzyki Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina. Autorka i redaktorka wielu publikacji. Współpracuje z Instytutem Muzyki i Tańca, Centrum Edukacji Artystycznej, Narodowym Instytutem Fryderyka Chopina.

Ryszard Gapski — doktor historii sztuki. Ukończył historię sztuki na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. W latach 1985–1995 był asystentem w Katedrze Kultury Artystycznej w Instytucie Historii Sztuki KUL, w latach 2004–2007 pracował w Podhalańskiej Wyższej Szkole Zawodowej w Nowym Targu. Autor publikacji naukowych i popularnonaukowych na temat ikonografii sztuki nowożytnej i historii szkolnictwa artystycznego. Jego zainteresowania dotyczą sztuki i ikonografii okresu nowożytnego, kultury artystycznej modernizmu i XX wieku. Pracuje w Zespole Szkół Plastycznych im. Antoniego Kenara w Zakopanem.

Marcin Gimiński — pseudonim „Makówka”, rocznik 1977, absolwent krakowskiej Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie. Studiował pod okiem profesora Zbigniewa Łagockiego. Wychował się na klasycznej ciemni fotograficznej, spowitej zapachem odczynników. Zajmuje się fotografią przede wszystkim portretową i reportażową, dzieląc swoją pracę z pasją uczenia w Liceum Plastycznym w Nowym Wiśniczu. Prowadzi tam przedmiot fotografia artystyczna od 2013 ro-

ku. Na co dzień jest kierownikiem działu Foto i Fotoedycji „Gazety Krakowskiej” i „Dziennika Polskiego”. Ma za sobą tysiące zdjęć w prasie, kilka wygranych konkursów.

Włodzimierz Gorzelańczyk — plastyk, dydaktyk sztuki, absolwent Liceum Plastycznego oraz Państwowej Wyższej Szkoły Sztuk Plastycznych w Poznaniu (dziś Uniwersytet Artystyczny). Pracuje jako nauczyciel akademicki na macierzystej uczelni — specjalizuje się w metodyce i dydaktyce szczegółowej. Jest organizatorem kursów pedagogicznych. Od 25 lat pracuje jako wizytator szkolnictwa artystycznego, współtwórca aktów prawnych Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz Ministerstwa Edukacji Narodowej, między innymi z zakresu podstawy programowej. Aktualnie jest wicedyrektorem Centrum Edukacji Artystycznej.

Małgorzata Hołówka — absolwentka Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Krakowie. Ukończyła Wydział Grafiki na Krakowskiej Akademii Sztuk Pięknych. Od roku 1981 pracuje w Zespole Państwowych Szkół Plastycznych w Krakowie jako nauczyciel podstaw projektowania, a od 1997 roku pełni funkcję dyrektora szkoły. W 2017 roku otrzymała od Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego Brązowy Medal „Zasłużony Kulturze Gloria Artis”.

Wojciech B. Jankowski jest emerytowanym docentem Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina (obecnie Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina), muzykiem i pedagogiem, doktorem nauk humanistycznych. Był projektodawcą i organizatorem reformy szkolnictwa muzycznego w latach 1969–1975. W latach 1974–1992 był dyrektorem pierwszego w Polsce (i Europie) międzyuczelnianego Instytutu Pedagogiki Muzycznej (przy AMFC). Był członkiem z wyboru Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk oraz RWSA — Rady Wyższego Szkolnictwa Artystycznego.

Adam Juchnowicz — absolwent klasy organów Państwowej Szkoły Muzycznej II stopnia w Białymstoku oraz Wydziału Elektrycznego Politechniki Białostockiej na kierunku Elektrotechnika. Ukończył również studia podyplomowe w zakresie informatyki na Politechnice Białostockiej, zarządzania oświatą w Akademii Muzycznej im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów w Łodzi oraz przedsiębiorczości w Wyższej Szkole Administracji Publicznej w Białymstoku. Od 1999 roku dyrektor Zespołu Szkół Muzycznych im. Ignacego Paderewskiego w Białymstoku. Prowadzi zajęcia z przedmiotów informatyka i podstawy przedsiębiorczości. W 2015 roku odznaczony Brązowym Medalem „Zasłużony Kulturze Gloria Artis”.

