



Szkoła Artystyczna

SERIA WYDAWNICZA CENTRUM EDUKACJI ARTYSTYCZNEJ

3(7)/2019

centrum
edukacji 
artystycznej



WARSZAWA, PAŹDZIERNIK 2019



ZESPÓŁ PROGRAMOWY I REDAKCYJNY

Włodzimierz Gorzelańczyk — wicedyrektor CEA, przewodniczący Zespołów

dr Beata Lewińska — redaktor naczelna serii wydawniczej

Mirosława Jankowska

Joanna Sibilska

prof. dr hab. Katarzyna Sokołowska

KONSULTACJA ARTYSTYCZNA I NAUKOWA NUMERU

dr Wojciech Jankowski

prof. dr hab. Zofia Konaszkiewicz

ZESPÓŁ WYDAWNICZY

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

Anna Jarecka-Bala — sekretarz serii wydawniczej

Sylwia Kozak-Śmiech — korekta i adiustacja

Na okładce — fragment pracy Kamili Wysockiej z Liceum Plastycznego im. Bernarda Morando w Zamościu, laureatki III nagrody Ogólnopolskiego Triennale Tkaniny Artystycznej Uczniów Szkół Plastycznych w 2019 roku.

© Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2019

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>

ISBN 978-83-62156-26-9 (wersja drukowana)

ISBN 978-83-62156-27-6 (wersja elektroniczna online)

Druk i oprawa: MULTIPRINT, Danieluk Jolanta

ul. Zgierska 12, 04-092 Warszawa

Spis treści

Beata Lewińska	
Od redakcji — O badaniu jakości kształcenia	5
Kształcenie w szkole artystycznej	9
Katarzyna Sokołowska	
Współczesna muzyka chóralna — wartość prawykonania	11
Daniel Dramowicz	
O harmonii wśród nauczycieli — podsumowanie pilotażu platformy internetowej	19
Agnieszka Pawłowska	
Funkcja integracyjna przedmiotu <i>Fortepian dodatkowy</i>	35
Natalia Rewakowicz	
Muzyka ukraińska — rys historyczny	45
Eugenia Rezler-Rozlach	
Interpretacja znaczeń w liryce wokalne Stanisława Moniuszki	55
Maria Kowalczyk	
Tkanina artystyczna — między tradycją a współczesnością	67
Krzysztof Dąbek	
O snyderstwie w szkołach plastycznych	119
Efekty kształcenia — wokół przesłuchań, przeglądów, konkursów	131
Joanna Sibilska	
Polska sztafeta juniorów na konkursach baletowych	133
Ewa Żebrowska-Kowalska	
Ogólnopolski Konkurs Muzyczny Centrum Edukacji Artystycznej. Pierwsza edycja — podsumowanie	153
Psychologia i pedagogika a szkolnictwo artystyczne	169
Katarzyna Odynieć	
Po co muzykom pedagogika?	171

Baza i organizacja szkolnictwa artystycznego	181
Krystyna Brinkiewicz	
Awans zawodowy nauczyciela w świetle zmian przepisów prawa od 1 września 2019 roku	183
Ryszard Kusek	
Obszary kompetencji kierownika sekcji	201
Mieczysław Żelazko	
Edukacja muzyczna w neogotyckim wnętrzu. Budynek Państwowej Szkoły Muzycznej I stopnia im. G.G. Gorczyckiego w Chełmnie	215
Miscellanea	221
Wojciech Jankowski	
Don Moniuszko	223
Gabriel Mania	
Oniryczne baletki, czyli o spełnianiu marzeń	229
Noty o autorach	233

Od redakcji — O badaniu jakości kształcenia

W nowy rok szkolny wchodzimy z nadzieją na kolejne sukcesy młodych polskich artystów, które przysporzą nam wszystkim dumy i satysfakcji. Szkoły artystyczne jak co roku otwierają się na nowych entuzjastów sztuki i z radością witają wychowanków, posiadających już artystyczne doświadczenie. Nadchodzące miesiące będzie wypełniać nie tylko nauka, ale również wiele artystycznych doznań i wzruszeń — napisał w swoim liście przewodnim kierowanym do nauczycieli i uczniów Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego — profesor doktor habilitowany Piotr Gliński.

Umiejętności i sukcesy najzdolniejszych uczniów potwierdzają wszelkiego rodzaju konfrontacje artystyczne. *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. — Prawo oświatowe* (tekst ujednoczony — Dziennik Ustaw z 2019 r., poz. 1148, 1078, 1287, 1680 i 1681) nałożyła na szkoły artystyczne obowiązek badania jakości kształcenia artystycznego. Obowiązek ten został opisany w *Rozporządzeniu Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 10 czerwca 2019 r. w sprawie badania jakości kształcenia artystycznego w publicznych szkołach artystycznych* (Dziennik Ustaw z 2019 r., poz. 1087). W tym roku zatem Centrum Edukacji Artystycznej po raz pierwszy — w nowej, „ustawowej” formule — przeprowadzi między innymi obowiązkowe przesłuchania z umiejętności gry na instrumencie głównym wszystkich uczniów ogólnokształcących szkół muzycznych I stopnia, ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia i szkół muzycznych II stopnia. Równocześnie uczniowie szkół plastycznych — liceum plastycznego i ogólnokształcącej szkoły sztuk pięknych, przystąpią do obowiązkowych przeglądów prac z rysunku, malarstwa i rzeźby.

Przesłuchania i przeglądy pokażą rzeczywistą jakość kształcenia w poszczególnych szkołach artystycznych. Jednakże równocześnie, podobnie jak dotychczas, organizowane będą także formy konfrontacji artystycznej dla najzdolniejszych naszych uczniów. Takimi formami są konkursy artystyczne, turnieje i olimpiady, organizowane przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz Centrum Edukacji Artystycznej we współpracy z poszczególnymi szkołami i placówkami artystycznymi.

Zatem redakcja „Szkoły Artystycznej”, wraz z nowym rokiem szkolnym, otwiera nowy dział — *Efekty kształcenia — wokół przesłuchań, przeglądów, konkursów,*

w którym autorzy będą się mogli z Państwem podzielić refleksjami merytorycznymi i organizacyjnymi na temat przeprowadzonych przeglądów i innych form konfrontacji, będących nieodłączną cechą kształcenia. Będą też Państwo mogli się dowiedzieć o sukcesach naszych uczniów i nauczycieli. Rezygnujemy natomiast z działu: *Wokół konferencji, szkoleń i warsztatów*, ponieważ artykuły przygotowane na konferencje, czego przykładem może być znakomity tekst Daniela Dramowicza, z którym można się zapoznać w tym numerze „Szkoły Artystycznej” — w gruncie rzeczy dotyczą kształcenia.

Beata Lewińska



Ogólnopolski Przegląd Wyróżnionych Prac Dyplomowych Szkół Plastycznych — *Dyplom 2019*. Wystawa dyplomów szkół makroregionu południowo-zachodniego Centrum Edukacji Artystycznej, Częstochowa, 5–17 czerwca 2019 roku

Fot. Włodzimierz Gorzelańczyk ▶



**Kształcenie
w szkole
artystycznej**



Antyfona

Stawomir Stawisima
CZARNECKI op. 4 nr. 4

Bydź pozdro-wio-ne Serce Jezusa
(Panu Panu Kutanyne Skotouskiej Jedykuj's)

3!

Tempo $\frac{4}{4}$ (mp)

S: Bydź po-zdro-wio-ne Bydź po-zdro-wio-ne Bydź po-zdro-wio-ne ser-ce Pa-ma ma-

A: Bydź po-zdro-wio-ne Bydź po-zdro-wio-ne Bydź po-zdro-wio-ne Ser-ce Pa-ma ma-

T: Bydź po-zdro-wio-ne Bydź po-zdro-wio-ne Bydź po-zdro-wio-ne Ser-ce Pa-ma ma-

B: Bydź po-zdro-wio-ne Bydź po-zdro-wio-ne Bydź po-zdro-wio-ne Ser-ce Pa-ma ma-

4!

S: - sze-go Bydź po-zdro-wio-ne Bydź po-zdro-wio-ne Bydź po-zdro-wio-ne

A: - sze-go Bydź po-zdro-wio-ne Bydź po-zdro-wio-ne Bydź po-zdro-wio-ne

T: - sze-go Bydź po-zdro-wio-ne Bydź po-zdro-wio-ne Bydź po-zdro-wio-ne

B: - sze-go Bydź po-zdro-wio-ne Bydź po-zdro-wio-ne Bydź po-zdro-wio-ne

3! (aere) 5!

S: Ser-ce Pa-ma ma-sze-go Je-zu-sa Je-zu-sa Chry-stu-sa

A: Ser-ce Pa-ma ma-sze-go Je-zu-sa Je-zu-sa Chry-stu-sa

T: Ser-ce Pa-ma ma-sze-go Je-zu-sa Je-zu-sa Chry-stu-sa

B: Ser-ce Pa-ma ma-sze-go Je-zu-sa Je-zu-sa Chry-stu-sa

Współczesna muzyka chóralna — wartość prawykonania

Sztuka chóralna jest dziś w Polsce żywo rozwijającym się obszarem w kulturze społeczeństwa. Choć ostatnie dziesięciolecie, szczególnie po zakończeniu drugiej wojny światowej, mogły poszczycić się zdecydowanie wyższym poziomem rozśpiewania mas, umuzykalnieniem zwykłych ludzi, działalnością instytucji wspierających powszechne muzykowanie, to praktyka śpiewu zespołowego wciąż trwa, ewoluuje i fascynuje. W tej właśnie dziedzinie sztuki realizują się współcześni kompozytorzy, wykonawcy muzyki chóralnej w każdym wieku, wreszcie melomani, którym chór (jako interpretator dzieła muzycznego, jako formacja ludzka, dająca możliwość wspólnego tworzenia, jako zjawisko czysto akustyczne) pozwala na przeżycie artystycznej satysfakcji, na doświadczenie piękna.

We współczesnej przestrzeni sztuki chóralnej śmiało zajmują pierwszoplanową pozycję nowatorskie, indywidualne, a czasem szokujące pomysły twórców. Kompozytorzy odważnie operują środkami wyrazu, szukają ciekawych rozwiązań estetycznych w warstwach melodyki, harmonii i rytmiki. Nie wahają się zadziwiać efektami brzmieniowymi, nieregularnością w każdej płaszczyźnie kompozycji, odejściem od tak zwanej tradycji. Kluczowe w owej tendencji wydaje się być słowo „eksperyment”. *Eksperyment nie jest dobry, kiedy pozostaje jedynie eksperymentem. Jeśli natomiast staje się odkryciem i być może proctwem, wówczas zaczyna mieć wartość*¹. Trudno nie zgodzić się z tą opinią wybitnego polskiego dyrygenta i kompozytora Jerzego Maksymiuka. Wartość eksperymentalnej muzyki chóralnej to nowe sposoby myślenia, nowe drogi do zrozumienia muzyki naszych czasów, to zwierciadło nie tylko współczesnej polskiej kultury muzycznej, ale też naszej epoki.

Przykładów wsparcia rozwoju współczesnej twórczości chóralnej, a co za tym idzie, rozbudzenia zainteresowania nią dyrygentów, jest wiele. Dzięki konkursom kompozytorskim, organizowanym przy okazji wydarzeń związanych z chóralisty-

¹ A. Grzejewska, *Ten wariat Maksymiuk...*, Oficyna Wydawnicza „Twoja książka”, Białystok 1994, s. 147.

ką, zamówieniom, dzięki rozmaitym artystycznym projektom, powstają utwory, które ciekawią wykonawców, są chętnie przygotowywane i prezentowane na estradach koncertowych. Należy wspomnieć choćby o programie Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego pod nazwą „Zamówienia kompozytorskie” oraz o wciąż popularnych kompozycjach polskich twórców, pisanych do tekstów pozornie „bez znaczenia”, z zastosowaniem wybranych, pojedynczych sylab (teksty takie nazywane są również „fonetycznymi” czy „sylabicznymi”).

Od 2010 roku Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego wspiera wspólną twórczość chóralną poprzez zamawianie nowych dzieł oraz tworzenie warunków do ich prezentacji w przestrzeni publicznej (prawykonanie, koncerty, nagrania). Głównym zadaniem programu pod nazwą „Zamówienia kompozytorskie” jest ukazanie procesu przemian, którym podlega kultura, oraz wpływu nowych mediów i technologii na język muzyczny i sposób odbioru muzyki. Najstarsze i największe wydawnictwo muzyczne w Polsce — Polskie Wydawnictwo Muzyczne w Krakowie — od 2002 roku jest organizatorem Konkursu Kompozytorskiego im. Tadeusza Ochlewskiego. W 2015 roku tematem 13. edycji był utwór na chór dziecięcy z tekstem fonetycznym². Wśród nagrodzonych znalazł się utwór kompozytora młodego pokolenia — Szymona Godziemby-Trytka (ur. 1988). Kompozycja nosi tytuł *A Wanderer's Song*. Jest ilustracją muzyczną, która przedstawia refleksję tytułowego bohatera na temat otaczającego go świata. Słowa utworu (*dum-dum-dum, fa-la-la-da-ba*) z pozoru nic nie znaczą. Ale już w połączeniu z innymi warstwami kompozycji — ciekawą melodyką, nowoczesną harmonią i oryginalnymi strukturami rytmicznymi — powstaje wyjątkowy, wręcz fantastyczny obraz. Dzięki swej przystępności w warstwie słownej utwór może znaleźć się w repertuarze każdego dziecięcego chóru na świecie. Zabieg zastąpienia słów uniwersalnymi fonetycznie sylabami stwarza znakomite warunki do prezentacji kultury polskiej w najdalszych zakątkach świata (choć w różnych miejscach świata będzie wymawiany inaczej, zgodnie z fonetyką lokalną, tożsamą z systemem głoskowym języka narodowego).

² W twórczości polskich kompozytorów muzyki chóralnej na uwagę zasługuje charakterystyczny nurt, którego oryginalnym założeniem jest komponowanie utworów do tekstów składających się wyłącznie z sylab (np. *da-ba-da-ba, tam-tam-tam*). W czasach uznawanych za współczesne po taki eksperyment sięgał zmarły w 2015 roku wybitny twórca muzyki chóralnej — Andrzej Koszewski. W kompozycji *Muzyka fa-re-mi-do-si* zastosowane jako tekst sylaby były solmizacyjnymi nazwami dźwięków, jednocześnie nawiązywały do liter w imieniu i nazwisku Chopina, bo to właśnie temu kompozytorowi Koszewski poświęcił swoje jakże nowatorskie dzieło. W ostatnich latach powstało wiele utworów, w których kompozytorzy koncentrują się na walorach brzmieniowych poszczególnych sylab. Wykorzystują barwę spółgłosek „l”, „m”, „n”, „t” oraz sylab zbudowanych z ich udziałem. Tekst, z pozoru niewiele znaczący, pomaga w przedstawieniu jakiejś historii, tematu, np. formy muzycznej. Przykładem może być cykl *Trzy tańce polskie* wspomnianego Andrzeja Koszewskiego, w którym twórca prezentuje charakterystyczne polskie tańce narodowe: poloneza, kujawiaka i krakowiaka (Wydawnictwo Triangel KOMO-GRAF, Warszawa 1993).

Z osobistych obserwacji mogę stwierdzić, że chóry szkół muzycznych chętniej uczą się, a później z powodzeniem wykonują muzykę współczesną. Chórzyci ciekawi są nowości brzmieniowych, pomysłów na niekonwencjonalne używanie głosu i słowa. Postrzegają kompozycje powstałe w ostatnich latach jako ambitne, bezsprzecznie wspierające rozwój ich kompetencji wokalnych i ogólnomuzycznych.

Szczególne wartości przynoszą prawykonania utworów. Dyrygent podejmujący się pierwszej realizacji utworu musi mieć świadomość ogromnej odpowiedzialności za stworzenie i zaprezentowanie takiego kształtu dzieła, dzięki któremu ukazana zostanie autentyczna jego wartość. Na podstawie przedstawionych walorów kompozycji nie tylko odbiorcy dokonują jej oceny, ale i wykonawcy. To, co do tej pory funkcjonowało jedynie w wyobraźni kompozytora, znajduje swoje urzeczywistnienie. Dyrygent-interpretator dzieła muzycznego jest w tym przypadku ogniwem łączącym myśl twórcy z przeżyciami i wrażeniami wykonawcy oraz słuchacza. Nie tylko wiąże owe kolejne etapy „życia” utworu, ale przede wszystkim odgrywa zasadniczą rolę w dalszym procesie jego percepcji i w późniejszym istnieniu.

Witold Lutosławski tak wypowiadał się w kwestii określenia ideału wykonawcy interpretatora muzyki współczesnej: *...wierność dla tekstu zapisanego przez kompozytora jest warunkiem koniecznym, ale nie wystarczającym. Wykonawca musi stanowić coś w rodzaju rezonatora, wrażliwego na to wszystko, co przynosią głębsze warstwy utworu. Nie sposób określić słowami tego, co w utworze znajduje się poza tekstem zapisanym w partyturze. Wykonawca musi mieć dość wyobraźni i siły duchowej, aby umieć te „głębsze warstwy” dzieła zrealizować...*³

Wspomniane „głębsze warstwy” kompozycji stanowią główne atuty interpretacji utworu wykonywanego po raz pierwszy. To doznania, na które składają się wyrażone przez muzykę uczucia, emocje i charakter, mogą mieć bezpośredni wpływ na określenie wartości dzieła muzycznego. W pracy dyrygenta nad prawykonaniem kompozycji współczesnej pierwszoplanową rolę odgrywa przemyślana i umiejętnie zaproponowana wizja utworu, w której koloryt, ekspresja i nastroj budują stan zaciekawienia wykonawców i słuchaczy. Wymienione walory stanowią o takiej interpretacji (a więc — o takim działaniu dyrygenta), która ma wpływ na odbiór i ocenę przez słuchaczy oraz samych wykonawców, a w efekcie — także dalsze funkcjonowanie dzieła.

Ogromną rolę w uzyskaniu opisanego wyżej, pożądanego efektu pierwszej interpretacji utworu odgrywa osoba samego dyrygenta. Spośród jego cech i umiejętności najbardziej wskazana wydaje się zdolność do wyobrażeń. Utwór w dwóch postaciach — zapisany znakami graficznymi w partyturze i istniejący w umyśle jego twórcy — uzyskuje wymiar realny — wykonanie, między innymi

³ T. Kaczyński, *Rozmowy z Witoldem Lutosławskim*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1972, s. 119.

dzięki zdolności dyrygenta do operowania wyobraźnią, odwoływania się do skojarzeń. *Informacje przekazywane w partyturze zawierają przestrzenie niezapisane, których wypełnienie zależy od wyobraźni*⁴. Z pojęciem tym łączy się nie tylko zdolność do tworzenia indywidualnej wizji, ale również odważne korzystanie z intuicji. Zbudowanie własnej interpretacji dzieła muzycznego to w pracy dyrygenta początkowy etap realizacji premiery utworu. Dyrygent przygotowując prawykonanie, ma do dyspozycji oczywiście „punkty odniesienia” — partyturę, a czasem także sugestie kompozytora. Niewątpliwym atutem, szczególnie w pracy z dużym aparatem wykonawczym, jest „słyszenie wewnętrzne”. Ta umiejętność (a może dar) pozwala na pokonanie rozmaitych trudności zawartych we współczesnej partyturze, prawidłowe ustalenie proporcji brzmieniowych, barwy i tym podobne. Zagadnienie to dotyczy również problemu natury technicznej. Współczesne utwory, pisane na rozbudowane, czasem niespotykane składy wykonawcze, wymagają określonej wiedzy, ale także wyobraźni i inwencji dyrygenta-reżysera w rozmieszczeniu muzyków na estradzie. Trafna „inscenizacja”, oparta na rozpoznanych warunkach akustycznych sali koncertowej, powinna służyć możliwie najlepszej prezentacji samego dzieła i interpretujących go wykonawców. Jednym z warunków osiągnięcia sukcesu w realizacji nieznanego nikomu muzyki jest osoba dyrygenta-pedagoga. Świadomość własnych intencji, umiejętność przekazania ich zespołowi w sposób jednoznaczny, czytelny, wpływa nie tylko na tempo i styl pracy, lecz także na pozytywny efekt końcowy. Zdecydowany dyrygent wyznacza jeden obowiązujący wszystkich kierunek działania — kreśli wizję utworu, nie mając przecież możliwości odwołania do jakichkolwiek wzorów.

Premierę dzieła muzycznego przed publicznością — prawykonanie utworu — poprzedza szereg działań techniczno-formalnych. Dyrygent zobowiązany jest, tak jak przy realizacji utworu już znanego, posiadającego wiele utrwalonych wykonań, poznać historię kompozycji, przeprowadzić wszelkie analizy warstwy słownej i muzycznej — zgłębiając przy tym przesłanie dzieła. Zabiegi te mają prowadzić do ustalenia własnej koncepcji wykonania. *Koncepcja jest niesłychanie ważna i powinna być precyzyjnie, drobiazgowo opracowana. Dyscyplina czasu i napięcie jest węzłowa dla osiągnięcia dobrej formy przebiegu utworu. O to właśnie chodzi, gdy mówi się o głębi wykonania, czyli w istocie poddaje się ocenie dobre zrozumienie znaczenia i ekspresji partytury*⁵. Dyrygent nie może pominąć ważnego etapu zdefiniowania indywidualnego stylu kompozytora, choćby na przykładzie innych, wcześniejszych utworów. Studiowanie partytur i słuchanie utrwalonych wykonań daje orientację w zakresie stosowanej techniki kompozytorskiej czy preferowanych środków wyrazu. Pozyskanie informacji bezpośrednio od twórcy (jeśli istnieje taka możliwość) tworzy oczywiście najbardziej wiarygodny obraz

⁴ K. Kord, *Epizody*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 2019, s. 82.

⁵ Tamże, s. 70.



Prawykonanie utworu *Antyfony — Bądź pozdrowione serce Jezusa* — koncert w ramach 40. Walnego Zebrania Członków Związku Kompozytorów Polskich w Kościele Ewangelicko-Reformowanym w Warszawie, 24 maja 2019 roku. Wykonawcy: Chór Mieszany ZPSM nr 1 w Warszawie, Sławomir Czarnecki (kompozytor), Katarzyna Sokółowska (dyrygent)

Fot. Piotr Zbroziński

nie tylko stylu kompozytora, lecz także daje wiedzę o kierunkach jego artystycznych poszukiwań czy poglądach estetycznych.

Szczególne znaczenie w pracy nad prawykonaniem utworu może mieć współpraca dyrygenta z kompozytorem. Uwagi wykonawcze od twórcy utworu, bezpośredni z nim kontakt, podejmowanie rozmów, to najlepszy drogowskaz do właściwej interpretacji muzyki współczesnej. Takie doświadczenie mogli zdobyć członkowie Chóru Mieszanego Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie w trakcie przygotowania utworów dwóch wybitnych kompozytorów związanych z wyżej wymienioną szkołą. Etap prób nad *Antyfoną — Bądź pozdrowione serce Jezusa* Sławomira Czarneckiego i *Pater Noster* Jana Oleszkowicza został zakończony prawykonaniem obu kompozycji na koncercie podczas 40. Walnego Zebrania Członków Związku Kompozytorów Polskich⁶.

⁶ Koncert w ramach 40. Walnego Zebrania Członków Związku Kompozytorów Polskich, Kościół Ewangelicko-Reformowany, al. Solidarności 76A, Warszawa, 24 maja 2019 roku.