Dorota Kalinowska — muzykolog, od ponad 25 lat jest związana z Zespołem Państwowych Szkół Muzycznych im. Feliksa Nowowiejskiego w Szczecinie, gdzie pełni funkcję wicedyrektora. Jest nauczycielem dyplomowanym. Od

2010 roku wpisana na listę konsultantów Centrum Edukacji Artystycznej. Współpracowała z CEA, prowadząc szkolenia z zakresu metodyki nauczania literatury muzycznej i historii muzyki oraz przygotowując test diagnostyczny z literatury muzycznej (współautorstwo). Jest współautorką programów nauczania przedmiotów literatura muzyczna i historia muzyki. Jej uczniowie zdobywali liczne laury w konkursach wiedzy w zakresie historii muzyki. Pod jej kierunkiem kilkunastu uczniów uzyskało tytuł finalisty lub laureata Olimpiady Artystycznej.

Rafał Kasprzak — absolwent Wydziału Filologii Polskiej i Klasycznej Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, nauczyciel języka polskiego w Ogólnokształcącej Szkole Baletowej w Poznaniu, wicedyrektor szkoły do spraw kształcenia ogólnego. Przewodniczący zespołu egzaminatorów maturalnych z języka polskiego, publikował recenzje i komentarze w prasie codziennej i artystycznej Wielkopolski (między innymi w „Głosie Wielkopolski”). Współorganizator i promotor wielu wydarzeń artystycznych, w tym koncertów — zarówno muzyki klasycznej, jak i rockowej.

Zofia Konaszkiewicz — profesor zwyczajny doktor habilitowany, emerytowana profesor Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina, długoletni kierownik Katedry Edukacji Muzycznej, a także kierownik Międzywydziałowego Studium Pedagogicznego. Emerytowany profesor Akademii Pedagogiki Specjalnej, kierownik Katedry Wychowania Estetycznego i Katedry Terapii przez Sztukę. Pracuje na Papieskim Wydziale Teologicznym w Warszawie. Ukończyła studia w zakresie psychologii na Uniwersytecie Warszawskim, w zakresie wychowania muzycznego — w Państwowej Wyższej Szkole Muzycznej w Warszawie (obecnie Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina), a także w zakresie pedagogiki na Uniwersytecie Warszawskim. Stopień doktora i doktora habilitowanego uzyskała na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Tytuł naukowy profesora uzyskała w Instytucie Sztuki Polskiej Akademii Nauk.

Agnieszka Kopińska — pianistka, doktor sztuki (instrumentalistyka), absolwentka Akademii Muzycznej w Katowicach. Adiunkt Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach — Wydziału Artystycznego w Cieszynie, obecnie zatrudniona na stanowisku zastępcy dyrektora Instytutu Muzyki do spraw studenckich i kształcenia. Nauczyciel dyplomowany Państwowej Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. Mieczysława Karłowicza w Katowicach. Posiada doświadczenie pedagogiczne na wszystkich stopniach edukacji muzycznej w zakresie nauki gry na fortepianie i kameralistyki fortepianowej. Współpracowała z Polskim Wydawnictwem Muzycznym jako prelegentka Dni Edukacji Muzycznej PWM oraz członek Rady Programowej PWM do spraw publikacji pedagogicznych.

Maciej Kupidura — jest absolwentem Ogólnokształcącej Szkoły Sztuk Pięknych w Warszawie. Ukończył kierunek grafika komputerowa (specjalność — za-

awansowane multimedia) w Wyższej Szkole Informatyki Stosowanej i Zarządzania w Warszawie. Obecnie uczy technik rzeźbiarskich (w zakresie programu z-Brush) i projektowania multimedialnego w warszawskim liceum plastycznym. Z zamiłowania fotograf i żeglarz.

Łukasz Laskowski — (ksiądz), studiował w Polsce, Izraelu i we Włoszech, doktor teologii i doktor nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa (filologia klasyczna) Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Nauczyciel przedmiotu kultura klasyczna w Zespole Szkół Plastycznych im. Jacka Malczewskiego w Częstochowie. Jest twórcą programu autorskiego przedmiotu kultura klasyczna. Ponadto jest lektorem języków — łaciny i hebrajskiego klasycznego oraz wykładowcą biblijnej tradycji profetycznej i sapiencjalnej przy Uniwersytecie Jana Pawła II w Krakowie, sekcje w Częstochowie. Prowadzi seminarium naukowe z tej dyscypliny oraz wykład monograficzny dla doktorantów tejże uczelni. Autor kilkudziesięciu pozycji naukowych (artykułów i książek) z dziedziny Biblii i tradycji grecko-rzymskich.