Każdy dzień w funkcjonowaniu uczniów szkoły muzycznej koncentruje się na wykonywaniu muzyki — na instrumencie, głosem, solo i w zespołach. Materiałem, który uczniowie przygotowują na zajęcia, są po wielokroć interpretowane utwory. To znane, sztandarowe pozycje z literatury muzycznej, na których opiera się dydaktyka. Ciekawiło mnie więc, czy to specjalne doświadczenie zdobyte podczas przygotowania prawykonania dwóch kompozycji chóralnych wywarło na uczniach jakieś szczególne wrażenie, a przede wszystkim — czy dzięki współtworzeniu pierwszej prezentacji utworu coś zyskali. Odpowiedzi na pytania zawarte w anonimowej ankiecie, która dotyczyła tego konkretnego muzycznego wydarzenia, ukazały, co myślą uczniowie szkoły muzycznej na temat prawykonania. Wnioski są ciekawe.

Dziewięćdziesiąt procent ankietowanych wskazało, że pierwsza publiczna prezentacja utworów, którą współtworzyli, wiązała się ze specjalnymi wrażeniami. Chórzyści odczuwali ekscytację, radość, satysfakcję, dumę, czuli odpowiedzialność (...każde wykonanie utworu powinno być na wysokim poziomie, zaś prawykonanie zobowiązuje do tego, by dać z siebie sto pięćdziesiąt procent...). Uczniowie byli ciekawi reakcji publiczności. Kilka osób wskazało, że występ obarczony był stresem, uczuciem niepewności. Jednoznaczna ocena utworu po jednym wykonaniu nie jest możliwa — takie zdanie miało aż 85% ankietowanych chórzystów (...dopiero kolejne wykonania pozwalają dopracować kształt interpretacji utworu, odkryć głębsze znaczenie, ukryte zamiary kompozytora...). Pozostali stwierdzili (15% członków chóru), że opinię o utworze można jednak wyrobić sobie na podstawie „pierwszego wrażenia”. Młodzież znakomicie wy czuła wyjątkowość naszego koncertu i dokonanych prawykonania. Pisali: *prawykonanie jest szczególnym wykonaniem utworu; myślę, że staje się swojego rodzaju wzorem dla kolejnych wykonawców...; prawykonanie wpływa na zainteresowanie utworem...; prawykonanie to duże wydarzenie, które może dać nowe pomysły...; prawykonanie zapada w pamięć...*

Przytoczone wypowiedzi uczniów-chórzystów średniej szkoły muzycznej najlepiej komentują wymiar wartości prawykonania realizowanego przez młodych ludzi. Niech więc zamieszczone wyżej cytaty staną się impulsem do działania oraz zachętą dla nauczycieli-chórmistrzów, aby poszukiwać kontaktów z kompozytorami, zainteresować się „nowinkami”, a na końcu — przygotować z chórem w szkole muzycznej prawykonanie kompozycji współczesnej.

Repertuar wykonywany obecnie na koncertach przez polskie chóry potwierdza, że po utwory kompozytorów współczesnych chętnie i często sięgają dyrygenci i chórzyści, znajdując w nich artystyczną inspirację i satysfakcję z publicznej prezentacji. Szczególne przeżycia wiążą się z wyjątkowym wykonaniem — tym pierwszym. Wyniki moich skromnych badań pokazały, że dla pedagoga-chórmistrza pracującego w szkole kompozycje te mogą stanowić wartościowy materiał, pomocny w podnoszeniu poziomu artystycznego zespołu, cenny dla jego rozwoju, a także w przełamaniu stereotypu o hermetyczności muzyki współczesnej.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Grzejewska Anna, *Ten wariat Maksymiuk...*, Oficyna Wydawnicza „Twoja książka”, Białystok 1994.
- [2] Kaczyński Tadeusz, *Rozmowy z Witoldem Lutosławskim*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1972.
- [3] Kord Kazimierz, *Epizody*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 2019.



Wnętrze Kościoła Ewangelicko-Reformowanego w Warszawie

Fot. Włodzimierz Gorzelańczyk



O harmonii wśród nauczycieli — podsumowanie pilotażu platformy internetowej

Wszystko zaczyna się od marzeń. W okresie poprzedzającym rok szkolny 2018/2019 przy wsparciu dyrekcji Centrum Edukacji Artystycznej i Państwowej Szkoły Muzycznej I i II stopnia w Olsztynie nabrałem dość odwagi, aby przedstawić nauczycielom harmonii ze szkół muzycznych II stopnia regionu północno-wschodniego moje marzenia.

Marzy mi się platforma do zadań i przykładów testowych z harmonii. Platforma, gdzie nauczyciele w miarę własnego rytmu pracy, wyobraźni i możliwości, przedstawiać będą stworzone przez siebie przykłady. Będą mogli również korzystać z pomysłów innych nauczycieli, co przełoży się na wzajemną współpracę i wsparcie metodyczne. Z czasem baza pytań będzie się powiększać, obejmując coraz szersze treści z przedmiotu harmonia. Dostęp do platformy będzie otwarty dla wszystkich zainteresowanych:

- **uczniów** — aby mogli sprawdzić poziom swojej wiedzy i ewentualnie poćwiczyć słabsze strony (nie tylko na komputerze, ale również poprzez smartfony albo na wydrukowanych w PDF-ie zadaniach);
- **nauczycieli** — którzy będą mogli tworzyć z gotowych pytań zestawy przydatne do pracy na lekcji albo zadawane jako prace domowe. I którzy otrzymają dobre narzędzie do szybkiej weryfikacji skuteczności pracy ich uczniów;
- **anonimowych użytkowników** (czyli najpewniej uczniów i nauczycieli) — którzy będą mogli zweryfikować stan swojej wiedzy bez ujawniania personaliów.

Dostęp do krótkich zadań obejmujących całą podstawę programową będzie uatrakcyjniony możliwością odsłuchiwania plików audio i prezentacji partytur.

Skoro piszę o marzeniach — wyobrażam sobie taką platformę jako wspólne dzieło zainteresowanych nauczycieli z całej Polski (coś na kształt Wikipedii).

To są marzenia. A praktyka wygląda tak, że aby sprawdzić, czy to tylko ja mam takie marzenia, czy też mogą być one bardziej powszechne (i co najważniejsze — zauważone przez naszych uczniów), zapraszam Państwa, w uzgodnieniu z dyrekcją Centrum Edukacji Artystycznej i przy wsparciu dyrekcji Państwowej Szkoły Muzycznej I i II stopnia w Olsztynie, do rozpoczęcia wspólnej pracy. Może powstanie tylko 10 zadań, może 50 (nikogo nie będziemy ponaglać), a może dużo więcej. Może uczniowie będą chcieli sami skorzystać z tych

testów, a może w ogóle to ich nie zainteresuje. Dlatego traktujemy to jako pilotaż. Za rok będziemy mądrzejsi o odpowiedzi na te pytania.

Te marzenia wzięły się z moich obserwacji lekcji prowadzonych przez nauczycieli harmonii we wszystkich szkołach naszego regionu oraz w kilku szkołach na terenie Polski, a także z koleżeńskich rozmów przeprowadzanych podczas regionalnych szkoleń lub podczas ogólnopolskiej konferencji harmonicznej w Łodzi. Zauważyłem, że nauczyciele chętnie słuchają i chętnie dzielą się swoimi pomysłami metodycznymi i organizacyjnymi. Zauważyłem też, że ci bardziej odważni potrafią przyznać się do błędów, potrafią prosić kolegów o radę. Szczególnie ważne okazały się cykliczne spotkania metodyczne organizowane dla nauczycieli harmonii z regionu północno-wschodniego w Olsztynie. Jest nas w sumie grupka 10–15 nauczycieli i nie jesteśmy dla siebie anonimowi. Korzystając z atrakcyjnych wykładów prowadzonych corocznie przez cenionych wykładowców w Olsztynie (jeszcze wcześniej w CENSA w Warszawie), nauczyliśmy się nie tylko słuchać, lecz także zadawać trudne pytania. Trudne dla nas samych, bo dotyczące niezadowalających efektów nauczania i trudności z motywowaniem uczniów do systematycznego ćwiczenia. W przypadku małych szkół, przedmiotu harmonia uczy jeden nauczyciel. Nie może on pozostać bez wsparcia metodycznego i bez wsparcia koleżeńskiego innych nauczycieli harmonii. Stąd pomysł jednoczenia środowiska z pominięciem etapu rywalizacji i tworzenia rankingu szkół (i nauczycieli).

Kolejnym źródłem moich marzeń okazały się wyniki badań¹ potwierdzających osiąganie lepszych wyników w nauce przez uczniów, którzy są poddawani systematycznym krótkim testom (zadaniom) o niskiej stawce (bez ocen lub z oceną o niskiej wadze). Takie krótkie, powtarzane regularnie przywoływanie wiedzy nie musi odbywać się zawsze podczas lekcji. Może to być również zabawa z pudełkiem z fiszkami albo rozwiązywanie krótkich pytań w formie testów on-line. Słowo „test” wzbudza nieprzyjemne uczucia u większości nauczycieli teorii, podobnie jak słowo „przesłuchania” u nauczycieli gry na instrumentach. Trzeba jednak wskazać, że testy te mają niewiele wspólnego z testami końcowymi w szkołach ogólnokształcących, a także niewiele wspólnego z testami ogólnomuzycznymi Centrum Edukacji Artystycznej (inne cele i inne narzędzia).

I tak we wrześniu 2018 roku uruchomiono w pracowni komputerowej Państwowej Szkoły Muzycznej I i II stopnia w Olsztynie roczny pilotaż internetowej platformy testowej wspomagającej nauczanie przedmiotu HARMONIA. Samo oprogramowanie do tworzenia testów zostało stworzone i udostępnione w formie licencji przez firmę zewnętrzną. Platforma ma wystarczające możliwości tworzenia różnorodnych gatunków pytań, wykorzystywania plików filmowych i graficz-

¹ *Make it Stick. The Science of Successful Learning* — polska publikacja: Peter C. Brown, Henry L. Roediger III, Mark A. McDaniel, *Harvardzki poradnik skutecznego uczenia się*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 2016.

nych. Jest wyposażona w narzędzia do czytelnej analizy wyników testów. Platforma do testów nie jest niestety dedykowana szkołom muzycznym, ma zatem i swoje wady — uczeń nie może wskazać kursorem konkretnego miejsca (nuty, akordu itp.) w partyturze. Odpowiedzi udziela, dokonując wyboru z dostępnej listy lub samodzielnie wpisując tekst lub nazwę dźwięku.

Do udziału w pilotażu zaproszono wszystkich nauczycieli harmonii z 6 szkół muzycznych regionu północno-wschodniego i zaproszono wskazanych przez kilku wizytatorów CEA nauczycieli z innych regionów Polski. Ze względu na pilotażowy charakter pracy, z założenia ograniczyliśmy liczbę użytkowników tworzących testy w 2018/2019 roku. Ostatecznie w projekcie wzięło udział 12 nauczycieli z następujących szkół:

- trzech nauczycieli z Państwowej Szkoły Muzycznej I i II stopnia w Olsztynie;
- po dwóch nauczycieli z Państwowej Szkoły Muzycznej I i II stopnia w Łomży i z Zespołu Szkół Muzycznych w Białymstoku;
- po jednym nauczycielu z Państwowej Szkoły Muzycznej I i II stopnia w Suwałkach, Państwowej Szkoły Muzycznej I i II stopnia w Inowrocławiu, Państwowej Szkoły Muzycznej I i II stopnia w Zabrzu, Zespołu Szkół Muzycznych w Łodzi i Zespołu Szkół Muzycznych w Szczecinie.

Aktywność nauczycieli uczestniczących w pilotażu w pierwszym półroczu była różnorodna, od biernego przyglądania się powstającym zadaniom do pełnego udziału, polegającego na tworzeniu testów, dzieleniu się nimi z pozostałymi uczestnikami, weryfikowaniu poprawności merytorycznej i metodycznej testów innych autorów, udostępnianiu testów do wykorzystania przez uczniów ze swojej klasy i z klas pozostałych uczestników testów. Monitoring aktywności poszczególnych nauczycieli i ich uczniów wskazuje na korelację tej aktywności z możliwościami prowadzenia zajęć harmonii w pracowni wyposażonej w komputery.

Przez 6 miesięcy działania platformy powstało około 30 testów obejmujących większość zagadnień z dziedziny harmonii. Były to testy sprawdzające, samooceniające, szkoleniowe (dotyczące nowego materiału) i podsumowujące. Platforma zarejestrowała 946 udostępnień testów zainteresowanym uczniom i nauczycielom. W pierwszym półroczu roku szkolnego 2018/2019 testy te nie były dostępne dla osób spoza kręgu twórców testów i ich uczniów.

Możliwości platformy do tworzenia testów były prezentowane na regionalnych szkoleniach nauczycieli harmonii w regionie zachodniopomorskim, kujawsko-pomorskim i północno-wschodnim, a także podczas Ogólnopolskiej Konferencji Harmonicznej w Łodzi w marcu 2019 roku. Nauczycielom uczestniczącym w konferencji przekazano linki do wybranych testów, w które przez następne 30 dni „kliknięto” 274 razy.

Równoległe z uruchomieniem platformy do tworzenia testów nauczycielom regionu północno-wschodniego zaproponowano udział wraz z uczniami w Spotkaniach Harmonicznych Olsztyn 2019. Ważnym celem tej inicjatywy było zinte-

growingie wszystkich nauczycieli harmonii w regionie i wskazanie na możliwość współpracy nauczycieli uczestniczących w pilotażu z nauczycielami nadal stosującymi tradycyjne sposoby uczenia.

W pierwszym etapie Spotkań Harmonicznych nauczyciele zostali poproszeni o sporządzenie w dowolnej formie przykładowych krótkich zadań (pytań testowych), które na co dzień realizują z uczniami. Na podstawie otrzymanych zadań koordynator skonstruował 45-minutowy test obejmujący całość materiału nauczania z wyjątkiem modulacji. Przesłane przez nauczycieli zadania nie zostały „skopiowane” do testu. Celem było uchwycenie formy zadania, pomysłu na przedstawienie harmonicznego problemu, a także doprecyzowanie zakresu materiału nauczania na podstawie zadań oryginalnych. Tak skonstruowany test został przesłany do szkół regionu północno-wschodniego w formie pliku PDF². Każda szkoła, według swojego pomysłu, zadeklarowała przeprowadzenie przesłanego testu w ostatnich klasach nauki harmonii (często z zaproszeniem zdolnych uczniów z klas młodszych). Nauczyciele otrzymali również klucz odpowiedzi do testu. Zadaniem szkoły było wybranie dwóch reprezentantów, którzy osiągnęli najlepszy wynik, i umożliwienie im wyjazdu razem z ich nauczycielem na Spotkania Harmoniczne do Olsztyna. Równocześnie trwała mailowa dyskusja i wymiana poglądów dotycząca trafności, trudności i komunikatywności poszczególnych zadań z testu. Nie miałem wątpliwości, że ta wymiana doświadczeń metodycznych przyniosła nam, jako nauczycielom, bardzo dużą korzyść.

W dniu 11 marca 2019 roku w Państwowej Szkole Muzycznej I i II stopnia w Olsztynie zebrało się 12 uczniów z 6 szkół muzycznych, aby rozwiązać godzinny test on-line. Ponieważ część uczniów do tej pory nie rozwiązywała w ten sposób zadań harmonicznych, właściwy test poprzedzony został kilkuminutowym testem próbnym. Nauczyciele zgromadzeni w sąsiedniej sali na bieżąco obserwowali na tablicy interaktywnej postępy swoich uczniów. Test był anonimowy, każdy z uczniów pisał pod pseudonimem, pseudonim znany był tylko nauczycielowi danego ucznia. Szkoły nie zostały poinformowane o tym, z jakiej szkoły uczniowie wypadli najlepiej lub najgorzej (natomiast otrzymały precyzyjne zestawienie dotyczące odpowiedzi wszystkich uczestników na każde z pytań testowych)³. I znowu — to wspólne „podglądanie” na tablicy interaktywnej wyników uczniów przez ich nauczycieli w sąsiedniej sali połączone było z dyskusją dotyczącą trafności i trudności zadań. Szczególnie cenna była wymiana doświadczeń dotycząca wiedzy przekazywanej nauczycielom na wyższych uczelniach podczas ich nauki. Okazało się, że profesorowie uczelni podawali pewne definicje nieopisane w podręcznikach. Zdobyta w ten sposób wiedza była nieznaną lub niezrozumiałą w innych środowiskach akademickich. Takim

² Zarówno plik z testem (również w formacie edytowalnym), jak i plik z kluczem odpowiedzi są dostępne pod adresem: <https://drive.google.com/drive/folders/1xmVzWB0DenVfiO8-18WlJOkveB8oG735?usp=sharing>.

przykładem może być użyta w testach Centrum Edukacji Artystycznej w 2014 roku „kadencja Bachowska” lub wykryty podczas Spotkań Harmonicznych Olsztyn 2019 różnorodny sposób zapisu akordów nonowych na stopniach pobocznych (na jednej uczelni z obowiązkowym zaznaczeniem w oznaczeniu funkcyjnym nie tylko nony, ale i septymy, a na drugiej uczelni rezygnacja z dodatkowego zapisu 7 pod 9). Również stosowane w różnych regionach nazewnictwo dźwięków obcych jest dużo bardziej urozmaicone, niż wskazują na to nazwy zawarte w podręcznikach do nauki harmonii (wystarczy porównać podręcznik Jana Gawlasa z podręcznikiem Kazimierza Sikorskiego).

Spotkania Harmoniczne Olsztyn 2019 służyły również sprawdzeniu technicznych możliwości przeprowadzania testu dla kilkunastu uczniów równocześnie. Próba nie wypadła dobrze, gdyż dokładnie w połowie rozwiązywania testów na kilka sekund zostało przerwane połączenie internetowe. To wystarczyło, aby niemożliwy był powrót do kolejnych pytań testowych. Wszyscy uczestnicy musieli rozpocząć rozwiązywanie testu jeszcze raz.

Obserwacja wykorzystania platformy do przeprowadzania testów harmonicznych wskazuje na dużą aktywność nauczycieli i uczniów, pod warunkiem prowadzenia zajęć harmonii w pracowni wyposażonej w komputery (tablety) podłączone do Internetu. Takie warunki posiada jednak niewielka liczba szkół muzycznych II stopnia.

Obecność nauczycieli ze wszystkich szkół regionu północno-wschodniego zdopingowała część osób do uaktywnienia się na platformie internetowej służącej tworzeniu testów harmonicznych⁴.

Dzięki temu od początku kwietnia 2019 roku testy przygotowane przez poszczególnych nauczycieli (nie tylko z regionu północno-wschodniego) zostały udostępnione poprzez stronę internetową Centrum Edukacji Artystycznej uczniom i innym zainteresowanym osobom z całej Polski. Testy umieszczone na stronie CEA w ograniczonym stopniu wykorzystywały pliki audio i wideo z filmami z literatury muzycznej. Wykorzystywanie fragmentów dzieł muzycznych nie ma ograniczeń, w przypadku kiedy służą do celów dydaktycznych podczas lekcji. Natomiast prezentowanie tych samych fragmentów przez ogólnodostępną internetową stronę CEA byłoby możliwe po wcześniejszym uzyskaniu zgody wykonawców lub/i wydawców. W przyszłości będzie to możliwe, ale wymaga konkretnych działań, na które uczestnicy pilotażu nie mieli czasu.

Poniżej przedstawiamy analizę stopnia zainteresowania platformą i analizę trafności odpowiedzi uczniów na pytania zawarte w 13 testach opublikowanych

³ Przykładowa tabela szczegółowych wyników zawarta jest w pliku „analiza wyniku testów grupy A” pod adresem: <https://drive.google.com/drive/folders/1xmVzWB0DenVfiO8-18WljOkveB8oG735?usp=sharing>.

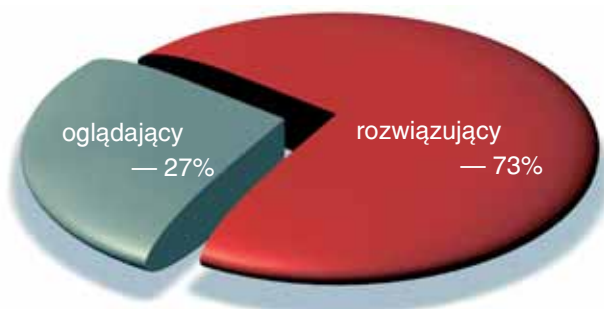
⁴ Zachęcamy do samodzielnego rozwiązywania testu Spotkania Harmoniczne: <https://cea-art.pl/harmonia/>.

Nazwa testu	Dział harmonii	Uwagi	Maks. czas
Na układy nie ma rady?	Wiadomości wstępne	Ćwiczenia w rozróżnianiu układu akordów	10 minut
D ⁷ — minitest	D ⁷ — wprowadzenie	Krótki test po pierwszej lekcji dotyczącej D ⁷	5 minut
Cóż ty wiesz o D ⁷ ?	D ⁷ D ₋₁ ⁷ ...D ₄ ⁶		16 minut
D ₋₁ ⁷ -samouczek	D ₋₁ ⁷	Samouczek — podawane (przypomina- ne) są nowe treści, a następnie weryfi- kowana jest wiedza ucznia	30 minut
Akordy poboczne — krótki test na pod- sumowanie lekcji	Akordy budowane na stopniach pobocznych	Test sprawdzający wiedzę po pierwszej lekcji z działu akordy poboczne	7 minut
Alteracje niemodu- lujące	Akord tristanowski i alteracje	Jedyny w niniejszym zestawie test, któ- rego wyniki zamieniane są na oceny zgodne z WSO jednej ze szkół muzycz- nych II stopnia	15 minut
Zadanie końcowe w przedostatniej klasie	Czterodźwięki, wtrą- cenia, alteracje, akord chopinowski, bc i so- pran	Zadanie czterotaktowe (bc i sopran) podsumowujące (przed działem modu- lacje)	50 minut
Harmonika klasycz- no-romantyczna — podsumowanie	Czterodźwięki, wtrącenia, alteracje, akord tristanowski	Różnorodne pytania obejmujące za- kres harmoniki klasyczno-romantycznej (z wyjątkiem modulacji)	40 minut
Spotkania harmo- niczne	Całość materiału z minimalnym uwzględnieniem mo- dulacji i muzyki XX i XXI wieku	Po raz pierwszy test zaprezentowany został uczniom do realizacji podczas Spotkań Harmonicznych Olsztyn 2019	60 minut
Modulacje	Modulacje	Analiza przykładowych zapisów nuto- wych i funkcyjnych różnego rodzaju modulacji	30 minut
Różnorodność gło- sów i faktury	Różnorodność liczby głosów i faktury Akompaniament fortepianowy	Analiza harmoniczna utworów różno- rodnych pod względem faktury i liczby głosów. Uzupełnianie dwugłosu o głos środkowy	20 minut
Claude Debussy	Różnorodność skal i inna niż tercjowa budowa akordów	Krótki test ze znajomości podstawa- wych środków harmonicznym wyko- rzystywanych w twórczości C. Debus- sy'ego	7 minut
Harmonika XX i XXI wieku — bez ocen	Harmonika XX i XXI wieku	Celem testu nie jest weryfikacja wiedzy ucznia, ale zainteresowanie harmoniką XX i XXI wieku (we współpracy z nau- czycielem lub z pomocą innych mate- riałów dotyczących skal)	30 minut

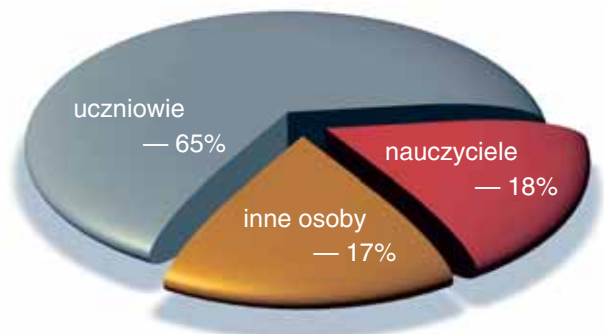
na stronie Centrum Edukacji Artystycznej. Analiza obejmuje nieco ponad 100 dni użytkowania testów (od 4 kwietnia do 15 lipca 2019).