Beata Lewińska — jest doktorem historii sztuki, nauczycielką historii sztuki i dyrektorem Zespołu Państwowych Szkół Plastycznych im. Wojciecha Gersona w Warszawie. Od kilkunastu lat wykłada dydaktykę i metodykę nauczania historii sztuki na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego. Pełni funkcję rzeczoznawcy Ministerstwa Edukacji Narodowej w zakresie dopuszczania do użytku szkolnego podręczników i programów kształcenia. Była współtwórcą podstaw programowych przedmiotów plastycznych w Ministerstwie Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz koordynatorem podstaw programowych plastyki i historii sztuki w MEN. Od wielu lat współpracuje z Centralną Komisją Egzaminacyjną przy tworzeniu i recenzowaniu materiałów dydaktycznych i egzaminacyjnych. Jest też ekspertem komisji egzaminacyjnych i kwalifikacyjnych dla nauczycieli szkół artystycznych. Ma na koncie liczne publikacje o charakterze naukowym, dydaktycznym i metodycznym, w tym podręczniki nauczania plastyki i przewodniki metodyczne.

Natalia Lipnicka — jest absolwentką kierunku psychologia na Uniwersytecie Łódzkim. Obecnie pracuje na stanowisku psychologa szkolnego w Ogólnokształcącej Szkole Baletowej im. Feliksa Parnella w Łodzi. Jej zainteresowania zawodowe w głównej mierze koncentrują się wokół problematyki radzenia sobie ze stresem i samooceny.

Hanna Matusiak — jest doktorantką Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Pracuje na stanowisku pedagoga szkolnego w Państwowym Zespole Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy. Prowadzi Szkolny Klub Wolontariusza. Za szczególne zasługi została odznaczona Medalem Prezydenta Miasta Bydgoszczy. W konkursie orga-

nizowanym przez Urząd Miasta w Bydgoszczy otrzymała nagrodę „Wolontariusz Roku 2015” w kategorii *Opiekun Wolontariatu*.

Kacper Miklaszewski — emerytowany pianista, doktor nauk humanistycznych, nauczyciel muzyki, dziennikarz. W latach 1974–1992 prowadził badania naukowe procesu uczenia się muzyki w Instytucie Pedagogiki Muzycznej Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina, od 1992 roku zajmuje się publicystyką i krytyką muzyczną. Uczył fortepianu w szkole muzycznej II stopnia i muzyki w podstawowej szkole powszechnej.

Beata Młynarczyk — teoretyk muzyki, absolwentka Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina w Warszawie, prelegent muzyczny, pedagog, kierownik sekcji przedmiotów ogólnomuzycznych w Zespole Szkół Muzycznych w Częstochowie; w latach 2006–2011 dyrektor Filharmonii Częstochowskiej; od 20 lat nauczycielka muzyki w Zespole Szkół Plastycznych w Częstochowie, od 2015 roku również przedmiotu drama i muzyka, współautorka programu nauczania przedmiotu; realizowała w Filharmonii Częstochowskiej autorski projekt edukacyjny „Szkoła na Parnasie”, stworzony we współpracy z Anną Maciejowską (dyrektor ZSP w Częstochowie) i środowiskiem plastycznym; autorka audycji edukacyjnych dla dzieci *W kamienicy przy ulicy Wiolinowej* i *Z kufra muzycznych tajemnic* oraz cyklicznego projektu edukacyjnego „W krainie muzyki” realizowanego w Filharmonii Świętokrzyskiej.

Anna Antonina Nogaj — jest doktorem psychologii o specjalności psychologia muzyki. Pracuje jako nauczyciel akademicki na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego oraz w Akademii Muzycznej w Bydgoszczy. Współpracuje także z uczniami Klasy Talentów w bydgoskiej szkole muzycznej. W ostatnich latach redagowała „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA” oraz prowadziła Specjalistyczną Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną Centrum Edukacji Artystycznej.