Na platformie znajduje się 13 testów zaprezentowanych w tablicy. W testach znajduje się w sumie 219 pytań (najkrótszy test składa się z 5 pytań, najdłuższy — z 60).

W ciągu 100 dni odnotowano 2438 wejść na platformę, z czego 73% stanowili rozwiązujący, a 27% — oglądający.



1769 osób rozwiązywało testy, w tym 65% stanowili uczniowie, nauczyciele — 18%, a inne osoby — 17%



Średni wynik testów ogółem to 73,85%, przy czym odpowiedzi prawidłowe stanowią 74%, a błędne 26%.



Średni wynik testów rozwiązywanych przez uczniów to 70,03%, przy czym odpowiedzi prawidłowe stanowią 70%, a błędne 30%.



Wszystkie próby rozwiązywania testów odbywały się anonimowo. Użytkownicy platformy proszeni byli wyłącznie o wskazanie grupy, do jakiej należą (grupa uczniów, grupa nauczycieli, grupa osób niebędących nauczycielami lub uczniami). Nie zbierano danych dotyczących powtórznego rozwiązywania testu przez tę samą osobę. Analiza terminu korzystania z platformy wskazuje, że równoczesne rozwiązywanie testu przez grupę uczniów odbywało się sporadycznie, co należy tłumaczyć niewielkim stopniem posiadania czy też wykorzystywania pracowni komputerowych do prowadzenia zajęć z harmonii w Polsce.

Największą popularnością cieszył się test „D₁⁷-samouczek” — 321 osób (w tym 214 uczniów) rozwiązywało zawarte w nim zadania.

Najłatwiejszy dla uczniów okazał się test „Na układy nie ma rady?” — średni wynik to 89,20% zdobytych punktów, najtrudniejszy zaś test „Modulacje” — średni wynik to 47,15% zdobytych punktów.

Rekordzistą w szybkości udzielania odpowiedzi na pytania testowe okazał się uczeń, który w ciągu 49 sekund bezbłędnie rozwiązał test „D₁⁷-samouczek” (maksymalny dozwolony czas odpowiedzi to 30 minut).

Najtrudniejszym pytaniem (8% prawidłowych odpowiedzi) okazało się wskazanie prawidłowej nazwy akordu nonowego zbudowanego na III stopniu gamy. Wydaje się jednak, że ten wynik związany jest z różnorodnością zapisu funkcyjnego akordów pobocznych w różnych ośrodkach w Polsce, a nie z brakiem wiedzy u 92% uczniów. Jest to również wskazówka, aby rezygnować w dalszych testach z „wymuszania” na uczniach wyboru spośród zapisów funkcyjnych nieznanymi w ich lokalnych środowiskach. Z dyskusji przeprowadzanej między nauczycielami tworzącymi zadania testowe, a także z analizy udzielanych przez uczniów odpowiedzi wynika, że aktualnie w polskich szkołach używa się czterech rodzajów zapisów funkcyjnych:

- zgodnych z podręcznikami Kazimierza Sikorskiego i Franciszka Wesołowskiego, cały czas najbardziej popularny zapis funkcji wśród nauczycieli i uczniów;
- zgodnych z podręcznikiem Jacka Targosza;

- zgodnych z podręcznikiem Jana Gawlasa;
- zgodnych z oznaczeniem funkcyjnym (tzw. styl romański) stosowanym w edytorze nutowym Finale.

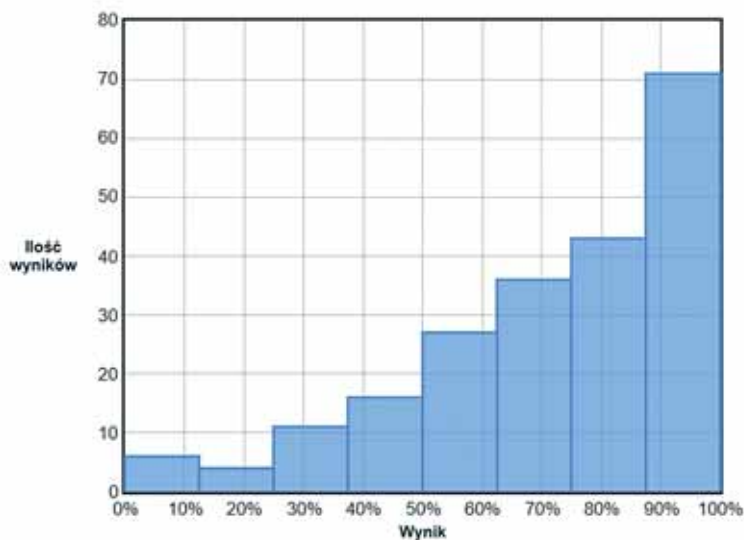
Zadaniem nauczycieli — twórców testów — jest takie sformułowanie pytania, aby było zrozumiałe dla każdego ucznia, a także aby uczeń mógł wpisać stosowane w jego szkole oznaczenie funkcyjne bez ryzyka uznania takiego zapisu za błędny. Jest to możliwe, ale tylko wtedy, gdy nauczyciele harmonii podczas prowadzonych zajęć zwrócą uczniom uwagę, że stosowany w ich szkole i w ich podręcznikach zapis funkcyjny nie musi być jedynym właściwym. Podobnie jak z różnorodnością języków obcych, współczesny muzyk powinien zapoznać się również z podstawami innych oznaczeń funkcyjnych (na szczęście zrozumienie klucza tych oznaczeń jest dużo łatwiejsze niż w przypadku lingwistyki). W tym miejscu dochodzimy do sedna współpracy nauczycieli harmonii z całej Polski. Marzę o odejściu od dyskusji o przewadze jednego zapisu nad drugim na rzecz zrozumienia idei zawartej w każdym z systemów nazewnictwa i docenieniu różnorodności określania piękna harmonii i piękna muzyki. Marzę o harmonii wśród nauczycieli harmonii. Wspólne tworzenie zadań testowych z pewnością temu służy.

Jak już wcześniej wspomniano, platforma do rozwiązywania testów z harmonii pozwala na dokładną analizę statystyczną wyników. Poniżej przedstawimy przykłady takich analiz:

1. Rozkład wyników, jakie osiągnęli uczniowie rozwiązujący test „D₋₁⁷-samouczek”

Histogram wyników

Na tym wykresie przedstawiono podział na najczęściej występujące rezultaty procentowe oraz ilość wyników, jakie zawierają się w każdym z tych przedziałów.

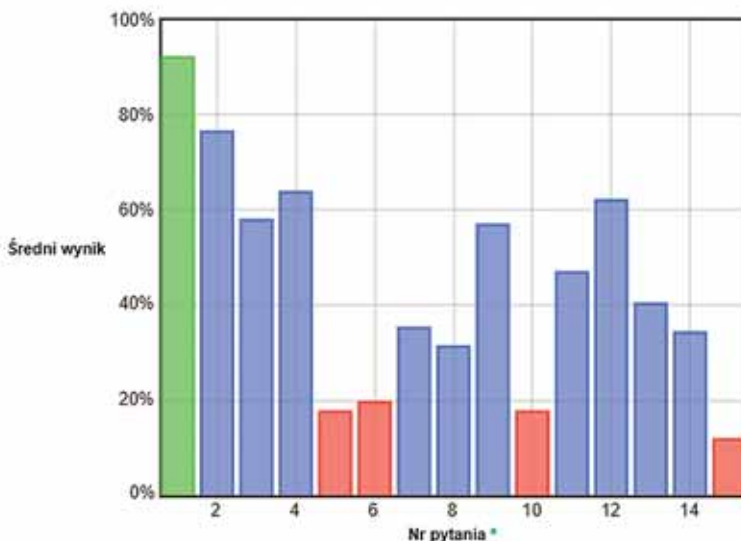


2. Średni wynik dla poszczególnych pytań

Bardzo cenne narzędzie pozwalające nauczycielowi zdiagnozować trudności, z jakimi spotykają się uczniowie przy rozwiązywaniu zadań (lub brak wiedzy uczniów, dotyczącej określonego zakresu materiału). To narzędzie do diagnozowania problemów jest szczególnie przydatne przy minitestach przeprowadzanych pod koniec pierwszej lekcji dotyczącej nowego materiału. Nauczyciel od razu otrzymuje informację zwrotną dotyczącą zrozumienia i przyswojenia przez uczniów treści, które im prezentował po raz pierwszy. Dzięki temu łatwiej jest przygotować się nauczycielowi do kolejnej lekcji z daną klasą. Poniżej przedstawiono przykład analizy z testu „Modulacje”.

Średni wynik dla poszczególnych pytań

* Numer pytania odpowiada numerowi w Menedżerze pytań. Jest to spowodowane tym, że w przypadku istnienia wielu zestawów testowych, występujące w nich to samo pytanie, mogłoby mieć różny numer.



Legenda:

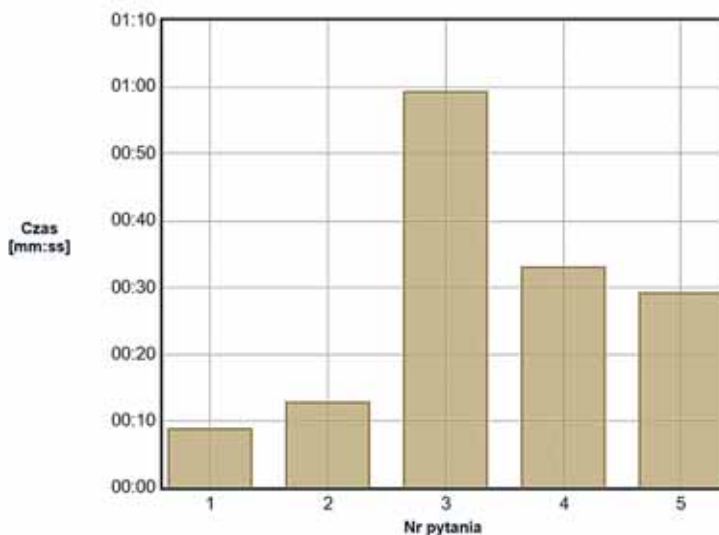
- Pytania łatwe: 1
- Pytania o średnim poziomie trudności: 2, 3, 4, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14
- Pytania trudne: 5, 6, 10, 15

3. Średni czas na odpowiedź na poszczególne pytania

Analiza ułatwia nauczycielowi wychwycenie pytań, które albo są faktycznie trudne, albo ich sformułowanie jest dla uczniów niezrozumiałe. Poniższa analiza pochodzi z testu „Claude Debussy”.

Średni czas odpowiedzi na pytanie

Wykres ten jest ilustracją, jak długo rozwiązujący odpowiadali na poszczególne pytania. Interpretacja tych wyników może być odmienna. Długi/krótki czas odpowiedzi na pytanie może wynikać z jego trudności, zawilej treści pytania lub niewiedzy rozwiązujących.



Analiza pozwala również na sprawdzenie stopnia trafności odpowiedzi na poszczególne pytania (przykład pochodzi z testu „Harmonika XX i XXI wieku”):

Najczęściej wybierane odpowiedzi

10. Czy Jacob Collier w aranżacji kolędy *"In the Bleak Midwinter"* (transkrypcja - June Lee) zastosował ćwierćtony?



Jak już wcześniej wspomniano, w pilotażu tworzenia zadań do testów on-line uczestniczyło 12 nauczycieli. Część z nich nie zaangażowała się w samodzielne tworzenie testu, natomiast była aktywnym „cenzorem”, słusznie wskazując nieprecyzyjne sformułowania w pytaniach, niewłaściwe określanie odpowiedzi, stosowanie przykładów zbyt wyjątkowych zestawień akordów, tworzenia partii chóralnej, która źle brzmi w narzuconym rejestrze (mimo formalnego mieszczania się w skali głosów) czy też niesprawiedliwe punktowanie trudniejszych zadań. Takie uwagi mogli przysyłać również wszyscy użytkownicy platformy na adres mailowy podany na stronie Centrum Edukacji Artystycznej. Ogółem uwa-

gi dotyczyły kilkudziesięciu przykładów. Z radością potwierdzam, że autorzy testów z wdzięcznością te uwagi przyjmowali i wprowadzali korekty w swoich testach. Kilkunastokrotnie bronili jednak swoich pomysłów, powołując się na zapisy w konkretnych podręcznikach (dla przykładu: użycie nazwy „kadencja złamana”, dwojenie tercji w akordzie niepełnym, używanie czterodźwięku septymowego zbudowanego na VII stopniu w c-moll eolskim, różnorodne rozumienie funkcji akordów w literaturze postromantycznej) bądź na przykłady z literatury muzycznej. Kilkukrotnie, gdy stwierdzono, że odpowiedź na pytanie może być niejednoznaczna (co często zdarza się w przypadku analizy harmonicznego utworów romantycznych i późniejszych), rezygnowano z umieszczenia pytania w teście, uznając, że akademicka dyskusja rozbudza co prawda nauczycieli, ale użyte przez nich analityczne argumenty niekoniecznie muszą być interesujące dla kilkunastoletnich uczniów. Takie pytania mogą być natomiast przytoczone podczas konkursów harmonicznego dla uczniów najzdolniejszych.

Wydaje się, że właśnie ta możliwość zauważania nieścisłości w pytaniach, a także możliwość korekty pytań jest bardzo dużą zaletą platformy do testów harmonicznego. Bieżąca analiza czasu, jaki uczniowie przeznaczają na rozwiązanie testów, poziomu trudności pytań, klarowności pytań i tym podobnych, pozwala na nieustanne modyfikowanie zestawów testowych i dostosowanie ich do aktualnych możliwości i umiejętności uczniów.

Poniżej przedstawione zostaną przykładowe pytania z testów on-line.

1. Z testu „Różnorodność głosów i faktury”:

Pytanie 9/10

Poniżej przedstawiony jest początkowy fragment partytury orkiestrowej (widać wyłącznie partię organów).

Wskaż utwór z którego pochodzi ta partia.

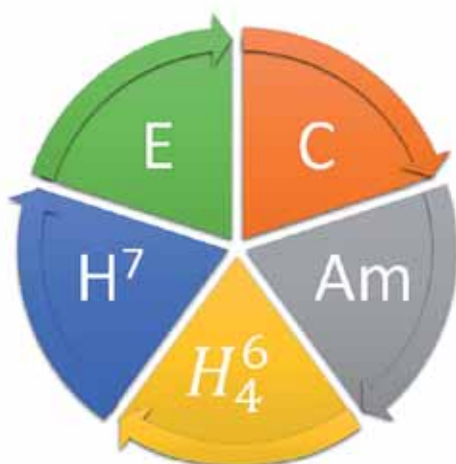
The image shows a musical score for Organ (ad libitum) in 3/4 time. The score begins with a forte (f) dynamic. The first measure is a whole rest. The second measure contains a chord of G major (G, B, D) in the right hand and a single G note in the left hand. The third measure features a descending eighth-note line in the right hand (G, F, E, D) and a steady eighth-note line in the left hand (G, A, B, C). The fourth measure consists of a G major chord in the right hand and a G note in the left hand.

- A. Mazur z opery "Straszny Dwór" Stanisława Moniuszki
- B. Mazur z opery "Halka" Stanisława Moniuszki
- C. Mazurek Dąbrowskiego
- D. Walc "Nad piękny modrym Dunajem" J. Straussa

2. Z testu „Modulacje”:

Pytanie 2/15 (1 pkt.)

Jaką modulację można stworzyć wykorzystując wszystkie akordy ułożone w kolejności ruchu wskazówek zegara?



- A. Modulacja chromatyczna z E-dur do H-dur
- B. Modulacja diatoniczna z C-dur do E-dur
- C. Modulacja enharmoniczna z a-moll do C-dur
- D. Modulacja chromatyczna z H-dur do E-dur

3. Z testu „Harmonika XX i XXI wieku”:

Pytanie 4/10

Jaki materiał dźwiękowy został zastosowany w poniższym przykładzie muzycznym?

Skrzypce I

Skrzypce II

Altówka

Wiolonczela





The musical score is for a string quartet in 5/4 time, marked forte (f). It consists of four staves: Violin I, Violin II, Viola, and Cello. The notes are: Violin I (G4, A4, B4, C5), Violin II (G4, A4, B4, C5), Viola (G3, A3, B3, C4), and Cello (G2, A2, B2, C3).

- A. skala całotowna
- B. dwa czterodźwięki kwartowe z wykorzystaniem ich przewrotów
- C. skala modalna frygijska
- D. skala dwunastodźwiękowa

4. Z testu „D₋₁⁷-samouczek”:

Pytanie 59/60 (2 pkt.)

Poniżej znajdują się różnorodne sposoby realizacji basso continuo.
Zaznacz wszystkie połączenia prawidłowe.

 <p style="text-align: center;">przykład nr 1</p>	 <p style="text-align: center;">przykład nr 2</p>
 <p style="text-align: center;">przykład nr 3</p>	 <p style="text-align: center;">przykład nr 4</p>

- A. przykład nr 1
- B. przykład nr 2
- C. przykład nr 3
- D. przykład nr 4

Powyższy przykład doczekał się również uwagi jednej z uczestniczek pilotażu. Jej wątpliwości budziło nieadekwatne do treści zadania określenie „realizacja basso continuo”. W poprawionej przez twórcę testu wersji na stronie CEA uczeń przeczyta już polecenie dotyczące „realizacji basu cyfrowanego”.

Podsumowanie

Pilotaż internetowej platformy do tworzenia testów harmoniczných odbywał się zgodnie z ustalonym harmonogramem. Efektem pracy nauczycieli było 13 ogólnodostępnych testów umieszczonych na stronie Centrum Edukacji Artystycznej. Testy te obejrzało w Internecie 2438 osób. Od początku do końca przynajmniej jeden test rozwiązało 1147 uczniów. Średni wynik osiągnięty przez uczniów to 70,03% trafnych odpowiedzi. Nauczyciele z różnych regionów Polski przygotowali ponad 200 pytań testowych. Każde z tych pytań było sprawdzane przez innych nauczycieli i testowane w klasach tych nauczycieli. W efekcie każdy z uczestników pilotażu otrzymywał informację zwrotną od wielu kolegów nie tylko ze swojej szkoły, ale również od nauczycieli ze szkół z innych regionów kraju. To chyba największy sukces tegorocznych testów on-line. Zaletą udziału w pilotażu było również to, że nauczyciel zarejestrowany na platformie mógł skopiować test swojego kolegi, a następnie modyfikować ten test w celu dostosowania go do potrzeb i umiejętności swoich uczniów. Wyniki takich modyfikowanych testów dostępne są tylko dla nauczyciela, który sam decyduje, czy testy uczniowie rozwiązują anonimowo, czy też z podaniem swojego imienia (lub pseudonimu) i klasy.

Wszystkie dotychczasowe testy prezentowane są bez podania ich autorów i pomysłodawców. Wynika to z zasad, do jakich zobowiązaliśmy się jako nauczyciele uczestniczący w pilotażu. Nie wynika to tylko z naturalnej skromności nauczycieli harmonii, ale również z faktu, że każdy test miał swoich pomysłodawców i twórców (to mogą być różne osoby) oraz przyjaznych recenzentów naprawdę wpływających na treść, wygląd i sens metodyczny każdego z testów. Również sami użytkownicy testu poprzez wyrażanie swojej opinii wpływają na kolejne modyfikacje testów. To naprawdę jest dzieło zbiorowe! Zapraszamy do odwiedzenia naszej platformy: <https://cea-art.pl/harmonia/>.

Plany na przyszłość

Nie poddawać się! Zachęcać innych nauczycieli do wykorzystywania, samodzielnego modyfikowania i tworzenia nowych testów na potrzeby uczniów w Polsce i na potrzeby własnej klasy (wystarczy zgłosić mailowo chęć na adres: harmoniapraktyczna@gmail.com). Cieszyć się z harmonii wśród nauczycieli harmonii!



BOHEMIA

Handwritten musical score on a spiral-bound notebook. The page contains several staves of music, including treble clefs, notes, and rests. There are also diagrams of piano keys with numbers 1-5 indicating fingerings. The text is handwritten and appears to be a student's work or a personal score.

BOHEMIA

Funkcja integracyjna przedmiotu *Fortepian dodatkowy*

Umieszczenie przedmiotu fortepian dodatkowy w obowiązującym „pakiecie” przedmiotów w szkołach muzycznych I stopnia jest niezwykle ważne dla pełnego rozwoju muzycznego ucznia. Oferta szkół muzycznych jest tak przemyślana, by ukształtować ucznia, który będzie świadomym odbiorcą i interpretatorem dzieł muzycznych. Jednak przedmiot ten jest często niedoceniany przez uczniów (a nawet i nauczycieli) oraz traktowany „po macoszemu”. Powodem takiego stanu rzeczy bywa niedocenywanie roli fortepianu dodatkowego w kształtowaniu świadomości muzycznej i wrażliwości artystycznej młodego muzyka.

Uczniowie, których ów obowiązek dotyczy, na co dzień mają do czynienia z instrumentem strunowym (skrzypce, wiolonczela, kontrabas, gitara), dętym (flet, obój, klarnet, saksofon, trąbka, akordeon) lub z perkusją. Większość to instrumenty melodyczne, jednogłosowe. Na lekcjach fortepianu dodatkowego flecista czy skrzypek ma szansę doświadczyć tego, co pewnie odkrył już wcześniej na zajęciach z akompaniатorem — że utwór muzyczny to nie tylko grana przez niego melodia. To w tym momencie słyszy pełnię brzmienia harmonicznego i wielogłosowość kompozycji. Nawet dla młodych akordeonistów tworzenie lewą ręką akompaniamentu, zamiast używania „gotowych” akordów w basach, będzie rozwijające. Każdy znajdzie tu coś, dzięki czemu jego rozumienie i przeżywanie muzyki stanie się głębsze. W niniejszym artykule chciałabym zwrócić uwagę na jeden istotny aspekt nauczania tego ważnego przedmiotu — korelację między nauką gry na fortepianie a nauką teorii muzyki. Z perspektywy nauczyciela-pianisty, który jednocześnie jest teoretykiem, najbardziej cieszy mnie fakt, że przed oczami uczniów na lekcjach fortepianu dodatkowego otwiera się klawiatura, będąca widoczną, namacalną, ponad siedmiooktawową skalą dźwięków.

Walory klawiatury uwidaczniają się na każdej lekcji kształcenia słuchu. Pozwala ona na poglądowe przedstawienie treści wielu tematów. Rozmiary interwałów, budowę trójdźwięków, ich przewroty, czterodźwięki, rodzaje i odmiany gam, tonację, diatonikę, chromatykę, enharmonię, transpozycję, modulację i wiele innych zagadnień wytłumaczyć można najlepiej na klawiaturze. Fortepian dodatkowy jest przedmiotem, na którym uczniowie spotykają się z tymi zagadnie-

niami podczas gry. Oczywiście zjawiska te występują nie tylko w literaturze fortepianowej, jednak ciągle zmaganie się ze specyfiką gry na instrumentach strunowych, dętych czy perkusyjnych utrudnia łączenie treści teoretycznych z praktyką. Klawiatura umożliwia swobodniejsze „zobaczenie” i „usłyszenie” tych zagadnień. Nauczyciel wprowadzający ucznia w tajniki gry na fortepianie, wykorzystując narzędzie, jakim jest klawiatura, wskazuje na problemy omawiane podczas lekcji teorii, a nawiązując do nich — pomaga mu je zrozumieć. Często podczas takich zajęć wychodzą na jaw podstawowe braki z teorii, czasami wynikające po prostu z niezrozumienia jakiegoś tematu.

Fakt istnienia widocznej skali dźwięków w postaci klawiatury oraz „gotowy” dźwięk fortepianu nie oznacza, że rozpoczynanie nauki gry na fortepianie jest dla „dodatkowicza” łatwe. Uczeń taki napotyka na sporą trudność: ma przed sobą dwa systemy pięciolinii oraz dwa różne klucze, w tym jeden nieużywany na co dzień. Koordynacja wzrokowo-ruchowa oraz kontrola aparatu gry na fortepianie przebiega inaczej niż na jego instrumencie głównym. Dodatkowym utrudnieniem jest mała częstotliwość odbywanych zajęć. Chodzi więc o to, by owe 30 minut lekcji, które mamy do dyspozycji, starać się w pełni wykorzystać, a proponowane przeze mnie „teoretyczne wspomaganie” na przedmiocie fortepian dodatkowy ma na celu właśnie usprawnienie procesu dydaktycznego.

Natrafiwszy na fragment utworu, którego odczyt sprawia uczniowi kłopot, nauczyciel powinien poświęcić czas na wyjaśnienie zjawisk, które w nim występują. Może będzie to wymagało wstrzymania pracy nad utworem, ale znacznie ułatwi odczyt. Najczęściej owo pochylenie się nad jakimś fragmentem jest przypomnieniem i unaocznieniem wybranego zagadnienia z teorii muzyki na klawiaturze, bywa jednak, że zjawisko to może wybiegać poza materiał nauczania w danej klasie. W takim przypadku nauczyciel instrumentalista zamienia się w teoretyka. Wychodząc z tego poziomu wiedzy, w którym jest uczeń, przeprowadza go do następnego, antycypując wprowadzenie nowego materiału z teorii.

Fortepian dodatkowy, w moim odczuciu, jest doskonałą płaszczyzną realizowania idei korelacji międzyprzedmiotowej i ważnej zasady kształcenia — łączenia teorii z praktyką. Myliłby się jednak ten, kto myślałby, że fortepian dodatkowy powinien pełnić jedynie służebną rolę względem kształcenia słuchu. Wspiera on przedmioty teoretyczne w wymiarze praktycznym, ale działa to w obie strony, tak że korzyści są obopólne. Nauczyciel fortepianu dodatkowego, nawiązując do zagadnień teoretycznych, usprawnia proces dydaktyczny, ponieważ:

1. Ułatwia uczniowi odczytywanie zapisu nutowego *a vista*.
2. Usprawnia proces zapamiętywania utworu przez ucznia i odtwarzania go z pamięci.
3. Umożliwia uczniowi prawidłowe wykonanie utworu pod względem artystycznym.

Ad 1. Analizując przebieg melodyczny, uczeń powinien automatycznie zauważać ruch sekundy i tercje. Widząc trzy nuty na sąsiednich liniach lub polach,

powinien łączyć je w trójdźwięk. Chodzi o posługiwanie się gotowymi strukturami, takimi jak sekundy, tercje czy trójdźwięki w postaci zasadniczej, a później w przewrotach. Na zajęciach kształcenia słuchu dążymy do tego, by zauważanie ich, zarówno w akordach, jak i w przebiegu melodycznym, było automatyczne. Łatwiej uczniowi odczytać taki zapis, zwłaszcza gdy melodia przebiega w wysokim lub niskim, nieużywanym przez niego na co dzień rejestrze albo kluczu. Przypomina to naukę czytania. Na pewnym etapie dziecko z literowania czy sylabizowania wyrazów musi przejść na odczyt całych słów. Idąc dalej — lepszą metodą niż każdorazowe odczytywanie pojedynczych struktur (np. akordów) jest zapamiętywanie ich następstw, podobnie jak przy nauce języka obcego lepiej jest przyswajać całe zwroty niż poszczególne słówka.

Przy czytaniu *a vista* ważna jest świadomość tonacji. Bardzo dobrym sposobem rozpoczęcia pracy nad utworem jest „osadzenie” ucznia w tonacji. W tym celu dobrze jest polecić dziecku określenie tonacji i zagranie przez jedną oktawę gamy oraz trójdźwięku tonicznego. Pozwala to na wyeliminowanie wielu błędów, wynikających z zapominania o znakach przykluczowych. Granie na początku każdego utworu gamy, toniki, triady albo nawet kadencji może stać się bardzo pożytecznym nawykiem na dalszym etapie kształcenia.

Ad 2. Świadomość zjawisk teoretycznych potrzebna jest uczniowi w procesie zapamiętywania i to już od pierwszego kontaktu z utworem. Największą rolę odgrywa wtedy pamięć wzrokowa i logiczna (oczywiście przy współudziale słuchowej i mechanicznej). Chodzi o to, by drugie i każde kolejne odczytywanie nowego utworu nie było znów czytaniem *a vista*. Łatwiej zagrać po raz drugi utwór, pamiętając, że występuje w nim jakieś powtarzające się zjawisko, na przykład progresja czy trójdźwięki w przewrotach, niż odczytywać na nowo kilkadziesiąt nut niepowiązanych logicznie w żadne formuły.

Pamięć logiczna odgrywa również ważną rolę przy odtwarzaniu utworu, choć najważniejsza w tym momencie jest oczywiście pamięć kinetyczna. Bywają jednak pewne strategiczne miejsca w utworach, różniące się nieznacznie (np. przy powtórzeniach), gdzie trzeba wyprzedzić myślą działanie. Gdy pod wpływem stresu związanego z występem czy egzaminem zawiedzie pamięć kinetyczno-manualna, wtedy pamięć logiczna (wraz z pojęciami określającymi jakiś przebieg dźwiękowy) przychodzi z pomocą.

Ad 3. Świadomość tonacji, zagadnień diatonicznych, chromatycznych i harmonicznych metrycznych zachodzących w utworze prowadzi do prawidłowego frazowania i kształtowania formy utworu. Wiadomości z przedmiotu audycje muzyczne pomogą zinterpretować utwór zgodnie ze stylem, w jakim został napisany. Wszystko to przyczynia się do lepszego wykonania utworu pod względem artystycznym.

Niniejsze rozważania dotyczą przede wszystkim prowadzenia zajęć z fortepianu dodatkowego, jednak takie „teoretyczne wycieczki” są do pewnego stopnia możliwe i wskazane również w pracy z uczniami rozpoczynającymi naukę

na fortepianie głównym (oraz na każdym innym instrumencie). Dla zobrazowania omówionych tu zagadnień przygotowane zostały krótkie analizy utworów często wykorzystywanych na lekcjach fortepianu dodatkowego. W niektórych przykładach zwracam uwagę na pojedyncze zjawisko, inne obfitują w wiele różnych zagadnień. Celem tego opracowania jest, by owe przykłady stały się dla nauczycieli (a w konsekwencji i dla uczniów) inspiracją do „teoretycznego” spojrzenia również na inne, trudniejsze kompozycje, aby w praktyce ułatwić uczniom ich zrozumienie, opanowanie pamięciowe oraz jak najlepsze pod względem artystycznym wykonanie.

**Piosenka ludowa: *Piosenka o wesołym kotku*
*Piosenka o smutnym kotku***

***Szkoła na fortepian*
(A.M. Klechniowska)**

Zagadnienia:

trójdźwięk durowy i molowy.

Realizacja:

W obu przykładach należy wskazać na różnicę w budowie trójdźwięku durowego i molowego. Można polecić uczniowi budowanie na klawiaturze takich par trójdźwięków.

L. Schytte: *Etiuda 26; Etiudy dla dzieci*, z. 1 (red. S. Raube)

Zagadnienia:

- 1) trójdźwięki w przewrocie,
- 2) progresja opadająca.

Realizacja:

- 1) Metrum 6/8 uwidacznia trójdźwięki w przewrotach.
- 2) Następstwo akordów podyktowane jest progresją o dwutaktowym wzorze.

H. Lemoiné: *Etiuda 6; Etiudy dziecięce op. 37*

Zagadnienia:

- 1) figuracja, ornamentacja, trójdźwięki w przewrotach,
- 2) transpozycja,
- 3) postaci trójdźwięków,
- 4) zmiana tonacji,
- 5) triada harmoniczna,
- 6) D^7 .

Realizacja:

- 1) Figuracyjna melodia, opleciona wokół ukrytych trójdźwięków, przypomina arabskę. Skojarzenia pozamuzyczne (np. roślinne) pozwolą na „ładne” wykonanie etiudy.
- 2) Transpozycja występuje jedynie w melodii prawej ręki.

- 3) Akordy w lewej ręce oparte są na stałej nucie. Zmienia się postać akordów, uczeń powinien umieć je nazwać.
- 4) W środkowej części utworu następuje zmiana tonacji bez zmiany znaków przykluczowych. Uczeń powinien to wiedzieć.
- 5) Świadomość zmiany tonacji w środkowej części etiudy pozwala na wprowadzenie poprzez triadę harmoniczną innego, kolejnego zagadnienia.
- 6) W ostatniej klasie szkoły muzycznej I stopnia można rozmawiać z uczniem o D^7 . Czterodźwięki septymowe bez jednego ze składników często występują w fortepianowej partii lewej ręki.

C. Gurlitt: *Etiuda 7; Etiudy, z. 1* (red. W. Sawicka, G. Stempłowa)

Zagadnienia:

- 1) budowa okresowa (poprzednik, następnik),
- 2) trójdźwięki w postaci zasadniczej i w przewrotach,
- 3) progresja wznosząco-opadająca.

Realizacja:

- 1) Należy przypomnieć uczniowi budowę okresową (poprzednik, następnik).
- 2) Trójdźwięki w melodii prawej i lewej ręki są bardzo dobrze widoczne (w prawej same triole, a w lewej same postacie zasadnicze).
- 3) Schematyczność powtórzeń ułatwia szybkie opanowanie pamięciowe *Etiudy*. Wystarczy zapamiętać zmiany.

C. Brunner: *Etiuda 24; Etiudy dla dzieci, z. 1* (red. S. Raube)

Zagadnienia:

- 1) gamy i trójdźwięki,
- 2) triada harmoniczna.

Realizacja:

- 1) W pierwszej połowie *Etiudy* występują gamy w prawej i trójdźwięki w lewej ręce. W drugiej części ręce zamieniają się rolami.
- 2) Analiza harmoniczna wykaże zbudowanie planu harmonicznego *Etiudy* na triadzie harmoniczej:

$$\begin{array}{cc} D G A^7 A^7 & D G A^7 D \\ T S D^7 D^7 & T S D^7 T \end{array}$$

Jednak przy powtórzeniu, w analogicznym miejscu (t. 3 i 11) w gamie *G-dur* pojawia się dźwięk *cis*, i uczniowie często tego nie zauważają. Należy wyjaśnić, że jego zadaniem jest zasygnalizowanie powrotu do tonacji głównej: *D-dur*.

N. Gołubowska: *Etiuda 12; Etiudy, z. 2* (red. W. Sawicka, G. Stempłowa)

Zagadnienia:

- 1) harmonia,
- 2) gamy durowe,

- 3) gamy molowe w odmianach,
- 4) trójdźwięki w pasażach,
- 5) trójdźwięki w akordach,
- 6) modulacja,
- 7) progresja opadająca.

Realizacja:

- 1) Polecam przeanalizowanie z uczniem planu harmonicznego *Etiudy*.
- 2) Należy zachęcić ucznia do zagrania po kolei wszystkich występujących w niej gam w górę i w dół (jedną ręką i przez jedną oktawę) i określenia ich nazw.
- 3) Konieczne jest przypomnienie budowy gam molowych.
- 4) Polecam po każdej gamie zagranie następującego po niej trójdźwięku w obrębie oktawy, w górę oraz w dół, i określenie jego nazwy (np. *G-dur*).
- 5) Uczeń określa postacie trójdźwięków w akordach (np. durowy w drugim przewrocie) i nazywa je (np. *a-moll* w drugim przewrocie).
- 6) Modulacja jest zagadnieniem omawianym pod koniec klasy V/6 i III/4. Może być ono niejasne. Należy wyjaśnić cel modulacyjny alteracji w pochodach gamowych.
- 7) Progresja jest wprawdzie niemodulująca, ale trzykrotne powtórzenie wzoru prowadzi nas chwilowo do coraz to innych tonacji.

C. Gurlitt: 1. *Sonatina F-dur; Sonatiny, z. 1* (red. S. Raube)

Zagadnienia:

- 1) melodia ukryta w figuracji,
- 2) progresja opadająca,
- 3) D^7-T .

Realizacja:

- 1) Świadomość melodii ukrytej w figuracji obu rąk pozwoli na jej wydobyć.
- 2) Analiza wzoru progresji pomoże przy jego powtórzeniach.
- 3) Należy przypomnieć zasady rozwiązywania D^7 na T .

A. Goedicke: *Etiuda 40; Etiudy dla dzieci, z. 1* (red. S. Raube)

Zagadnienia:

- 1) pulsacja metryczna w metrum 6/8.

Realizacja:

- 1) Prawidłowa pulsacja metrum 6/8 w tej etiudzie jest wspomagana przez akordy w lewej ręce.
- 2) Są jednak miejsca, które tę pulsację zaburzają.
- 3) W takcie 5 i 6 uczeń niezwracający uwagi na metrum akcentuje mocniej piątą ósemkę w takcie, graną palcem mocniejszym (raz wskazującym, raz kciukiem), podczas gdy akcent metryczny wypada na czwartej ósemce, granej piątym palcem.

- 4) W konsekwencji metrum ulega słyszalnej zmianie z 6/8 na 3/4.
- 5) Dla uniknięcia utrwalenia błędu należy temu niewygodnemu miejscu najlepiej od początku poświęcić uwagę, wytłumaczyć zagadnienie, wyćwiczyć je z uczniem i polecić nauczanie się go na pamięć w prawidłowej wersji.
- 6) W pochodach gamowych (takty 10–17) też mogą się zdarzyć nieprawidłowości metryczne, wynikające z nierespektowania metrum. Uczeń skupiony na odczytywaniu melodii, rytmu i palcowania często zapomina o akcentach metrycznych i dynamice.
- 7) Jednak wznoszący kierunek fraz (wymuszający narastanie dynamiki) oraz zakończenia pochodów gamowych na początku każdego taktu porządkują metrycznie ten melodyczny przebieg.

Popularna melodia meksykańska: *La cucaracha*; *Łatwe melodie świata*
(opr. M. Biskupska, D. Bruce)

Zagadnienia:

- 1) rozłożone trójdźwięki w melodii i w akompaniamencie,
- 2) rozwiązywanie D^7 na T .

Realizacja:

- 1) W zwrotce prawa ręka gra melodię opartą na trójdźwiękach C i G , a lewa — C i G .

5 1 1 1

- 2) W refrenie prawa ręka z lewą tworzą akordy wspólnie. Zauważamy natępsstwa $T - D^7$ i $D^7 - T$.

1 3 3 1

L. Mozart: *Taniec; Z dawnych wieków* (red. Z. Śliwiński)

Zagadnienia:

- 1) trójdźwięk w postaci zasadniczej,
- 2) interwał oktawy,
- 3) tonacja, pokrewieństwo tonacji,
- 4) transpozycja,
- 5) forma *da capo* (ABA),
- 6) tryb i dynamika.

Realizacja:

- 1) Uczniowie zazwyczaj nie zauważają trójdźwięków w lewej ręce (t. 3–4 i 11–12); zwrócenie im na nie uwagi jest konieczne, ponieważ wiąże się to ze zmianą pozycji ręki i palcowania.
- 2) Po trójdźwięku w postaci zasadniczej następuje skok 8 cz w dół. Zanim przejdziemy do drugiej części utworu, można polecić uczniowi zagranie tego następstwa (z właściwym palcowaniem) od różnych dźwięków. Schemat utrwalają się i po pierwsze, zostanie zauważony w drugiej części, po drugie

— nie będzie problemu z ciągłym myleniem palcowania. Poza tym jest to ćwiczenie na myślenie „do przodu” i przygotowanie ręki w odpowiedniej pozycji.

- 3) Należy się upewnić, czy uczeń umie określić tonację.
- 4) Druga część *Tańca* jest transpozycją pierwszej części — z *a-moll* do pokrewnej tonacji *C-dur*. Powtórzenie wzoru jest niemal identyczne. Dla uniknięcia błędów należy zwrócić uwagę na różnice.
- 5) Nauczyciel powinien upewnić się, czy uczeń rozumie znaczenie określenia *da capo al Fine*.
- 6) Zwrócenie uwagi ucznia na to, że ze zmianą tonacji (trybu) wiąże się zmiana dynamiki.

Ch. Graupner: *Bourrée; Dawne tańce i melodie*

Zagadnienia:

- 1) przedtakt i jego następstwa,
- 2) fraza i frazowanie.

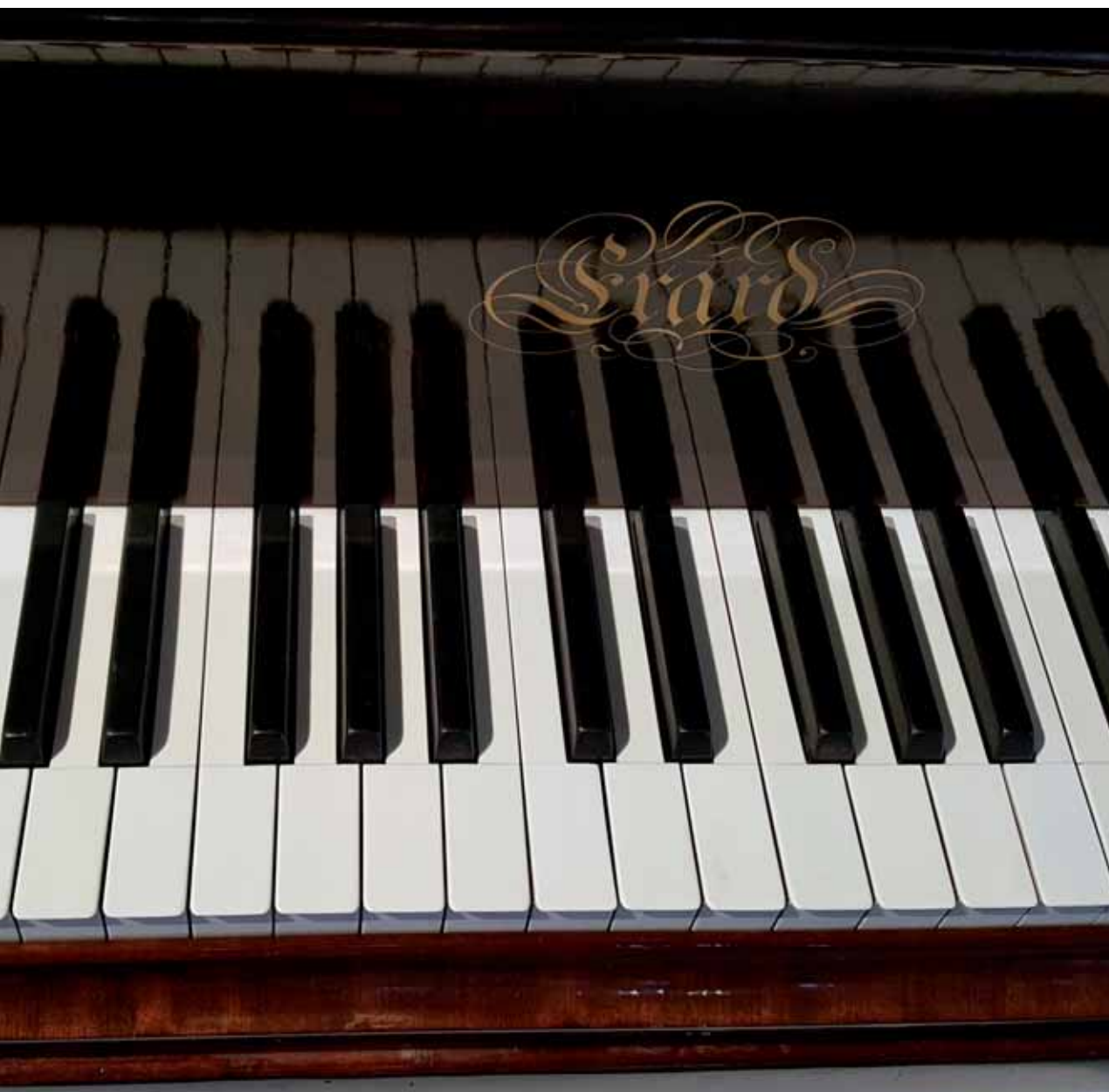
Realizacja:

- 1) Należy zwrócić uwagę ucznia na przedtakt i wyjaśnić wszystkie skutki jego użycia:
 - a) niepełny takt na początku i skrócony na końcu utworu,
 - b) przedtaktowa budowa fraz,
 - c) wyraźny początek każdej frazy, ale z zachowaniem akcentu metrycznego (na raz).
- 2) Analiza długości fraz (w prawej ręce 2 takty, w lewej 4), ich budowa i koegzystencja. Frazowanie zgodne z rozwijaniem się frazy.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Brunner Christian Traugott, *Etiuda 24*, [w:] *Etiudy dla dzieci*, z. 1, red. S. Raube, PWM, Kraków 1990.
- [2] Goedicke Alexander, *Etiuda 40*, [w:] *Etiudy dla dzieci*, z. 1, red. S. Raube, PWM, Kraków 1990.
- [3] Gołubowska Nadieżda, *Etiuda 12*, [w:] *Etiudy*, z. 2, red. W. Sawicka, G. Stempniowa, PWM, Kraków 1990.
- [4] Graupner Christoph, *Bourrée*, [w:] *Dawne tańce i melodie*, z. 1, red. J. Hoffman, A. Rieger, PWM, Kraków 1988.
- [5] Gurlitt Cornelius, *Etiuda 7*, [w:] *Etiudy*, z. 1, red. W. Sawicka, G. Stempniowa, PWM, Kraków 1990.
- [6] Gurlitt Cornelius, *Sonatina F-dur*, [w:] *Sonatiny*, z. 1, red. S. Raube, PWM, Kraków 1965.
- [7] Klechniowska Anna Maria, *Piosenka o smutnym kotku*, [w:] *Szkoła na fortepian*, PWM, Kraków 1995.

- [8] Lemoine Henri, *Etiuda 6*, [w:] *Etiudy dziecięce op. 37*, red. M. Wiłkomirska, PWM, Kraków 1977.
- [9] *Meksyk: La cucaracha*, [w:] *Łatwe melodie świata*, opr. muz. M. Biskupska, D. Bruce, Crescendo, 1998.
- [10] Mozart Leopold, *Taniec*, [w:] *Z dawnych wieków*, red. Z. Śliwiński, PWM, Kraków 1959.
- [11] *Piosenka o wesołym kotku*, [w:] A.M. Klechniowska, *Szkoła na fortepian*, PWM, Kraków 1995.
- [12] Schytte Ludvig, *Etiuda 26*, [w:] *Etiudy dla dzieci*, z. 1, red. S. Raube, PWM, Kraków 1990.