Daria Onderka-Woźniak — absolwentka Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie (filologia słowiańska) oraz Akademii Muzycznej w Katowicach (fortepian), nauczycielka fortepianu w krakowskich szkołach muzycznych. Od wielu lat akompaniuje chórowi Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. Bronisława Rutkowskiego w Krakowie, z którym koncertowała w kraju i za granicą (Francja, Węgry). Opracowała i wdrożyła autorski program z zakresu nauczania początkowego gry na fortepianie i stale poszerza swoją wiedzę pedagogiczną, uczestnicząc w licznych warsztatach i kursach pianistycznych. Jako tłumacz języka bułgarskiego jest członkiem Konfederacji Pisarzy Bułgarskich i z powodzeniem przekłada na język polski także fachową literaturę muzyczną.

Artur Sawczuk — historyk (Uniwersytet Szczeciński), skończył studia podyplomowe prawa administracyjnego i samorządowego oraz zarządzanie; od 2006

roku dyrektor Liceum Plastycznego im. Constantina Brancusi w Szczecinie, w latach 1997–2006 wicedyrektor; uczy historii i WOS; współtwórca programu „Sięgajcie gwiazd”, finansowanego przez Neptun Developer. Wspiera rozwój artystyczny uczniów poprzez pracę z najwybitniejszymi współczesnymi artystami. Współpracuje ze Światowym Związkiem Żołnierzy Armii Krajowej, za co uhonorowany został Odznaką „Zasłużony dla ŚZŻAK”, a także Srebrną Odznaką Honorową Gryfa Zachodniopomorskiego, a Liceum Plastyczne w Szczecinie otrzymało Medal Pro Memoria „Za wybitne zasługi w utrwalaniu pamięci o ludziach i czynach w walce o niepodległość”.

Joanna Sibilska — jest absolwentką szkoły baletowej w Poznaniu i Konserwatorium im. Mikołaja Rimskiego-Korsakowa w Petersburgu (historyk baletu i pedagog korepetytor). Uczy historii tańca w Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina w Warszawie i warszawskiej szkole baletowej. Pisze teksty z zakresu historii tańca i biogramy polskich artystów baletu. Jest doktorantką Instytutu Sztuki Polskiej Akademii Nauk.

Anna Maria Sobecka — absolwentka Liceum Plastycznego im. Artura Grotgera w Supraślu. Ukończyła studia historyczne na Uniwersytecie w Białymstoku oraz historię sztuki na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego. Obecnie jest nauczycielem dyplomowanym w Liceum Plastycznym w Supraślu. Nieustannie podnosi kwalifikacje zawodowe. Ukończyła studia podyplomowe w zakresie geografii, a także ochrony i promocji dziedzictwa kulturowego. Współpracowała przy projekcie „Obrazy słowem malowane. Radiowe spotkania z audiodeskrypcją sztuk plastycznych, nie tylko dla najmłodszych”. Angażuje się w popularyzację dziedzictwa kulturowego Białostoczczyzny.

Aleksandra Sosnowska — urodzona w Poznaniu w roku 1923, lata okupacji spędziła w Warszawie, gdzie studiowała w tajnym konserwatorium u profesor Margarity Trombini-Kazuro. W powstaniu warszawskim brała udział jako sanitariuszka (w 1943 roku ukończyła tajną szkołę pielęgniarstwa). Po powstaniu, przejściu kilku obozów koncentracyjnych, poczynając od Łambinowic, i po wyzwoleniu dostała się do Belgii, do Brukseli, gdzie studiowała fortepian u Madame Devos. W 1946 roku powróciła do kraju i ponownie, od 1947 roku, studiowała u profesor Margarity Trombini-Kazuro, u której w klasie fortepianu w Państwowej Wyższej Szkole Muzycznej w Warszawie zrobiła dyplom. Uczyla w warszawskich szkołach muzycznych I i II stopnia, w latach 1965–1971 była wizytatorem warszawskiego Wydziału Kultury, w latach 1971–1989 była dyrektorem Państwowej Szkoły Muzycznej II stopnia im. Józefa Elsnera. W Instytucie Pedagogiki Muzycznej PWSM/AMFC wykładała (w studium pedagogicznym) metodykę gry fortepianowej; wykładała też w filii Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina w Białymstoku, prowadząc fortepian główny i zespoły kameralne. Zmarła 28 czerwca 1989 roku.