Muzyka ukraińska — rys historyczny

Źródła, z których pochodzi muzyka ukraińska, to z jednej strony bogaty, regionalnie zróżnicowany folklor, a z drugiej strony tradycja przeważnie zachodniej proveniencji. Jej początki mają jednak związek ze Wschodem i sięgają monodii początków chrześcijaństwa Rusi Kijowskiej, mocno zakorzenionych w orientalnych tradycjach bizantyjskich. Przez sto lat ten bizantyjsko-grecki charakter religijnych śpiewów nabierał cech lokalnych i podlegał swego rodzaju rutenizacji dzięki rozwojowi muzyki liturgicznej w kijowskiej Peczerskiej Ławrze — najstarszym i najważniejszym ośrodku religijnym Rusi Kijowskiej¹. Tak stworzona religijna tradycja muzyczna stała się następnie kodeksem cerkiewnego śpiewu, który można porównać do znaczenia chorału gregoriańskiego w tradycji muzyki zachodniej.

Już od XII wieku ma miejsce przenikanie zachodniej formy łacińskiego chrześcijaństwa na Ruś. Nabożeństwa odprawiane były tam w rycie rzymskim, co pozwalało na zapoznanie się z odmienną tradycją muzyczną. Innym ciekawym sąsiedztwem jest Stary Sącz, z bogatym centrum muzycznym w klasztorze klawrysek, założonym w drugiej połowie XIII wieku przez świętą Kingę, autorkę pierwszych wielogłosowych polskich hymnów. Dziś można tylko postawić pytanie o sposób przenikania tych „wielogłosowych nowinek” na Ruś. Siostra świętej Kingi — księżna Konstancja (córka króla węgierskiego Beli IV) — była żoną księcia Lwa — włodarza Księstwa Halicko-Włodzimierskiego².

O stałych kontaktach muzyki ukraińskiej z muzyką Europy Zachodniej świadczą znalezione w oprawach księgi rachunkowej z 1530 roku fragmenty utworów Guillaume’a Dufaya, Josquina des Prés, Piotra de Domarto i Piotra z Grudziądza³.

Następny etap kształtowania się tradycji muzyki ukraińskiej to cała epoka „partesnego” wielogłosowego śpiewu, trwająca od XVI do XVIII wieku, który jest

¹ *Історія української музики*, том I, „Наукова думка”, Київ 1989, s. 152–153.

² *Енциклопедія українознавства*, том IV, ред. проф. д-р. В. Кубійович, „Наукове товариство імені Шевченка”, Львів 1994, s. 1262.

³ M. Perz, *Fragmety lwowskie. Źródło do dzieł Dufaya, Josquina, Piotra de Domarto i Piotra z Grudziądza w Polsce w XV wieku*, „Muzyka”, nr 3, Warszawa 1989, s. 3–46.

wręcz symbolem tak zwanego „ukraińskiego baroku”. Jest to forma chóralnego śpiewania z zapisanych w oddzielnych zeszytach głosów, z których każdy zawiera tylko jedną partię. Powstała ona pod wpływem polskiej renesansowej i barokowej muzyki religijnej, która z kolei miała swoje korzenie w weneckim stylu koncertowym. Jednym z najważniejszych ośrodków „partesnego śpiewu” było Wilno, dzięki aktywności wychowanków jezuickiego kolegium (akademii) — Mykoły Dyleckiego (ok. 1630–1690), Teodora Szewerowskiego (?–1699) i innych kompozytorów⁴, którzy studiowali muzykę religijną włoskiego stylu, zwłaszcza u Marcina Mielczewskiego. Wchłaniając elementy muzyki ludowej i dawnej ukraińskiej (staroruskiej) monodii, „partesny śpiew” stał się charakterystycznym zjawiskiem ukraińskiej barokowej kultury⁵.

W XIX wieku w muzyce europejskiej formują się style narodowe i powstają szkoły kompozytorskie, bazujące na lokalnych narodowych tradycjach. W ślad za powstaniem słowiańskich szkół — polskiej, czeskiej, rosyjskiej — w drugiej połowie XIX wieku rozwija się także ukraińska szkoła kompozytorska, którą zapoczątkowuje Mykoła Łysenko (1842–1912)⁶. Rolę szkoły narodowej mogłaby odegrać także i przemyska szkoła z Mychajłą Werbyckim (1815–1870)⁷ — autorem dzisiejszego hymnu Ukrainy, nie miała ona jednak wystarczającego profesjonalnego potencjału, aby uprawiać chociażby główne gatunki muzyczne, skoncentrowała się bowiem przede wszystkim na chóralnej muzyce religijnej.

Twórcą odrębnego, własnego, ukraińskiego muzycznego stylu jest Mykoła Łysenko. Bardzo aktywnie udzielał się w organizowaniu życia muzycznego, co nie było łatwe, zważywszy na „cyrkularz wałujewski” — (tajny cyrkularz — okólnik — ministra spraw wewnętrznych imperium rosyjskiego Piotra Wałujewa, wydany w 1863 roku, ograniczający wydawanie literatury w języku ukraińskim — nazwanym przez niego „małorosyjskim” — tylko do utworów poetyckich) oraz „ukaz emski”, na mocy którego w 1876 roku car Aleksander II zabraniał wydawania i rozpowszechniania książek w języku ukraińskim, a także używania języka ukraińskiego w przedstawieniach teatralnych oraz druku utworów muzycznych z ukraińskim tekstem⁸.

Mykoła Łysenko był bardzo ważną postacią ukraińskiego życia muzycznego końca XIX i początku XX wieku. Po ukończeniu charkowskiego gimnazjum przyjechał w 1860⁹ roku do Kijowa i podjął studia na przyrodniczym fakultecie

⁴ А. Ольховський, *Нарис історії української музики*, „Музична україна”, Київ 2003, s. 127–130.

⁵ *Історія української музики*, том I, „Наукова думка”, Київ 1989, s. 179–180.

⁶ А. Рудницький, *Українська музика*, „Дніпрова хвиля”, Мюнхен 1963, s. 90–91.

⁷ В. Kudryk, *Дієвіє української музики в Галичці в latach 1829–1873*, Południowo-Wschodni Instytut Naukowy, Przemyśl 2001, s. 39–41.

⁸ О. Субтельний, *Україна історія*, „Либідь”, Київ 1993, s. 351–352.

⁹ Н. Кашкадамова, *Історія фортеп'янного мистецтва XIX сторіччя*, „Астон”, Тернопіль 2006, s. 467.

Uniwersytetu Kijowskiego. Kijów w tym czasie był mało aktywną kulturalnie prowincją Rosyjskiego Imperium. W 1863 roku otwarta została kijowska filia Rosyjskiego Towarzystwa Muzycznego (założonego w Petersburgu z inicjatywy Antona Rubinsteina w 1859 roku), co wniosło pewne ożywienie do muzycznej aktywności¹⁰. Łysenko był jednym z pierwszych członków Towarzystwa i aktywnie brał udział w jego działalności przede wszystkim jako koncertujący pianista. Sukcesy muzyczne skłoniły go do profesjonalnego poświęcenia się muzyce i dalszych muzycznych studiów. Kontynuował je w latach 1867–1869 w Konserwatorium Lipskim, gdzie studiował fortepian u Karla Heinricha Reineckeego, Ernsta Wenzla i Ignaza Moschelesa. W latach 1874–1875 Łysenko brał lekcje instrumentacji u Nikołaja Rimskiego-Korsakowa w Petersburgu¹¹. W swojej twórczości intensywnie wykorzystywał ukraiński folklor, opracowując pieśni ludowe czy też komponując w duchu ukraińskiej muzyki ludowej swoje oryginalne kompozycje na chór i opery oparte na ukraińskiej tematyce.

W 1904 roku Łysenko założył Muzyczno-Dramatyczną Szkołę¹², która wykształciła całą generację ukraińskich muzyków. Jego uczniowie i następcy zjawili się dopiero na początku XX wieku. Twórczość Mykoły Łysenki była na tyle ważna i silnie oddziaływująca, że jej wpływom podlegały dwie ukraińskie szkoły kompozytorskie XX wieku — zarówno w centralno-wschodniej Ukrainie, jak i w jej zachodnich regionach. Obie te szkoły miały wspólne narodowo-stylistyczne rysy, znamionowały je także odmienności wynikające z różnych historycznych okoliczności.

W pierwszych dziesięcioleciach XX wieku w muzyce ukraińskiej Galicji pojawili się kompozytorzy, którzy otrzymali gruntowne muzyczne wykształcenie w ważnych ośrodkach Europy. Byli to: Stanisław Ludkewycz (1879–1979)¹³ i Wasyl Barwiński (1888–1963)¹⁴. Stało przed nimi zadanie głębokiej zmiany ukraińskiej aktywności muzycznej — z działań typowo amatorskich na profesjonalne. Ludkewycz studiował kompozycję w Wiedniu u Alexandra Zemlinskiego i Hermanna Graedenera, a muzykologię u Guido Adlera i Hugo Riemanna. Po powrocie do Lwowa aktywnie działał jako pedagog i organizator życia muzycznego. Barwiński po studiach w Pradze (kompozycja u Vítězslava Nováka, fortepian u Jakuba Holfelda) również wrócił do Lwowa, gdzie objął posadę dyrektora Muzycznego Instytutu im. Mykoły Łysenki, w którym kolejne pokolenie ukraińskich kompozytorów zaczynało swoją muzyczną edukację. Na pierwsze dwudziestolecie XX wieku przypada działalność plejady uczniów i naśladowców

¹⁰ *Історія української музики*, том II, „Наукова думка”, Київ 1989, s. 381.

¹¹ Н. Кашкадамова, dz. cyt., s. 468–471.

¹² Tamże, s. 479.

¹³ А. Рудницький, dz. cyt., s. 155–157.

¹⁴ Tamże, s. 162–163.

Mykoły Łysenki — między innymi Kyryła Stecenki (1882–1922)¹⁵ i Mykoły Leontowycza (1877–1921)¹⁶. Rozwijali oni głównie pieśniarsko-chóralny dorobek założyciela szkoły oparty na ludowych tradycjach.

Na przełomie pierwszego i drugiego dziesięciolecia XX wieku pojawiło się kolejne pokolenie kompozytorów, których dojrzała twórczość przypadła już na czas „radzieckiej rzeczywistości”. Jego kształtowanie przebiegało w warunkach nastrojów eschatologicznych i społecznych wstrząsów pierwszej wojny światowej, rosyjskiej rewolucji, politycznej niestabilności w Europie, powstania nowych państw, w kontekście haseł o odnowienie świata i pierwszych fal „czerwonego terronu”. Do wybijających się kompozytorskich postaci na Ukrainie w tym czasie należeli: Lew Rewucki (1889–1977)¹⁷, Viktor Kosenko (1896–1938)¹⁸ i Borys Latoszyński (1895–1968)¹⁹. Wspólną estetyczną i twórczą platformą był dla nich romantyzm. Złożyło się na to wiele przyczyn, wśród nich wymienić należy jego kompensacyjną rolę w związku z brakiem w pełni rozwiniętej ukraińskiej szkoły romantycznej w XIX wieku, oficjalne dyrektywy radzieckiej sztuki, a także pewną immanentną zgodność romantycznych idei z ukraińską narodową mentalnością.

Wrześniowe wydarzenia „zjednoczenia” 1939 roku, to znaczy przyłączenie Zachodniej Ukrainy do ZSRR jako konsekwencja politycznej umowy dwóch totalitarnych reżimów — stalinowskiego Związku Radzieckiego i hitlerowskich Niemiec, scaliły drogę ukraińskiej muzyki w jeden strumień. Ukraińscy działacze Galicji szybko zaznajomili się z metodami „pracy” ideologicznych służb i represyjnego aparatu: areszty, więzienia, zesłania. Z szeregów muzycznych działaczy na kilka dziesiątków lat wyrwano — często z całymi rodzinami — i rozrzucono po syberyjskich bezbrzeżach wielu kompozytorów, w tym Wasyla Barwińskiego, którego skazano na 10 lat łagrów. Komunistyczny reżim radziecki do arsenału narzędzi ideologicznych zmian wprowadził pojęcie „formalizmu”. Jako „formalizm” określano „antyludową, pseudoestetyczną sztukę Zachodu”, pozbawioną realizmu, elementów twórczości ludowej („kosmopolityzm”) i niezrozumiałą przez ludzi radzieckich. Urzędowa polityka ataku na nowatorską sztukę, będąca podstawą niszczenia kultury ukraińskiej w latach 30., nabrała szczególnych rozmiarów po drugiej wojnie światowej. Przejawom formalizmu przeciwstawiano w niej sztukę socjalistycznego realizmu. Epoka walki z formalizmem w muzyce zakończyła się.

¹⁵ Л. Кияновська, *Українська музична культура*, „Триада плюс”, Львів 2008, s. 108–110. (Lubow Kijanowska, muzykolog, profesor Akademii Muzycznej im. M. Łysenki we Lwowie. Aktywnie współpracująca z polskimi uczelniami muzycznymi).

¹⁶ Tamże, s. 114–117.

¹⁷ А. Рудницький, dz. cyt., s. 194–197.

¹⁸ Tamże, s. 203–204.

¹⁹ Tamże, s. 205–210.

czyła się dopiero wraz ze śmiercią Józefa Stalina, w 1953 roku, a zwłaszcza po XX Zjeździe Komunistycznej Partii ZSRR w 1956 roku²⁰.

Ten okres w ZSRR otrzymał nazwę „odwilży chruszczowskiej” — od nazwiska Sekretarza Komitetu Centralnego KPZR Nikity Chruszczowa, który zainicjował destalinizację radzieckiej społeczności. Dla ukraińskiej kultury proces ten oznaczał rehabilitację dziesiątków nazwisk niewinnie osądzonych działaczy kultury, często z wykonanymi wyrokami śmierci, i przywrócenie ich do powszechnej świadomości. Mimo tych zmian w latach 1950–1960 w muzycznej twórczości Ukrainy, jak i w muzyce całego ZSRR, przeważała funkcja ideologiczna, a w rezultacie jej artystyczny poziom był dość niski. Jedynym muzycznym gatunkiem, który rozwijał się w miarę naturalnie, była pieśń. Z drugiej strony w kulturze muzycznej zachodziły odczuwalne zmiany. Na przełomie lat 50. i 60., dzięki osłabieniu reżimu, do kulturalnej przestrzeni ZSRR przeniknęła wcześniej niedostępna informacja o innych estetykach muzycznych, w tym muzyka uznanych światowych kompozytorów szkoły „nowo wiedeńskiej”, a także Béli Bartóka, Igora Strawieńskiego, Paula Hindemitha, francuskiej „szóstki” i innych. Dzięki międzynarodowym kontaktom, powstaniu festiwali muzyki współczesnej w krajach „socjalistycznego bloku” (zwłaszcza Warszawskiej Jesieni) na Ukrainę docierała także i najnowsza twórczość awangardy „drugiej fali” — Karlheinz Stockhausena, Luciana Beria, Johna Cage’a, Pierre’a Bouleza, Györgya Ligetiego, Witolda Lutosławskiego, Krzysztofa Pendereckiego²¹. W ten sposób na Ukrainie pojawili się twórcy uprawiający muzyczną awangardę — Leonid Hrabowski²², Wałentyn Sylwestrow²³, Andrzej Nikodemowicz²⁴, Witalij Hodziacki²⁵, Wałentyn Bibik²⁶ — a także prekursorzy „nowej folklorystycznej fali”²⁷ — Lesia Dyczko²⁸, Myrośław Skoryk²⁹, Jewhen Stankowycz³⁰. Ukraińscy awangardziści, jak i wszyscy ich radzieccy koledzy, starali się nadrobić i kompensować w swojej twórczości straty „ideologicznego” trzydziestolecia. Wszyscy studiowali dodekafonię

²⁰ О. Субтельний, dz. cyt., s. 613.

²¹ О. Козаренко, *Феномен української національної музичної мови*, „Наукове товариство імені Шевченка”, Львів 2000, s. 220–227.

²² Л. Кияновська, dz. cyt., s. 239–242.

²³ Tamże, s. 243–245.

²⁴ Л. Кияновська, *Галицька музична культура XIX–XX століття*, „Книги–XXI”, Чернівці 2007, s. 329–330.

²⁵ Л. Кияновська, *Українська музична культура*, „Триада плюс”, Львів 2008, s. 233.

²⁶ Tamże, s. 312–313.

²⁷ О. Козаренко, dz. cyt., s. 28–29.

²⁸ Л. Кияновська, dz. cyt., s. 254–256. Lesia Dyczko — Л. Кияновська, *Українська музична культура*, „Триада плюс”, Львів 2008, s. 254–256.

²⁹ Tamże, s. 246–250.

³⁰ Tamże, s. 262–263.

(władanie tą techniką było wizytówką każdego radzieckiego awangardzisty), częściowo stosując ją również w swojej twórczości (Hrabowski, Sylwestrow, Hodziacki, Bibik). Eksperymentowali z sonorystyką, aleatoryką, numerycznymi systemami kompozycji, muzyką „graficzną” i elektroniczną, teatrem instrumentalnym.

Twórcze procesy muzyczne współczesnej Ukrainy idą dziś kilkoma drogami. Jedną z nich to bardziej lub mniej uświadamiana kontynuacja „nowej folklorystycznej fali”. Kompozytorzy tego kierunku: Jurij Łaniuk³¹, Hanna Hawrylec³², Bohdana Frolyak³³ i inni (umownie nazwanego szkołą kijowsko-lwowską, w dużym stopniu wychowankowie Myroslawa Skoryka), szukają nowych metod łączenia folklorystycznego materiału ze zdobyczami awangardy i postawangardy, ale także nie zrywają z bardziej odległą tradycją. Szkoła charkowska uformowała się z uczniów Walentyna Bibika — Oleksandra Szczetyńskiego³⁴ i Serhija Pilutikowa³⁵. Główne jej rysy to postserializm, skomplikowane techniczne rozwiązania, inklinacje do abstrakcyjnych muzycznych konstrukcji, niepodleganie wpływom kierunków „restauracyjnych” — postromantyzmu i postmodernizmu, przewaga kameralnych form muzyki instrumentalnej. Kompozytorzy trzeciej tendencji są wychowankami muzycznych uczelni Lwowa, Kijowa, Charkowa i Odessy. Na ich światopogląd znaczny wpływ wywarły wschodnie filozoficzno-religijne koncepcje oraz chrześcijaństwo, a także twórczość przedstawicieli europejskiej i amerykańskiej awangardy lat 1960–1980. Najciekawszy przedstawiciele tego kierunku to Igor Szczerbakow³⁶, Karmela Cepkolenko³⁷, Ałła Zahajkewycz³⁸.

Oddzielnie chcę podkreślić działalność pedagogiczną Wasyla Barwińskiego, dyrektora Instytutu Muzycznego im. Mykoły Łysenki we Lwowie w latach 1916–1939.

Wasył Barwiński to jedna z najbardziej ważnych i wpływowych postaci w muzyce Zachodniej Ukrainy pierwszej połowy XX wieku — był kompozytorem, pianistą, dyrygentem, muzykologiem, pedagogiem i krytykiem muzycznym. Urodził się 20 lutego 1888 roku w Tarnopolu. W 1898 roku wstąpił do Lwowskiego Konserwatorium działającego przy Galicyjskim Towarzystwie Muzycznym, gdzie studiował fortepian oraz przedmioty teoretyczne u Viléma Kurza. Od 1907 roku kontynuował naukę kompozycji u Vítězslava Nováka w Konserwatorium Praskim, studiował także fortepian u Jakuba Holfelda, a na Uniwersytecie Praskim filozofię.

³¹ Tamże, s. 284–289.

³² Tamże, s. 290–293.

³³ Tamże, s. 319–320.

³⁴ Tamże, s. 294–297.

³⁵ Tamże, s. 216.

³⁶ Tamże, s. 275–276.

³⁷ Tamże, s. 303–307.

³⁸ Tamże, s. 318–319.

Po ukończeniu studiów w Pradze na przełomie lat 1914–1915 Wasyl Barwiński wrócił do Lwowa i objął stanowisko dyrektora w Instytucie Muzycznym im. Mykoły Łysenki. Wykładał tam fortepian, teorię muzyki i kompozycję, kształtując całą generację profesjonalnych muzyków. Podczas jego dyrektorowania, do 1939 roku, Instytut urósł do rangi ważnej muzycznej uczelni w Galicji Wschodniej.

Od stycznia 1940 roku Barwiński rozpoczął pracę jako rektor i profesor Lwowskiego Konserwatorium oraz jako prezes Komitetu Organizacyjnego Związku Radzieckich Kompozytorów Ukrainy. W 1948 roku został aresztowany i osadzony przez sowieckie władze na 10 lat w obozie koncentracyjnym w Mordowii. Podstawą dla tego aresztu był prowokacyjny zarzut powiązania kompozytora z antyradzieckim podziemiem. Został on też zmuszony do podpisania zgody na zniszczenie swoich utworów, które następnie spalono na podwórzu konserwatorium. Do Lwowa wrócił w 1958 roku. W tym okresie starał się odtworzyć z pamięci zniszczone w czasie aresztowania kompozycje. Pewna ich część przetrwała dzięki wydaniu przez Universal Edition przed drugą wojną światową.

Kompozytor zmarł we Lwowie 9 czerwca 1963 roku. W 1964 roku nastąpiła jego oficjalna rehabilitacja, co pozwoliło na sporadyczne wydawanie jego niektórych utworów przez Radzieckie Wydawnictwo Muzyczne.

Fortepian był bardzo ważnym instrumentem dla Wasyla Barwińskiego, zarówno w twórczości, jak i praktyce koncertowej. Pierwszym i najważniejszym jego mistrzem był Vilém Kurz, uczeń Jakoba Holfelda w Praskim Konserwatorium. Kurz swoje postulaty nauczania gry na fortepianie formułował następująco:

1. *wypracowywać u ucznia wrażliwość ręki, swobodnie opuszczonej w barku, łokciu i przegubie;*
2. *wypracowywać mocne, zaokrąglone i skupione palce — na tym zasada się podstawa biegłości;*
3. *uczeń powinien kontrolować każdy swój dźwięk, opanować naturalne, bez napięcia wykorzystywanie swego aparatu*³⁹.

Kurz swoje pedagogiczne credo przedstawiał następująco: *Tylko wzorcowe, początkowe nauczanie gry na fortepianie daje możliwość osiągnięcia wysokich rezultatów w muzyce*⁴⁰.

Wasyl Barwiński uważał się za spadkobiercę pianistycznej tradycji Viléma Kurza. W Wyższym Instytucie Muzycznym im. Łysenki we Lwowie prowadził także swoją klasę fortepianu⁴¹. Zgodnie z zaleceniami Kurza najważniejszym elementem pedagogiki Barwińskiego było nie tylko zrozumienie technicznych możliwości ucznia, lecz także jego osobowości. Praca nad utworem zaczynała

³⁹ Za: Г. Блажкевич, Т. Старух, *Правда і міфи про львівських піаністів — основоположників фортепіанної школи*, „Сполом”, Львів 2011, s. 86 (tłumaczenie z ukr. NR).

⁴⁰ Tamże, s. 89.

⁴¹ В. Барвінський, *Статті листи спогади*, „Просвіт”, Дрогобич 2008, s. 91.

się od analizy stylistycznej treści utworu, aby później dostosować do tego odpowiednią technikę. Dużą wagę przywiązywał do pianistycznego układu rąk — giętkości, elastyczności, naturalności, swobody ruchów przy aktywnym i precyzyjnym końcu palca. *Szczególną uwagę poświęcał pracy nad dźwiękiem, melodyjnym i śpiewnym brzmieniem instrumentu w utworach różnych stylów, odpowiednio do ich charakteru i treści*⁴².

Innym ważnym elementem pracy nad utworem była wrażliwość na różne plany fakturalne i polifonię, przy ogromnej uwadze przywiązywanej do najmniejszych szczegółów. Wasyl Barwiński wprowadzał do repertuaru pedagogicznego, oprócz utworów Jana Sebastiana Bacha, Domenica Scarlattiego, Ludwiga van Beethovena, Wolfganga Amadeusza Mozarta, Fryderyka Chopina, Roberta Schumanna, Johannes Brahmsa, Césara Francka, Piotra Czajkowskiego, utwory bardziej współczesne, przedstawiające nowe muzyczne style. Wykonywano utwory Claude'a Debussy'ego i Maurice'a Ravela, bliskich mu czeskich kompozytorów Antonína Dwořáka, Vítězslava Nováka i Jozsfa Suka, ale również utwory kompozytorów ukraińskich — Mykoły Łysenki, Wiktora Kosenki, Lwa Rewuckiego, Borysa Latoszyńskiego, Mykoły Kołessy.

Działalność Wasyla Barwińskiego jako pianisty wykonawcy i pianisty pedagoga odegrała kluczową rolę dla rozwoju pianistyki ukraińskiej pierwszej połowy XX wieku. Do grona jego wybitnych uczniów należeli: Daria Hordynska-Karanowycz, Roman Sawycki i Oleh Kryształski⁴³. Ostatni z wymienionych pianistów przez wiele lat prowadził klasę fortepianu Lwowskiego Konserwatorium Muzycznego, kształcąc kolejne pokolenia ukraińskich pianistów.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Kudryk Borys, *Dzieje ukraińskiej muzyki w Galicji w latach 1829–1873*, Południowo-Wschodni Instytut Naukowy, Przemyśl 2001.
- [2] Mirosław Perz, *Fragmenty lwowskie. Źródło do dzieł Dufaya, Josquina, Piotra de Dornato i Piotra z Grudziądza w Polsce w XV wieku*, „Muzyka”, nr 3, Warszawa 1989.
- [3] Барвінський Василь, *Статті листу спогади*, „Просвіт”, Дрогобич 2008.
- [4] Блажкевич Галина, Старух Тереса, *Правда і міфи про львівських піаністів — основоположників фортепіанної школи*, „Сполом”, Львів 2011.
- [5] *Енциклопедія українознавства*, tom IV, red. проф. д-р. Володимир Кубійович, „Наукове товариство імені Шевченка”, Львів 1994.
- [6] *Історія української музики*, tom I, „Наукова думка”, Київ 1989.
- [7] *Історія української музики*, tom II, „Наукова думка”, Київ 1989.

⁴² O. Kryształski, za: Г. Блажкевич, Т. Старух, dz. cyt., s. 97.

⁴³ Tamże, s. 100.

- [8] Кашкадамова Наталія, *Історія фортеп'янного мистецтва XIX сторіччя*, „Астон”, Тернопіль 2006.
- [9] Кияновська Любов, *Галицька музична культура XIX–XX століття*, „Книги – XXI”, Чернівці 2007.
- [10] Кияновська Любов, *Українська музична культура*, „Тріада плюс”, Львів 2008.
- [11] Козаренко Олександр, *Феномен української національної музичної мови*, „Наукове товариство імені Шевченка”, Львів 2000.
- [12] Ольховський Андрій, *Нарис історії української музики*, „Музична україна”, Київ 2003.
- [13] Рудницький Антін, *Українська музика*, „Дніпрова хвиля”, Мюнхен 1963.
- [14] Субтельний Орест, *Україна історія*, „Либідь”, Київ 1993.





JANISZEWSKI
KORWISZAKO

Interpretacja znaczeń w liryce wokalne Stanisława Moniuszki

Rok 2019 jest szczególnym ciągiem zdarzeń, kształtujących postrzeganie twórczości Stanisława Moniuszki. Pochylenie się nad dziełami kompozytora przez specjalistów różnych profesji wpłynęło znacząco na nowe rozumienie i inne odczuwanie kompozycji tego twórcy. Możemy oczekiwać, że na styku doświadczeń różnych pokoleń — tych, którzy znali Moniuszkę jako ojca polskiej opery i twórcę narodowej liryki wokalne, oraz młodych entuzjastów, którzy pod wpływem działań rocznicowych rozpoczynają swoją przygodę z odkrywaniem uroku, powabu, zadumy oraz postępowania historycznych kompozycji — powstanie nowa jakość — współczesna wizja Stanisława Moniuszki, przemawiająca do człowieka XXI wieku.

Liryka wokalna tego kompozytora jest mi szczególnie bliska. Stanowiła dużą część mojego repertuaru od pierwszych lat nauki śpiewu. Liczne recitale pieśniarskie zaowocowały nagraniami dla Polskiego Radia, Radia Katowice, wreszcie twórczość ta stała się przedmiotem moich badań w rozprawie doktorskiej, w której podejmowałam zagadnienie budowania interpretacji w wyszukanej formie wypowiedzi, jaką jest ballada *Świtezianka*¹ do słów Adama Mickiewicza. Doświadczenie pedagogiczne nadało mojej pracy nad twórczością wokalną kompozytora dodatkowy wymiar. Przygotowywałam z uczniami szkół muzycznych I i II stopnia oraz ze studentami repertuar obejmujący proste kanony i miniatury wokalne, takie jak *Złota rybka*², *Prząśniczka*³, *Kotek*⁴ przez formy rozbudowane, złożone — ballada *Czaty*⁵, *Magda Karczmarka*⁶, czy wymagające innego podejścia pieśni religijne.

¹ Według E. Nowaczyka, *Pieśni solowe Stanisława Moniuszki*, PWM, 1954, pieśń powstała przed 27.02.1841 roku; rękopis WTM — R 730.

² Pieśń ukończona w październiku 1860 roku; rękopis WTM — R 109; śl. J. Zachariasiewicz.

³ Powstała przed 15.04.1846 roku; rękopis WTM — R 738; śl. J. Czeczot.

⁴ Powstała przed 1853 rokiem; śl. J. Korzeniowski.

⁵ Powstała przed 15.06.1846 roku; rękopis WTM — R 738; śl. A. Mickiewicz.

⁶ Powstała przed 18.07.1844 roku; śl. L. Szyrmer (pseud. Eleonora Szyrmer).

Chciałabym podzielić się tu kilkoma refleksjami, zasugerować pewne obszary działań, które moim zdaniem mogą być bardzo cenne dla rozwoju artystycznego młodego śpiewaka. Elementy sztuki wokalne występujące w twórczości Stanisława Moniuszki stanowią niezwykle połączenie cech uniwersalnych włoskiego *bel canto* z liryzmem, smętkiem czy tanecznością wpisanymi w nasz rodzimy krajobraz. Bazowanie na elementarzach wokalnych, takich jak te Vaccaia⁷ czy Concone⁸, jest dla wszystkich pracujących nad emisją głosu z młodymi adeptami wokalistyki oczywiste. Myślę, że większość pedagogów dostrzega wielką wartość i bogactwo liryki wokalne Stanisława Moniuszki i ma świadomość, że jest to repertuar budujący wokalistę od podstaw po najbardziej wysublimowany przekaz artystyczny. Przyznam, że z przyjemnością zobaczyłabym w naszych księgarniach wydanie pieśni Stanisława Moniuszki ze specjalnym, współczesnym omówieniem, które nakreślałoby okoliczności powstania tekstów literackich, historię pieśni, zbierałoby informacje o wydaniach, wykonaniach, omawiało stopień trudności poszczególnych utworów. Mam wrażenie, że potrzebna jest aktualizacja zapisu muzycznego, uwzględniająca opis elementów artykulacyjnych, dynamicznych, charakterystycznych dla epoki kompozytora w odniesieniu do dzisiejszej świadomości wykonawczej. W dawnych wydaniach nie pisywano wielu elementów, ponieważ były powszechnie rozumiane tak, a nie inaczej. Odczytywano je jako oczywiste, a dziś niejednokrotnie stanowią problem wykonawczy.

Wynika on z faktu, że mamy do czynienia z ludźmi XXI wieku. Współczesność to niebywały skok w dziedzinach jeszcze niedawno nieistniejących. Powstanie informatyki czy loty na Księżyc wpłynęły znacząco na zmianę widzenia świata. Pojawiają się pytania: Czy młodzi ludzie odnajdą w tekstach muzycznych i literackich z czasów Stanisława Moniuszki te same przesłania? Czy będą z nich nadal czerpać?

Praca z uczniami ukazuje mi ich inne naturalne predyspozycje. Ku mojemu zdziwieniu pieśń XX-wieczna do współczesnej poezji jest dla nich prawie oczywista. W bezproblemowy sposób odczytują nieregularności rytmu wiersza, łączą w zdania muzyczne skomplikowane przebiegi dźwiękowe, a z wielkim trudem przedzierają się przez liryzm prostej linii melodycznej Moniuszki, łączonej z wysoce zorganizowaną strukturą wiersza, na przykład Adama Mickiewicza.

Zobaczyć poezję

Zaczęłam zadawać sobie pytania:

1. Czy istnieje możliwość przekazania naszych doświadczeń artystycznych płynących z kontaktu z tą muzyką?

⁷ Nicola Vaccai (1790–1848), *Metodo pratico de canto*, 1832.

⁸ Giuseppe Concone (1801–1861), np. *50 Lezioni per il medium della voce op. 9*, Ricordi Milano.

2. Które z nich sprawdzą się jako wartości uniwersalne?
3. Jakie elementy przestaną mieć pierwszorzędne znaczenie, a które staną się wartością ważną dla współczesnego pokolenia?

Kluczem do rozważań stało się dostrzeżenie różnic w kształtowaniu fantazji, wyobraźni dźwiękowej. Zapis tekstowy był przez długi czas inspiracją dla twórców i odbiorców. Dźwięk modelowano w oparciu o zapis nutowy. Dziś dominacja wrażeń wzrokowych i dotykowych jest bardzo znacząca.

W publikacji Kamili Litwic-Kaminskiej *Kultura obrazkowa w dydaktyce — szanse i zagrożenia*⁹ znajdujemy stwierdzenie: *od czasu kiedy ludzie zdali sobie sprawę, że potrafią uzewnętrznić swoje myśli przez tworzenie obrazów na ścianach, rozpoczął się błyskawiczny rozwój ludzkiej myśli i komunikacji między społecznościami.*

Dziś obrazki przekształciły się w symbole i ideogramy. Autorka zaznacza, że to kulturze Zachodu i Imperium Rzymskiemu zawdzięczamy powstanie liter, które na blisko 2000 lat zdominowały obraz jako środek przekazu.

Współczesny, ogromny postęp technologiczny zmienił życie człowieka, mamy do czynienia z **zalewem informacji, eksplozją wiedzy, ciągłego podejmowania szybkich decyzji**. Postać i tempo współczesnego życia nie dają czasu na refleksję, staranną analizę bodźców. Szukamy dróg na skróty.

Wraca więc obraz, który zdaje się rozwiązywać problem nadmiaru informacji. Powszechnie uważamy, że obraz jest łatwiejszy w rozumieniu niż tekst.

Nie można nie zauważyć, że kultura współczesnych społeczeństw, wysoko rozwiniętych technicznie, staje się kulturą obrazkową.

Współczesne badania pokazują wyraźnie, że człowiek zapamiętuje informacje przy użyciu **oddzielnych kodów dla materiału werbalnego i wzrokowego**. **Werbalny** przechowywany jest jako **sekwencja słów, liniowo**. Można tu pokusić się o analogię do starszych wykonań wokalnych, budujących interpretację wraz z przebiegiem linii melodycznej, koncentrującej naszą uwagę na podkreślaniu znaczeń, sensie całości, często w sposób oderwany od przestrzeni rzeczywistej. **Materiał wzrokowy** kodowany jest **przestrzennie** i tu zauważamy, że współczesny wykonawca często poszukuje przekazu łączącego wielowymiarowość kompozycji. Poza sensem i przesłaniem tekstu literackiego interesuje go interakcja z pozostałymi wykonawcami, poszukiwanie barwy indywidualnej lub oddającej ilustrowane zjawiska, zmienność nastrojów, czyli wielość elementów przekazu zakomponowana w określony sposób.

Dostrzeżono również, że najsilniejszy efekt obrazowo-słowny uzyskuje się wtedy, gdy obrazy ilustrują informacje werbalne. Taki przekaz często przygotowywany jest dla odbiorców dziecięcych. Publiczność starsza unika tak wyrazist-

⁹ K. Litwic-Kaminska, *Kultura obrazkowa w dydaktyce — szanse i zagrożenia*, „Forum Dydaktyczne”, 7–8/2011.

tęgo, narzucającego swoją jedyną interpretację przekazu — powielanie informacji odbiera możliwość indywidualnego pobudzania wyobraźni.

Uważa się, że jeden obraz często wart jest więcej niż tysiące słów. Podkreśla się, że to, czego nie wyrażą słowa, obraz potrafi przekazać poprzez: kolor, linię, kształt i formę.

Zauważamy bez trudu, że pieśń zapisana w języku nutowym jest takim obrazem, który powinniśmy nauczyć się nie tylko sprawnie czytać wokalnie, ale również odkrywać jego ukryte treści i przesłania.

Wymienione elementy mają odwzorowanie w muzycznym obrazie:

- **kolor** (wyobraźmy sobie na przykład zamglony lub słoneczny dźwięk albo zamglony, deszczowy dźwięk);
- **linia** (grupowanie przebiegów muzycznych — właściwe zaakcentowanie początku melodii w przedtaktach, nieprzesuwające mocnej części taktu, wyodrębnienie grup biegnikowych);
- **kształt** (forma poszczególnych części pieśni — taneczna, narracyjna, zwrotkowa, motoryczna);
- **przestrzeń** (wykonanie pieśni we wnętrzu kameralnym, kościelnym, w studiu nagrań).

Z przytoczonych przeze mnie przykładów wynika wyraźnie, że podczas posługiwania się tymi elementami istotne znaczenie zaczyna mieć **inny sposób wykorzystania środków**. Jeśli odwołujemy się do obrazu, używamy innego sposobu porozumiewania się, bardziej uniwersalnego, budowanego różnymi od słuchowych elementami, chociaż nadal pozwala to nam zachować indywidualne nastawienie do materiału muzycznego, przekazywanego obrazami, chęć komunikacji z odbiorcą pozostaje ta sama.

Może warto pozwolić na poszukiwania młodych wykonawców w tym zakresie, nie sugerując w sposób hermetyczny, uznający, że tylko to, co historyczne, dawne, skansenowe — ma znaczenie. Odkrywanie muzyki epok minionych, na przykład baroku czy renesansu, zaowocowało ogromnym rozkwitem zainteresowania nią publiczności. Przyniosło powiew nowego, aktualnego odczytania, wibrującego energią tych, którzy przez kolejne lata utrwalali nowe wzorce. Takie podejście jest niezmiernie cenne, zapewnia kreatywne przetrwanie tych utworów. Obawy o to, że coś zostanie wypaczone, nie powinny mieć miejsca. To **dobre, przemawiające do wyobraźni współczesnego słuchacza wykonania zapewniają dziełom przetrwanie, budują nową hierarchię, stanowią zabezpieczenie**. Żeby mogły się pojawić, trzeba wielu poszukiwań, tych ostrożnych i tych odważnych, **one kształtują artystę i publiczność**.

Drugim aspektem stawiającym w kręgu naszych rozważań zagadnienie obrazu niech będzie refleksja Michała Podgórskiego z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, który w swej pracy doktorskiej, zatytułowanej *Ucieczka od wizualności i jej społeczne konsekwencje. Fenomen estetyki haptycznej*, podważa

stwierdzenie, że żyjemy w przeważająco wizualnej erze, że nowoczesność ciąga za sobą hegemonię widzenia i mediów wizualnych. Zwraca naszą uwagę na fakt, że malarze, rzeźbiarze, architekci, projektanci XX wieku nie fascynują się jedynie odtwarzaniem rzeczywistości, nie poszukują zadowolenia jednego ze zmysłów, czyli wzroku. Czy zatem nie posługujemy się zbyt skrótem, mówiąc o społeczeństwie wizualnym?

Estetyka haptyczna, o której mówi Podgórski, to taka, która w procesie percepcji angażuje takie rejestratory, jak:

- **dotyk** (zaznaczona zostaje istota materiału, z jakiego obiekt został wykonany, angażująca nasze zmysły);
- **zmysł kinestetyczny** (pojawiają się np. szklane mosty nad przepaściami, wyzwalające w nas poczucie przerażenia, oszołomienia, wyzwalające adrenalinę, schody w BUW-ie metalowe, ażurowe, metal łagodzony roślinnością);
- **zmysł równowagi** (miejsca wyposażone w windy, schody ruchome);
- **odczuwanie temperatury** (projektowanie wnętrz chłodnych — kolorem, gorących — wystrojem);
- **zmysł bólu** (rzeźby oddające ból ludzkości po wielkich stratach).

System, o którym mowa, działa wówczas, **gdy człowiek odczuwa środowisko swoim ciałem bądź za sprawą zmysłów.**

Mając na względzie omawiane zjawisko, organizatorzy koncertów podczas prezentacji pieśni w spektaklach używają elementów dotąd niestosowanych, oddziałujących na widza — wykorzystując **elementy taneczne, akustyczne, wizualne, utrzymując kontakt z widownią, kierują jej uwagę na wybrane znaczenia i nowe przesłania.** Wielość elementów angażujących odbiorcę zachęciła wykonawców do **używania slajdów** prezentujących warstwę słowną, która zostaje specjalnie przypomniana dla tych, którzy ulegając innym bodźcom, mogliby utracić wyrazistość przekazu.

W nakreślonym przeze mnie otoczeniu spróbujmy odnaleźć postać i świat pieśni Stanisława Moniuszki...

Urok dawności

W kontekście tych rozważań nasuwają się pytania:

- Jak „wpasować” Moniuszkę w pędzący, ograniczony czasem świat?
- Czy traktować jego twórczość tylko jako historyczny przekaz, skansen muzyczny?
- Czy nadawać utworom komponowanym również z myślą o nas, o Polakach współczesnych, nowy charakter, pozwalający pokochać tę twórczość przez kolejne pokolenia?

Zanim udzielimy sobie na nie odpowiedzi, warto przypomnieć, jak postrzegano Moniuszkę dawniej...

W wydanym w 1874 roku przez Bibliotekę Warszawską *Studium estetycznym* Bolesława Wilczyńskiego¹⁰, w rozdziale *Znaczenie w sztuce ducha narodowego*, czytamy:

Moniuszko był twórcą narodowej muzyki. [...]

Czem sztuka narodowa wobec powszechnej? Znamiona powszechności sztuki są najprzód w umiejętności tworzenia. Sztuka jest przede wszystkim pięknem, a piękno jest natury ogólnej; nie ma ojczyzny innej, jak ojczyznę ducha.

Autor podkreśla jednak, że *poezycja i muzyka rodzą się w tonie narodowym, one się tam chowają i macierzystą piersią karmią. Dostąpiła poezycja polska wieszczej korony, że umiała ze źródeł narodowych czerpać.*

Sztuka odradza się najprzód przez rozliczne objawy fantazyi ludów.

Dochodzimy do punktu kulminacyjnego moich rozważań. Pragnę zwrócić uwagę na aspekt poetycki, który tworzy tkankę muzyczną pieśni i oper Stanisława Moniuszki oraz innych kompozytorów tamtego okresu. W pośpiechu często umyka nam, lub nie zastanawiamy się nad tym, jakim językiem mówili, jaki świat dźwięków polskiej mowy ich otaczał. Jeśli odwołamy się do nagrania pieśni *Dwie zorze* do słów Teofila Lenartowicza w wykonaniu Piotra Beczały, zauważymy, że artysta przypomina w nim brzmienie słów dziś mających inną wymowę, na przykład „wyjdzij”.

Nasuują się pytania: Czy z równą dbałością co w pieśniach obcych dbamy o historyczną warstwę języka polskiego? Czy zastanawiamy się nad urokiem ścieśnionego „e”, zapomnianych wyrazów? Te perełki dawnego języka polskiego uwrażliwiają nas na piękno tego języka, pokazują artystów dbających nie tylko o wyrazistość mowy ze względu na poprawną artykulację słów, ale też charakteryzujących się umiejętnością oddawania ekspresji przez używanie wybuchowości, miękkości spółgłosek, nadawanie kolorów emocjonalnych lub obrazowych samogłoskom czy wreszcie swoiste zdobienie prosto zapisanej melodii przez przyspieszone lub wydłużone wypowiedzenia spółgłosek dla nadania właściwej artykulacji deklamacyjnej śpiewanemu słowu.

To dziś wielkie wyzwanie dla dydaktyków śpiewu. Szczególnie ważne w początkowym etapie nauczania, kiedy aparat wokalny poszukuje właściwego uruchomienia rezonansu. Jest to z pewnością czas na uświadomienie uczniom udziału poszczególnych elementów techniki wokalnej, odpowiedzialnej za właściwe ukształtowanie brzmienia pojedynczych sylab, przy artykułowaniu różnych polskich spółgłosek i samogłosek. Śpiewacy legendarnego pokolenia Andrzeja Hiolskiego kształtowali swój aparat w oparciu o repertuar włoski, ale z bardzo dużym udziałem utworów polskojęzycznych. Pieśni innych narodów wykonywane

¹⁰ B. Wilczyński, *Stanisław Moniuszko i sztuka muzyczna narodowa, studium estetyczne przez Bolesława Wilczyńskiego...*, Gebethner i Wolff, Warszawa 1874.

wówczas były w tłumaczeniach. Zmieniało to charakter poetycki tych kompozycji, ale budowało więź między publicznością a wykonawcą (dziś język obcy nie jest wielką przeszkodą, znajomość języków jest dużo większa). Jednak co najważniejsze, śpiewanie w ojczystym języku zapewniało dziesiątki godzin pracy z polskim tekstem w śpiewie, który jak uważano, miał być przedłużeniem mowy. Dziś udział utworów polskojęzycznych w programach uczelni średnich i wyższych jest dużo skromniejszy. Współczesny repertuar, jak wspominałam, wzbudza zainteresowanie młodych wykonawców. Jednak rzadziej niż kiedyś wchodzi w jego skład teksty polskojęzyczne. W programach konkursowych czy przesłuchaniach do teatrów dominuje repertuar europejski. Chcąc sprostać tym wymogom, właściwie przygotowując młodych adeptów, koncentrujemy swoją uwagę na prawidłowej emisji dźwięku w zakresie generalnym. Wypracowanie szczegółu, stanowiące niejednokrotnie o niepowtarzalności, odrębności stylu, nie zawsze jest zadowalające.

W pieśniach Moniuszki upatruję wielki potencjał — nie tylko podkreślają naszą odrębność słowiańską, ale dzięki nim właśnie można wypracować elementy techniczne, odpowiadające za polską artykulację, nieskazitelność dykcji przy zachowaniu zasad emisji włoskiego *bel canto*. Różnorodność tekstów daje nam możliwość odnalezienia wszystkich ekspresyjnych środków, pozwalających oddać ducha poezji zapisanej w muzyce Moniuszki. To niezmiernie cenna lekcja, która powinna być sumiennie przerabiana. Kiedy przejdziemy drogę od *Złotej rybki* do *Lirnika wioskowego*¹¹ czy ballad, żadna kolorystyka dźwięku, żadna emocja zawarta w słowie poety, żadne zdanie zamknięte w formę wiersza, ograniczonego rytmem i rymem nie będzie dla nas trudne.