Elwira Śliwkiewicz-Cisak — profesor doktor habilitowany — akordeonistka, pracownik naukowy (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie), nauczyciel szkolnictwa artystycznego, Przewodnicząca Rady do spraw Szkolnictwa Artystycznego w Ministerstwie Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Jest autorką publikacji, artykułów naukowych i popularnonaukowych, wykładowcą na międzynarodowych i ogólnopolskich mistrzowskich kursach, warsztatach i seminariach dla akordeonistów. Jej uczniowie uzyskiwali laury na międzynarodowych, ogólnopolskich i regionalnych konkursach i festiwalach.

Marek Ślosarski — w 1982 roku ukończył Wydział Wokalno-Aktorski Akademii Muzycznej w Katowicach. Aktor teatrów w Bielsku-Białej, Częstochowie, Katowicach. Obecnie jest aktorem Teatru Powszechnego w Łodzi. Współpracuje z Teatrem Żydowskim w Warszawie i z teatrem w Rzeszowie. Wielokrotnie nagradzany *Złotą Maską* za role teatralne. Odznaczony Srebrnym Krzyżem Zasługi i Odznaką „Zasłużony Działacz Kultury”. W 2013 roku uzyskał uprawnienia pedagogiczne, ukończywszy kurs w Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych. Podjął współpracę z Zespołem Szkół Plastycznych im. Jacka Malczewskiego w Częstochowie, gdzie prowadzi zajęcia dramy według własnego programu. Prowadzi koła teatralne oraz warsztaty dla dorosłych i młodzieży.

Jacek Wojciechowski — artysta plastyk, absolwent Wydziału Malarstwa, Grafiki i Rzeźby, kierunku rzeźba, Państwowej Wyższej Szkoły Sztuk Plastycznych w Poznaniu (obecnie Uniwersytet Artystyczny). W latach 1975–1983 asystent w pracowni profesora Jana Berdyszaka. Od 1990 roku do chwili obecnej nauczyciel rzeźby w Zespole Szkół Plastycznych w Kole (obecnie Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Kościelcu). W latach 2012–2018 prezes Stowarzyszenia na rzecz Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Kościelcu „W KOŁO SZTUKI”.

Rafał Wroński — pedagog społeczny, absolwent Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie na kierunku pedagogika społeczna i terapia pedagogiczna, oraz studiów psychologicznych — poradnictwo i pomoc psychologiczna na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Pracuje na stanowisku pedagoga/psychologa szkolnego w Zespole Szkół Plastycznych im. Jacka Malczewskiego w Częstochowie. Szczególne obszary jego zainteresowań zawodowych to problematyka zaburzeń okresu dorastania oraz profilaktyka uzależnień wśród młodzieży. Jest autorem i współautorem opracowań i badań psychologicznych realizowanych w szkołach artystycznych oraz publikacji w „Zeszytach Psychologiczno-Pedagogicznych CEA”.

Wojciech Zięba — rocznik 1963, nowosądeczanin, studiował i pracuje w Krakowie. Ukończył polonistykę w Wyższej Szkole Pedagogicznej (obecnie Uniwersytet Pedagogiczny). Jest nauczycielem od 1996 roku. Pierwsze doświadczenia

zdobywał w V Liceum Ogólnokształcącym im. Augusta Witkowskiego, po kilku latach związał się z Zespołem Państwowych Szkół Plastycznych, gdzie uczy już niemal dwie dekady. Wybór tego miejsca uważa za swoją najtrafniejszą życiową decyzję. Twierdzi, że praca z młodzieżą uzdolnioną artystycznie to awangarda dydaktyki. Jest redaktorem naczelnym „Szkicownika Literackiego” — periodyku wydawanego w Zespole Państwowych Szkół Plastycznych, prezentującego najlepsze dokonania młodych krytyków, prozaików i poetów. Uczestnik wielu plenerów i wyjazdów naukowych. Unika doktrynerstwa, ceni szczerść. Energię czerpie z dzieł sztuki.