W publikacji Bolesława Wilczyńskiego dalej czytamy:

Moniuszko był poetą. Jest w jego muzyce ów szczytny a głęboki polot ducha, co umie cudowną siłą symbole sztuki przenikać, co mówi, rzeźbi, maluje, śpiewa, a z taką prawdą i pięknnością, że słuchacz mimowolnie pyta czyli to muzyka czyli poezja? Bez wątpienia, że mistrz na tem samem estetycznem stanowisku, co niemieccy kompozytorowie, którzy muzykę na równi z najwyższemi zadaniami poezyi stawiają.

*W słowiańskiej fantazyi pathos, mistyczność i tragika nie grają tej samej roli, co u germańskich i romańskich ludów. One tracą u nas na sile, na wewnętrznej psychologicznej barwie, ale... **zyskują na uczuciu** [wszystkie podkreślenia pochodzą od autorki], które łagodzi surowość i ich nieprzłomność, a daje im rumieniec krwi i piękność ciała na zewnątrz. Ztąd te krańcowe żywioły w naszej poezyi nigdy się daleko nie unoszą, owszem, można powiedzieć, że je co chwila przerywa **ta błogość, ta luba harmonia uczucia, niedopuszczająca duszy do zbytanych wyprzeń, nie dająca jej trwożyć się bez pociechy, płakać bez osiągnięcia radości.***

¹¹ Pieśń powstała między 1852 a 1857 rokiem; sł. W. Syrokomla; rękopis WTM — R 890.

*Patrz na Dziady Mickiewicza. Tam właśnie odbiła się psychologiczna strona fantazyi, która tworzywa wyobraźni sercem zaprawia, a głęboko odczuta prawdą piętnuje. Na cmentarnym obchodzie stykają się żywi i umarli, a obcują ze sobą i spowiadają cierpienia i wyznają winy, aby się wzajemnie obdarzyć pociechą. Jak klimat nasz, oraz atmosferyczna natura nieba, nie grożą, nie straszą, jeno naprzemian: to z lekka się chmurzą, to pogodnie jaśnieją; tak w psychologicznych przymiotach ludów słowiańskich leży ta piękność duszy, umiejącej cierpienia i bóle w pogodę przemieniać*¹².

Warto przywołać tu film *Lawa. Opowieść o Dziadach Adama Mickiewicza* z 1989 roku w reżyserii Tadeusza Konwickiego. W roli Gustawa-Konrada pamiętamy wybitnego kreatora poetyckich monologów Gustawa Holoubka. Wracam do tej kreacji, by podkreślić znaczenie piękna recytacji, które pobudza naszą wyobraźnię w sposób wysoce zorganizowany, uwzględniający sztukę poezji Adama Mickiewicza.

W pieśni nakłada się na tekst literacki wizja, interpretacja kompozytora, który zapisał ją dla nas poprzez użycie wszystkich środków muzycznych, jakimi władał. Warto podczas pracy nad pieśnią pokusić się o deklamację tekstu poetyckiego. Może ona zainspirować naszą wyobraźnię, może stać się środkiem pozwalającym odkryć tajemnicę zapisu kompozytora, wyjaśnić, dlaczego na te a nie inne słowa położył nacisk, skąd nagłe *rallentando* czy *decrecendo*.

Mistrzowskie aktorskie interpretacje ballad Mickiewicza mogą być studium wiedzy na temat wykorzystania muzyczności polskich spółgłosek, które zapisane pod równymi wartościami zmieniają zasadniczo ich trwanie, skracając czas samogłoski w sylabie. Myślę, że wyraźnie usłyszymy zmianę melodyki, rytmiki, kondensacji myśli w stosunku do XX-wiecznego wiersza. Zwracam również uwagę na inny sposób podejścia do prezentacji tekstu. We współczesnych tekstach dominuje osobisty, niepowtarzalny charakter wypowiedzianych słów, podkreślający sens wypowiedzi i dający odczuć zawarte w nim migotliwe refleksy emocji. Świat intymny, poetycki nie narzuca swego charakteru, jest raczej formą zaproszenia do pobycia w nim przez chwilę.

Jeszcze jedno **spojrzenie na słowo**, od którego zaczyna się życie pieśni. Każde z nich ma inną historię, niesie ze sobą **genetyczny przekaz znaczeń danej społeczności**. Warto przyjrzeć się słowom od tej strony, co znaczyły kiedyś, czy mają swoją rolę we współczesnym świecie, czy nie zmieniły znaczeń, bo wtedy podkreślenia zapisane przez kompozytora mogą być odczytane fałszywie.

W publikacji Anny Wierzbickiej *Słowa klucze. Różne języki — różne kultury*¹³ czytamy o takich pojęciach. Przytoczę kilka z nich, ważnych dla twórczości Sta-

¹² B. Wilczyński, dz. cyt., s. 59.

¹³ Pierwszy pełny przekład polski według: *Understanding Cultures through Their Key Words. English, Russian, Polish, German, and Japanese*, Oxford University Press, 1997.

niśława Moniuszki. Rozpocznę od słowa „wolność”. Polskie słowo „wolność” znaczy „coś dużo ważniejszego” niż angielskie słowo *freedom* (stwierdza autorka).

W Polsce konotacje słowa „wolność” są w pierwszym rzędzie narodowe, ma ono również swój wymiar moralny — nasuwa się na myśl przede wszystkim niepodległość narodu. Nawet w odniesieniu do wolności osobistej zachowuje ono swój podniosły charakter i nie może być używane na oznaczenie jakichś przyziemnych, moralnie neutralnych swobód. Wydzwięk dzisiejszego słowa „wolność” to twór ostatnich dwóch stuleci, kiedy w historii Polski przeważały powstania i inne formy walki o niepodległość. Jak analizują językoznawcy, wartość wolności osobistej złączyła się w świadomości Polaków z wartością przypisywaną wolności narodowej.

W przeciwnym kierunku rozwijał się sens słowa „swoboda”. W XIX wieku nadal było możliwe zastosowanie go w podniosłych kontekstach, odnoszących się do wolności w sensie narodowym i politycznym:

*Witaj, jutrzeńko swobody!
Zbawienia za tobą słońce*¹⁴.

Kolejne słowo, na które chciałabym zwrócić uwagę, to „ojczyzna” — derywowane, czyli tworzone jako wyraz pochodny od słowa „ojciec”.

Według Antoniny Kłoskowskiej, stanowi ono „syntezę naczelnych wartości kultury narodowej”. To stare słowo, pojawia się w polskiej literaturze już od XVI wieku, jednak dopiero w XIX wieku nabiera szczególnej wagi, zarówno w literaturze, jak i w mowie codziennej. Stało się ono prawdziwym „narodowym sacrum” (określenie Bartmińskiego z roku 1989). Przywołam choćby postać księdza Jerzego Popiełuszki, który odprawiał comiesięczne msze za ojczyznę. W cytowanym przeze mnie fragmencie publikacji¹⁵ czytamy: *Używane wówczas słowo ojczyzna przeciwstawione zostało znaczeniu nadawanemu w czasach komunizmu (polityczna manipulacja, propaganda), odzyskało czyste brzmienie i mogło posłużyć jako hasło wywoławcze dla ogromnej rzeszy Polaków.*

We współczesnym użyciu pojęcie „ojczyzny” wiąże się ściśle z pojęciami takimi jak „śmierć”, „cierpienie”, „męczeństwo”, „utrata” czy „wygnanie”.

Poświęcam wiele czasu znaczeniu słów, jestem z pokolenia, dla którego przy braku wszystkiego wokół, w czarno-białej rzeczywistości, słowo — jego magia — stanowiło swoistą bramę do krainy marzeń, fantazji, budowania przyszłości. Cieszę się współczesnym światem, wraz z jego wspaniałą techniką, jestem pod wrażeniem niesamowitości kreowanych przez młodych nowych wizji. Dlatego pragnę wzbogacić to nowoczesne widzenie przez doświadczenia

¹⁴ A. Mickiewicz, *Oda do młodości, Pisma*, tom I, s. 171.

¹⁵ A. Wierzbicka, *Słowa klucze. Różne języki — różne kultury*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2007.

naszych pokoleń, uwrażliwiając na różnorodne aspekty tego samego artystycznego przekazu muzycznego.

Praca nad wieloelementowymi formami jest zadaniem wymagającym od wykonawcy długich godzin studiów w celu zgłębienia:

- wagi słowa,
- języka kompozytora,
- formy zakomponowania materiału muzycznego,
- wreszcie odczytania zapisanych w nim emocji.

Po zgłębieniu tych elementów podejmujemy decyzję, nadajemy dziełu znaczenie, budujemy określony przez nas obraz, podejmując ryzyko akceptacji lub odrzucenia naszej interpretacji.

Do tworzenia swoistych muzycznych obrazów chętnie używamy specjalnej barwy dźwięku, zmiennej artykulacji, dynamiki. Chciałabym wspomnieć urzekające wykonanie *Polnej różyczki*¹⁶ przez Bożenę Betley przy akompaniamencie Jerzego Marchwińskiego. W tej interpretacji na pierwszy plan wysuwa się element tajemny tempo *rubato*... Modelowanie dynamiki dźwięku tworzone jest z użyciem pełnego rezonansu, stanowi wyraz ekspresji bez teatralizacji uczuciowej, czyli wzmoczonej wibracji.

Wspominany przeze mnie smutek — *...róża, róża, czerwona...*, przewrotnie radosny, uzyskany jest bez zaostrzenia wyrazistości przekazu, na przykład w estetyce zdecydowanego barokowego kontrastu. Zastosowany został środek kondensacji do wybranych elementów, co w sposób liniowy od punktu do punktu buduje narrację, tworząc niepowtarzalny świat zawieszenia poza czasem w ograniczonym, ale przebogatym, pięknym świecie.

Na koniec poszerzmy obraz postrzegania kompozytora przez kolejne pokolenie. Oto refleksje Witolda Rudzińskiego zawarte w drugim tomie *Studiów i materiałów* z 1959 roku:

Liryzm [wszystkie podkreślenia pochodzą od autorki] to główna charakterystyka wszystkich utworów Moniuszki, owa nie do naśladowania prostota form, wyczerpująca wszelkie najmisterniejsze kombinacje muzyczne, owa nareszcie rubasność i zamaszystość stylu, dosadnie odwzorowującego ducha cichego ludu, niezdolnego wprowadzić do namiętnych, gorączkowych uniesień, ale umiającego czuć wzniośle, głęboko i uczucie swoje wylewać w swojej melodii prawdziwie uroczej.

[...] przy tak ogromnym zapasie wiedzy **czynnikiem grającym w utworach jego najważniejszą rolę było — uczucie.** Nie ma ani jednej kompozycji jego pozbawionej czułości, rzewności, tkliwości... Nie miewał wprawdzie w najdramatyczniej-

¹⁶ Data powstania nieznana; śl. polskie Józef Grajner.

szych sytuacjach owej wściekłości i furii, jaką spotykamy u Beethovena, a nawet u Chopina. Ale to było zgodne z jego charakterem, *słodkim, spokojnym i od wszelkich starć przykrych stroniącym* [...] ¹⁷.

Na zakończenie moja osobista refleksja: uważam, że mistrzostwo interpretacji jest zjawiskiem odświętnym, wypływającym ze szczególnych przygotowań w gronie wybranych ludzi.

Na co dzień mamy do czynienia z przekazem powszednim, który wypełnia nasze dni między świętami, karmi nas, byśmy doczekali tego nadzwyczajnego dnia i potrafili go dostrzec, nasycić się nim. Docenienie „pełni prostoty”, dostrzeżenie jej głębi i piękna ma doniosłe znaczenie dla naszego człowieczeństwa, wymaga jednak czasu i codziennego obcowania z nią. Tylko wtedy, gdy kreacja prostoty jest kondensacją wielu doświadczeń, ukazuje się jej niepowtarzalny kształt, zaznacza niezapomniany smak, co budzi w nas oczekiwany zachwyty.

Moniuszko o tym wiedział.

Niech ten jubileuszowy rok upływa nam na przypomnieniu i doświadczeniu ukrytego piękna utworów Stanisława Moniuszki.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Concone Giuseppe, *50 Lezioni per il medium della voce op. 9*, Ricordi Milano.
- [2] Litwic-Kaminska Kamila, *Kultura obrazkowa w dydaktyce — szanse i zagrożenia*, „Forum Dydaktyczne”, 7–8/2011.
- [3] Nowaczyk Erwin, *Pieśni solowe S. Moniuszki. Katalog tematyczny*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1954.
- [4] Rudziński Witold, *Stanisław Moniuszko. Studia i materiały*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1955.
- [5] Wierzbicka Anna, *Słowa klucze. Różne języki — różne kultury*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2007.
- [6] Wilczyński Bolesław, *Stanisław Moniuszko i sztuka muzyczna narodowa, studyum estetyczne przez Bolesława Wilczyńskiego...*, Gebethner i Wolff, Warszawa 1874.
- [7] Vaccai Nicola, *Metodo pratico de canto*, Faber Music, 2017.

¹⁷ Tamże, s. 815.

OGÓ
LNO
POL
SKIE

RI
EN
WA
WA

SUPRAŚL 7-16 CZERWCA 2019

TKANINY ARTYSTYCZNEJ

UCZNIÓW SZKÓŁ PLASTYCZNYCH

LICEUM PLASTYCZNE IM. ARTURA GROTTGERA W SUPRAŚLU

Tkanina artystyczna — między tradycją a współczesnością

Współczesna tkanina artystyczna jest autonomiczną dziedziną sztuki operującą charakterystycznymi środkami wyrazu artystycznego. Jej specyfiką jest interdyscyplinarny charakter polegający na przenikaniu się odmiennych — płaskich i przestrzennych — dyscyplin sztuki. W ciągu dziejów tkanina z jej walorami dotykowymi, zdolnością do zaspokojenia ludzkiej potrzeby otulenia i otoczenia się ciepłem zawsze była obecna w najbliższej przestrzeni człowieka, bez względu na jego materialny status. Stanowiła element wyposażenia wiejskiej chałupy i królewskiej komnaty. Tkanina w specyficzny, naturalny sposób ożywia wnętrze, nadaje mu klimat i indywidualny charakter.

Interdyscyplinarność współczesnej tkaniny skutkuje wielością możliwości kreacyjnych. Na przeglądach sztuki włókna zobaczyć można wielorakie rozwiązania kompozycyjne — zarówno takie, których siła wyrazu koncentruje się na kolorze, płaskiej, płaszczyznowej dekoracyjności, jak i takie, które poprzez swoją przestrzenną formę śmiało operują światłem i organizują przestrzeń. Niektóre działają ogromną skalą, inne zachwycają kunsztem miniaturowej formy. Wszystkie cechuje sensualność, zmysłowa materialność, mniej lub bardziej wyeksponowana mięsistość tkanki włókna i faktura wynikająca z zastosowanych przeplotów.

Bogactwo środków wyrazu i dążenie do przekraczania granic między różnymi dyscyplinami to niewątpliwie zaleta tej dziedziny sztuki, ale także zagrożenie dla jej tożsamości. Według obiegowej definicji z tkaniną mamy do czynienia wówczas, gdy zastosowany jest co najmniej jeden z dwóch zasadniczych elementów — włókno lub przeplot. Pomimo takiego zdefiniowania tkaniny, na różnych światowych wystawach współczesnej tkaniny, na przykład na Międzynarodowym Triennale Tkaniny w Łodzi, pojawiały się koncepcje tak dalekie tkaninie, jak instalacje z tworzyw sztucznych lub ze szkła, których głównym celem było epatowanie oglądających te ekspozycje. Słusznie budziły one wątpliwości zarówno krytyków, jak i odbiorców. Pisze o tym znawczyni tematu — Irena Huml, w katalogu do odbywającego się w 2004 roku 11. Międzynarodowego Triennale Tkaniny w Łodzi: *Triennale Łódzkie teraz zdecydowanie uspokojone miało również okresy bardziej burzliwe, zwłaszcza kiedy wkraczały ze znacznym impetem formy*

przestrzenno-rzeźbiarskie, kiedy następowała inwazja tworzyw sztucznych, rozprzestrzeniały się papierowe kompozycje, jak również pojawiły się inne poza-tkackie tworzywa, w tym skóra, metal, drewno, szkło itp. Obecnie wszystkie szokujące kiedyś propozycje przestały wywoływać jakikolwiek ferment, różne materie zostały niejako oswojone, a dowolność koncepcji zaczęła ustępować pewnej dyscyplinie i stopniowemu powrotowi do korzeni, chociaż we współczesnych interpretacjach. Fakt, że Łódzkie Triennale nigdy nie wyzbyło się eksponowania prac w klasycznej formule, pozwolił mu zachować swoją tożsamość, jak również utrzymać balans między eksperymentem a wartościami usankcjonowanymi tradycją¹.

Podobne zjawiska przenikały i przenikają wciąż także do szkół plastycznych. Warto przeanalizować te tendencje i w uzasadnionych przypadkach podjąć próbę ich kontrolowania.

Punktem wyjścia do rozważań na temat nauczania tkaniny artystycznej powinna być **refleksja nad celem kształcenia**, który najogólniej można by określić jako kształtowanie artystycznej osobowości ucznia, potrafiącego w sposób twórczy transponować własną wizję plastyczną na warunki tkaniny artystycznej. W kształceniu artystycznym w zawodzie plastyk w ramach określonej specjalności i specjalizacji niezbędne są trzy filary: rozwijanie świadomości artystycznej, jako podstawy wszelkich działań, rozwój kreatywności i umiejętności warsztatowych. Specjalizacja tkanina artystyczna realizowana w ramach specjalności formy użytkowe — wzornictwo to znakomite pole do wyrabiania świadomości plastycznej uczniów i rozwijania ich wrażliwości estetycznej przy jednoczesnym kształceniu niezbędnych umiejętności warsztatowych o rzemieślniczym charakterze. Z jednej strony wyraziste środki artystyczne, którymi operuje tkanina unikatowa, a z drugiej funkcjonalność tkaniny tradycyjnej powodują równowagę między artystyczną kreacją a użytkowością.

Pomimo atrakcyjności tej dziedziny sztuki w ostatnich latach zainteresowanie odbiorców i nabywców tkaniny wyraźnie zmalało. Po apogeum zainteresowania w latach 60. i 70. ubiegłego stulecia na fali sukcesów artystów polskich na triennale w Lozannie nastąpił pewien zastój. Tkanina — gobeliny, kilimy, makaty — niemal zniknęła zarówno z wnętrz prywatnych, jak i z reprezentacyjnych budynków. W ostatnich latach tkanina nie cieszyła się taką jak dawniej popularnością w wyborach specjalizacji przez kandydatów do liceów plastycznych, w których specjalizacja zwykle rozpoczynała się w klasie pierwszej. Kojarzyła się ona z nie najwyższych lotów wyrobami cepeliowskimi i żmudną, archaiczną pracą. Zdecydowanie większe zainteresowanie budziła wśród uczniów ogólnokształcącej szkoły sztuk pięknych, gdzie specjalizacja wybierana była już po rozpoczęciu nauki w szkole — pod koniec klasy pierwszej lub drugiej. Rok lub dwa lata pobytu w szkole, większa wrażliwość artystyczna, możliwość obserwowania w szkolnych pracowniach procesu powstawania różnorodnych tkanin oraz

¹ I. Huml, *Łódzkie Triennale a sztuka włókna*, [w]: *Katalog wystawy 11. Międzynarodowe Triennale Tkaniny*, Łódź 2004.

jego efekt końcowy miały zdecydowany wpływ na bardziej świadomy wybór uczniów i rozumienie atrakcyjności tkaniny artystycznej. To doświadczenie podpowiada zastosowanie podobnego rozwiązania z wyborem specjalizacji w liceum sztuk plastycznych. Część szkół zdecydowała się rozpocząć naukę specjalizacji w 5-letniej szkole od klasy drugiej.

Początek funkcjonowania nowych szkół plastycznych to także dobry moment na zastanowienie się, jakimi sposobami można dziś zainteresować tkaniną uczniów rozpoczynających swoją artystyczną edukację i jak najlepiej skorzystać z bogatego spektrum możliwości, jakie daje ta dyscyplina sztuki. Warto sięgnąć do tradycji tkaniny — zarówno historycznej, jak i tej nauczanej w szkołach plastycznych od początków ich powstania.

Czego i jak nauczano dawniej w szkołach plastycznych?

Tkactwo jako główny przedmiot zawodowy nauczane było w 5-letnich liceach technik plastycznych od początku powstania tego typu szkół, czyli od 1945 roku, w odróżnieniu od równolegle funkcjonujących liceów sztuk plastycznych, w których w pierwszych dwudziestu powojennych latach nie prowadzono żadnych specjalizacji². W liceach technik plastycznych w ramach kształcenia artystyczno-zawodowego funkcjonowało wiele przedmiotów — obok głównego przedmiotu, który nosił nazwę „warsztaty wraz z podstawami kształtowania form użytkowych”, także: rysunek zawodowy wraz z zasadami projektowania, technologia materiałów i narzędzi, rysunek techniczny, rysunek wraz z ćwiczeniami kolorystycznymi, kompozycja z liternictwem, rzeźba-modelowanie i wiedza o sztuce. Wspomaganie głównego przedmiotu rysunkiem zawodowym i technologią uzasadnione było koniecznością rzetelnego przygotowania absolwentów liceum technik plastycznych do pracy w przemyśle i rzemiośle.

Do lat 60. tkactwo było najpopularniejszym kierunkiem kształcenia. W latach 50. funkcjonowało w czterech z dziewięciu liceów technik plastycznych — w Białymstoku (szkoła przeniesiona kilka lat później do Supraśla), Bielsku-Białej, Kielcach i Tarnowie. Na początku lat 60. tkactwa zaczęto uczyć także w Nowym Wiśniczu. Popularność tej specjalności sprzyjała wymianie doświadczeń, o którą szczególnie dbał Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego. W wydanym w 1965 roku przez COPSA zeszycie poświęconym 20-letniemu doświadczeniu nauczania tkactwa w szkołach plastycznych³, który

² Podział na licea sztuk plastycznych i licea technik plastycznych został zniesiony *Rozporządzeniem Rady Ministrów z dnia 9 czerwca 1965 r. w sprawie zasad organizacji kształcenia i wychowania w szkołach i innych placówkach kształcenia artystycznego*, Dziennik Ustaw z 1965 roku, nr 25, poz. 169.

³ *Z doświadczeń nauczania tkactwa w szkołach plastycznych. Materiały pomocnicze dla nauczycieli szkół i ognisk artystycznych*, część I, zeszyt 86, Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego, Warszawa 1965.

był pierwszą próbą ujęcia najważniejszych zagadnień dydaktyczno-wychowawczych, znalazły się artykuły nauczycieli-praktyków ze szkół, w których tkactwo miało najdłuższą tradycję — Zyty Doleżał, prowadzącej zajęcia w dziale tkackim w Państwowym Liceum Technik Plastycznych w Kielcach, i Bronisława Wojniaka, nauczyciela tkactwa w Państwowym Liceum Technik Plastycznych w Supraślu, a także Heleny Suchońskiej, uczącej przedmiotów tkackich w Państwowym Liceum Technik Plastycznych w Nowym Wiśniczu.

Warto uświadomić sobie ogromny wysiłek pierwszego w szkołach plastycznych pokolenia nauczycieli, którzy budowali szkolnictwo artystyczne w powojennej Polsce, ich poczucie odpowiedzialności i świadomość powierzenia im delikatnej materii — kształtowania wrażliwości i zawodowego przygotowania do pracy utalentowanej plastycznie młodzieży. Bronisław Wojniak tak charakteryzował zajęcia tkactwa: *Specyfika nauczania tego przedmiotu polega na przekazywaniu i egzekwowaniu pewnej wiedzy teoretycznej dotyczącej warsztatu pracy, surowców, technologii oraz na kształceniu wrażliwości plastycznej i nabywaniu określonych umiejętności manualnych. [...] zajęcia warsztatowe stwarzają dogodne warunki dla przejawiania inicjatywy twórczej, pomysłowości, twórczego stosunku do wykonywanej pracy, co stwarza podstawę rozwoju ich zdolności, wyobraźni, spostrzegania*⁴.

Nie mając żadnego doświadczenia w tej materii, nauczyciele wypracowywali swój pedagogiczny warsztat, kierując się intuicją i czerpiąc przykłady z dydaktyki szkół zawodowych. W nocie od redakcji we wspomnianym zeszycie COPSA Jadwiga Zaniewicka zapisała: *Jakkolwiek z chwilą powstania Liceów Technik Plastycznych w działaniach warsztatowych zaczęliśmy pracę od tradycyjnych metod dydaktycznych, stosowanych w dawnych szkołach zawodowych, to jednak mieliśmy tę świadomość, że nie możemy pozostać na tym etapie z tego choćby względu, że nowy typ średnich szkół zawodowo-artystycznych miał do spełnienia inne i nowe zadania*⁵. Te zadania to przede wszystkim wypracowanie struktury szkół opartych na trzech równoważnych pionach nauczania — artystycznego, zawodowego i ogólnego — z zachowaniem korelacji między nimi, oraz opracowanie programów nauczania z warsztatem metodycznym. *Najtrudniejszym problemem było — i ciągle jeszcze będzie — pisała Zaniewicka — znalezienie takiego systemu w trzech pionach nauczania, który by zapewnił utrzymanie ich wzajemnej równowagi, pozwolił na umiejętne zawiązanie i łączenie przedmiotów zawodowych, artystycznych i ogólnokształcących w organiczną całość, rozwijał równocześnie intelekt, uczucie, wrażliwość, umiejętności manualno-warsztatowe, wychowywał do potrzeb rzemiosła i przemysłu artystycznego inteligentnego, wszechstronnie rozwiniętego pracownika nowego typu*⁶. Podobne problemy pró-

⁴ B. Wojniak, *O procesie kształtowania kompozycji tkackiej w nauczaniu tkactwa jako głównego przedmiotu zawodowego*, [w:] *Z doświadczeń...*, dz. cyt., s. 44–45.

⁵ J. Zaniewicka, *Od redakcji*, [w:] *Z doświadczeń...*, dz. cyt., s. 3.

⁶ Tamże, s. 4.



bowwały rozwiązać, „i ciągle jeszcze będą”, kolejne pokolenia osób odpowiedzialnych za szkolnictwo artystyczne w Polsce, szukając odpowiednich do zmieniającej się rzeczywistości typów, struktur, organizacji i celów szkół, a pedagodzy poszukiwali i dalej poszukują sposobów realizacji treści programowych dostosowanych do współczesności. Mając dziś w ogólnych założeniach podobne zadanie, warto przyjrzeć się, jak radzili sobie z tym tematem poprzednicy.

Lektura materiałów zgromadzonych w 86 zeszytach wydanych przez COPSA jest bardzo inspirująca. Na każdym kroku zdumiewa przede wszystkim niemal sprawozdawcza rzeczowość w ujmowaniu różnych aspektów artystycznego prowadzenia ucznia. Na uwagę zasługuje holistyczne spojrzenie na jego rozwój. Świadczy o tym już sam układ przedmiotów artystyczno-zawodowych z dominującą rolą przedmiotu głównego oraz szczególna troska o **korelację międzyprzedmiotową**. Oczywista jest wspierająca rola przedmiotów ściśle związanych ze specjalnością, takich jak technologia czy rysunek zawodowy wraz z zasadami projektowania, w kontekście przygotowania ucznia do pracy w rzemiośle lub przemyśle włókienniczym, ale zabiegi nauczycieli, aby jak najbardziej świadomie, w spójny sposób kierować rozwojem ucznia na poszczególnych zajęciach, to działania zdecydowanie nowatorskie. Zyta Doleżał, kierownik działu tkactwa w Państwowym Liceum Technik Plastycznych w Kielcach, w swoim arty-



Fragment tkaniny o splocie pojedynczym, wykonanej na krośnie podnóżkowym (z lewej);
Tkanina dekoracyjna — żakard (z prawej)

Fot. E. Nasierowski

kule *Próba indywidualizacji metod w nauczaniu tkactwa*⁷ zwracała uwagę na konieczność bezpośredniej korelacji zadań wykonywanych nie tylko w ramach przedmiotów w dziale tkackim, lecz także w ramach rysunku czy liternictwa. Omawiając program tkactwa, realizowany w kolejnych latach nauki, nieustannie odnosiła się do treści wprowadzanych równolegle na innych przedmiotach plastycznych. Szczególnie istotnym, wspólnym zadaniem nauczycieli było budzenie świadomości plastycznej uczniów w klasach pierwszych. *Nauczyciel rysunku i malarstwa powinien tu — pisała — przyjść z pomocą, z ogromną czujnością kierować rozwojem plastycznym, podsuwać nowe techniki i takie tematy, które uczeń podejmuje z zaciekawieniem i upodobaniem*⁸. Doleżał analizowała wspólne treści realizowane w klasie pierwszej i uzasadniała ich wagę: *Ćwiczenia w rozmieszczaniu na papierze plam i płaszczyzn o rozmaitych rozmiarach, położeniu,*

⁷ Z. Doleżał, *Próba indywidualizacji metod w nauczaniu tkactwa*, [w:] *Z doświadczeń...*, dz. cyt., s. 22–43.

⁸ Tamże, s. 25–26.

kształcie i kolorze już w klasie pierwszej mają duże znaczenie, ponieważ wdrażają uczniów do świadomie płaskiego komponowania płaszczyzny, koniecznego przy projektowaniu tkaniny⁹. Przy omawianiu programu w klasie trzeciej podkreślała między innymi, że w ramach przedmiotu rysunek wraz z ćwiczeniami kolorystycznymi, uczniowie realizując zagadnienia rysunku i kompozycji oraz zagadnienia malarstwa, *powinni świadomie korzystać z wiadomości o kolorze i świadomie komponować płaszczyznę obrazu. Oprócz umiejętności posługiwania się kolorem, walorem, kreską, ważna jest umiejętność świadomego operowania kontrastem. W pracach z natury ważne jest rozmieszczenie kontrastów, a nie rozmieszczenie przedmiotów. Zagadnienia te stosuje uczeń w czasie komponowania płaszczyzny na przedmiocie rysunku zawodowego wraz z zasadami komponowania*¹⁰. W innym miejscu zaznaczyła, że *Nauczyciel przedmiotów zawodowych musi stale nawiązywać do zagadnień plastycznych, a nawet uzgadniać nieraz temat i problematykę wspólnych ćwiczeń z nauczycielem rysunku i malarstwa*¹¹. Dziś mogą nas nieco dziwić te ingerencje nauczycielki w realizację treści programowych innych przedmiotów. Warto tutaj wyjaśnić, że ówczesny program nauczania rysunku i malarstwa, o czym pisze Beata Lewińska w swoim znakomitym i obszernym opracowaniu na temat kształcenia artystycznego w szkołach plastycznych¹², miał bardzo ogólnikowy charakter i pozostawiał dużą swobodę nauczycielowi we wprowadzaniu szczegółowych treści i w doborze metod. W tym kontekście uwagi sformułowane przez Zytę Doleżał, pełniącą funkcję kierownika działu tkactwa, są zrozumiałe. Wynikały z troski o spójność i skuteczność nauczania. Korelacja przedmiotowa wymagała na co dzień ścisłej współpracy poszczególnych nauczycieli, którzy tak planowali i realizowali proces dydaktyczny, aby zadanie wykonywane przez ucznia na jednych zajęciach plastycznych mogło być przetwarzane na innych. *Pracami wykonanymi na przedmiocie rysunek z ćwiczeniami kolorystycznymi — sugerowała Doleżał — uczeń powinien posługiwać się w czasie ćwiczeń na lekcji rysunku zawodowego z zasadami projektowania, traktując je jako pomoc naukową do przedmiotu. Fragmenty prac, ich założenia kompozycyjno-kolorystyczne podsuwałyby uczniowi możliwości w rozwiązywaniu zagadnień kompozycyjnych w pracowni tkackiej*¹³. Pisał o tym także Bronisław Wojniak: *Po przeprowadzeniu na lekcjach kompozycji i liternictwa zadania tematycznie związanego z zagadnieniami tkaniny, uczeń na zajęciach warsztatowych dokonuje interpretacji splotowej i kolorystycznej danego szkicu*¹⁴.

⁹ Tamże, s. 26.

¹⁰ Tamże, s. 34–35.

¹¹ Tamże, s. 36.

¹² B. Lewińska, *Kształcenie artystyczne w szkołach plastycznych w Polsce w latach 1944–2017*, Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa 2018, s. 234–237.

¹³ Z. Doleżał, dz. cyt., s. 41.

¹⁴ B. Wojniak, dz. cyt., s. 51.

Z analizy treści artykułów można odtworzyć założenia ówczesnego programu nauczania, który niestety nie zachował się do naszych czasów¹⁵. Helena Suchońska w swoim artykule *Organizacja przebiegu zajęć tkactwa w korelacji z przedmiotami zawodowymi*¹⁶ pisała o korzystaniu z wydanego przez Ministerstwo Kultury i Sztuki tymczasowego programu nauki tkactwo ręczne oraz z tymczasowego programu przedmiotu rysunek zawodowy wraz z zasadami projektowania, na podstawie których układany był w szkole ogólny plan realizowany w dziale tkackim oraz oddzielne dla każdej klasy plany pracy na dany rok szkolny¹⁷. Według programu uczniowie od klasy pierwszej do trzeciej powinni poznać dokładnie budowę i zastosowanie wszystkich splotów pojedynczych i pojedynczych-żakardowych oraz sploty kilimowe (karamania i kostka łączona), sploty panamowe i sumaki, a także sploty skośne i węzły dywanowe. W związku z tym uczniowie wykonywali szereg tkanin, wykorzystując wymienione sploty na ramach i różnego typu krosnach z użyciem różnorodnych surowców. W klasie pierwszej uczniom przydzielano najczęściej niewielkie ramki i małe 2-nicielnicowe krosienka. W klasie drugiej uczniowie otrzymywali do tkania ramki tkackie i krosna kilimowe oraz krosna 4- i 6-nicielnicowe. W klasie trzeciej pracowali na ramach oraz na krosnach wielonicielnicowych, krosnach z maszynką nicielnicową oraz na krosnach z maszynką żakarda. Od uczniów klasy trzeciej wymagano umiejętności zastosowania kilku skosów w technice kilimowej i opanowania poszerzonych technik dywanów wiązanych oraz znajomości metod interpretacji splotów. Od początku nauki uczniowie poznawali urządzenia pomocnicze typowe dla działu tkackiego, między innymi snowadła ręczne i mechaniczne, motowidła, kołowrotki, cewiarki i przewijarki.

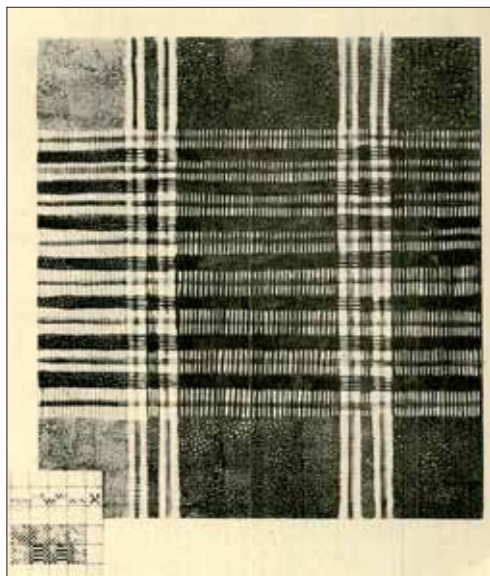
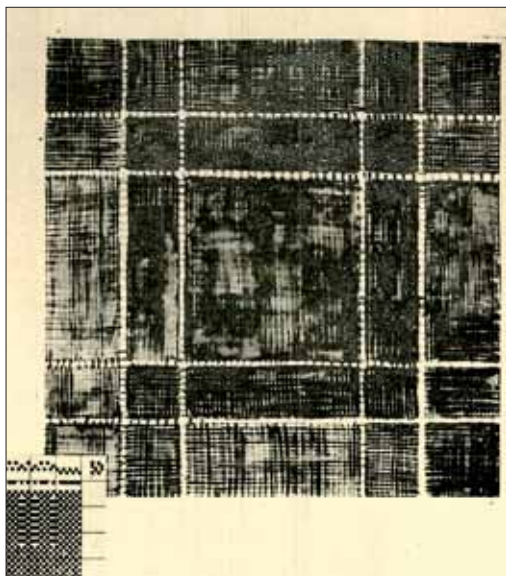
Pod koniec klasy trzeciej uczniowie zapoznawani byli z pracą na krosnach mechanicznych o napędzie elektrycznym, w związku z koniecznością przygotowania ich do praktyki wakacyjnej, którą realizowali w zakładach przemysłowych. W klasie czwartej i piątej kontynuowano pracę na krosnach używanych w klasie trzeciej. Uczniowie wykonywali tkaniny żakardowe o splotach prostych i złożonych, kilimy, tkaniny podwójne (dwuosnowowe), dywany wiązane i gobeliny z zastosowaniem różnych surowców włókienniczych. Różnorodność użytych materiałów prowokowała uczniów do indywidualnego wyrażania ekspresji. Realizowanie prac w pracowni tkackiej dopełniały szkice kolorystyczne z natury wykonywane w plenerze.

Wydaje się jednak, że proponowany „tymczasowy program nauki” nie był rygorystycznie obowiązującym dokumentem, co sugeruje już jego robocza nazwa.

¹⁵ O opracowywaniu i wdrażaniu pierwszych programów dla specjalizacji pisze Beata Lewińska w swoim dziele *Kształcenie artystyczne...*, dz. cyt., s. 94–96.

¹⁶ H. Suchońska, *Organizacja przebiegu zajęć tkactwa w korelacji z przedmiotami zawodowymi*, [w:] *Z doświadczeń...*, dz. cyt., s. 8–21.

¹⁷ Tamże, s. 8–9.



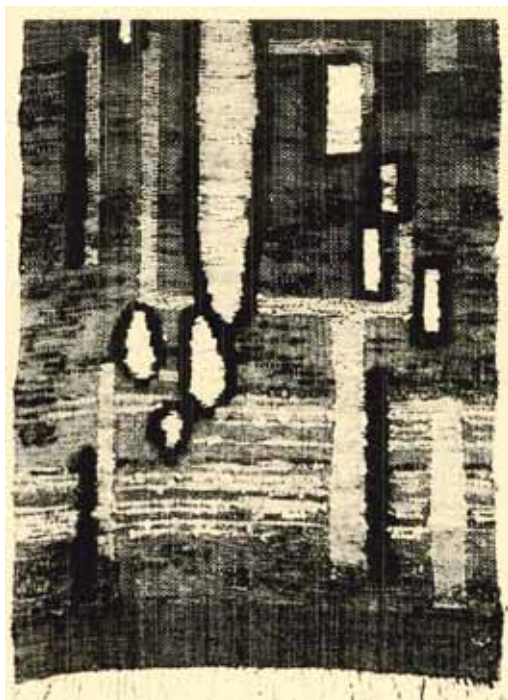
Projekty serwet, splot kombinowany z ażurem (z lewej — wyk. H. Kundera, klasa III; z prawej — wyk. Świdarska, klasa III)

Prawdopodobnie (jak wynika z relacji nauczycieli różnych szkół) możliwa była pewna dowolność w zakresie realizacji treści w poszczególnych klasach.

W Nowym Wiśniczu plan nauczania przeznaczony dla klasy pierwszej (opracowany na podstawie programu) zobowiązywał nauczycieli do zapoznania ucznia z krosnami o najprostszej budowie i ich działaniem, z urządzeniami pomocniczymi oraz z najczęściej spotykanymi surowcami włókienniczymi. Uczniowie przygotowywali osnowę (snucie, nakładanie i przewlekanie przez nicielnice) i wyplatali tkaniny, a po zdjęciu z krosna wykonywali prace wykończeniowe (naprawianie błędów, prasowanie i opisanie tkaniny). W pracowni tkackiej w Państwowym Liceum Technik Plastycznych w Nowym Wiśniczu prowadzonej przez Helenę Suchońską każdy uczeń pierwszej klasy w ciągu roku szkolnego wykonywał przeciętnie jeden dywanik strzyżony (wym. 100 cm x 52 cm), jedną tkaninę 2-nicielnicową (np. futrzak, pasiak, trzcinia, szmacia) oraz jeden szalik. Uczniowie poznawali zagadnienie faktury, używając do tkania różnych materiałów, na przykład trzciny, rafii, futerek, ścinków krawieckich, przędzy wełnianej, lnianej czy stylonowej¹⁸.

Podobny układ treści realizowany był w Kielcach, co potwierdzają słowa Zyty Doleżał: *Program lekcji zajęć praktycznych zaczyna się od zaznajomienia uczniów z najprostszymi urządzeniami pomocniczymi, pracami przygotowawczymi*

¹⁸ Tamże, s. 15.



Tkanina dekoracyjna — splot z płótna i sumaka (z lewej); Gobelin *Tancerki* — zestawienie zieleni i czerwieni, zimnych i ciepłych (z prawej — wykonanie zespołowe, klasa V) —

do wykonywania tkanin oraz z ćwiczeniami na małych krosnach w prostych splotach [...]. Ponadto uczniowie wykonują próbki tkanin, kilimki, gobelinki według własnej kompozycji kolorystycznej i własnych układów formy¹⁹.

Zupełnie inaczej zaplanował realizację treści programowych Bronisław Wojniak: *O ile w kl. I na zajęciach warsztatowych uczniowie pracowali wyłącznie na ramkach i wykonywali swoje projekty, obserwując całą tkaninę jednocześnie, to w kl. II zasadniczo wszyscy uczniowie przechodzą do pracy na warsztaty tkackie*²⁰.

W klasie pierwszej w programie były wydzielone godziny na projektowanie, czyli wykonywanie szkiców kolorystyczno-koncepcyjnych różnorodnych tkanin (szalików, pasiaków, futrzaków i dywanów strzyżonych). Nauczyciele doskonale rozumieli wagę tych zajęć w kształtowaniu świadomości plastycznej uczniów. Program przewidywał na realizację tych treści 20 godzin ze 190 przeznaczonych na zajęcia warsztatowe. Bronisław Wojniak w swojej praktyce pedagogicznej zmieniał proporcje liczby godzin na rzecz zadań malarskich i projektowych²¹.

¹⁹ Z. Doleżał, dz. cyt., s. 24.

²⁰ B. Wojniak, dz. cyt., s. 49.

²¹ Tamże, s. 45–46.

To kolejne potwierdzenie, że program nie był przeznaczony do restrykcyjnego stosowania.

W ramach zadań przygotowawczych od klasy drugiej uczniowie wykonywali ćwiczenia z zakresu farbowania. W tym celu zapoznawali się z różnorodnego pochodzenia barwnikami odpowiednimi dla poszczególnych surowców i farbowali je, dobierając odpowiednio kolor do projektów kolorystycznych. Uczniowie zobowiązani byli do prowadzenia katalogu wyfarbowań, z którego korzystali przy kolejnych zadaniach z zakresu barwienia.

Uczniowie klasy trzeciej wdrażani byli do samodzielnego decydowania o zestawieniu kolorystycznym i dobierania właściwego gatunku przędzy na podstawie projektu, co pomagało kształtować wyobraźnię i emocjonalną postawę ucznia²². Nauczyciele w swoich artykułach pisali o szczególnym zainteresowaniu i zapale uczniów, który uwidaczniał się w realizacji ćwiczeń projektowych. Tkaniny wykonywane w klasie trzeciej były większe od wykonywanych w poprzednich latach nauki. Uczniowie uczyli się interpretacji projektu, według którego wyplatali tkaninę. Podniesienie stopnia trudności zadań powodowało problemy realizacyjne u słabszego ucznia. W artykule Zyty Doleżał czytamy: [...] *równoległe kojarzenie pojęć plastycznych i technicznych jest dla niego dużym wysiłkiem umysłowym. Uczniowie obdarzeni wyobraźnią twórczą lepiej czują tkaninę na podstawie projektu. [...] Duża wrażliwość ułatwia uczniowi zrozumienie korekty, lecz często nerwowość nie sprzyja opanowaniu sprawności technicznej. W takiej sytuacji wskazane jest okazywanie uczniowi dużej przychylności*²³.

W klasie czwartej i piątej od uczniów wymagano zdecydowanie większej samodzielności, która jednak ciągle podlegała nadzorowi nauczyciela. Zwracano szczególną uwagę na indywidualne szukanie środków artystycznego wyrazu przy interpretacji projektu w tkaninie. Uczniowie przed przystąpieniem do realizacji tkaniny musieli zaproponować do akceptacji przez nauczyciela odpowiednią przędzę, określając jej grubość, skręt i kolorystykę, oraz przewidzieć wprowadzanie różnych materiałów i podać rodzaje splotów.

Nauka w liceum technik plastycznych nie kończyła się wówczas egzaminem dyplomowym. Uczniowie nie wykonywali pracy dyplomowej²⁴.

Łącznie w 5-letnim cyklu kształcenia na realizację głównego przedmiotu zawodowego w latach 60. przeznaczano 46 godzin tygodniowo, na rysunek zawodowy — 9 godzin, technologię materiałów i narzędzi — 7 godzin. Ponadto rysunek wraz z ćwiczeniami kolorystycznymi był realizowany w wymiarze 21 godzin w cyklu kształcenia, rzeźba — 7, kompozycja z liternictwem — 6 godzin, rysunek techniczny — 4 godziny, wiedza o sztuce — 9 godzin²⁵.

²² Z. Doleżał, dz. cyt., s. 32.

²³ Tamże, s. 33.

²⁴ Pierwszy egzamin dyplomowy odbył się w 1971 roku. Jego charakter opisuje Beata Lewińska w swoim dziele *Kształcenie artystyczne...*, dz. cyt., s. 71–72.

²⁵ B. Lewińska, dz. cyt., s. 54–55.

Przy tak znacznej ilości zadań wykonywanych przez uczniów **organizacja pracy** musiała być bardzo przemyślana, skrupulatnie zaplanowana i realizowana. Konieczne było narzucenie dużej dyscypliny pracy. Uczniowie musieli zakończyć swoje ćwiczenia w wyznaczonym terminie, tak aby kolejne osoby, z tej samej lub innej klasy, mogły skorzystać z warsztatu tkackiego. *Konieczność wykonania pracy we właściwym czasie* — pisała Helena Suchońska — *(bo przecież następni też muszą wykonać na tym krośnie swoje ćwiczenia) mobilizuje uczniów, zmusza do jak największej wydajności*²⁶.

Nie zawsze uczeń sam tworzył tkaninę. Najczęściej była to praca grupowa. W określonym przez nauczyciela terminie poszczególni wybrani uczniowie wykonywali kolejne fragmenty tkanin. Zdarzało się, że kilku uczniów z różnych klas na swoich zajęciach realizowało pracę na krośnie. Uczyło to poczucia odpowiedzialności za jakość i efekt końcowy pracy. Uczniowie zostawiali sobie instrukcje dotyczące sposobów realizacji danego fragmentu tkaniny. Bronisław Wojniak zanotował: *Uczniowie, niezależnie od mojego wprowadzenia w zagadnienie realizowanej tkaniny, kontaktują się ze sobą przy warsztacie tkackim lub za pomocą kartek, wyjaśniając swoje założenia i zamierzenia koledze, co do sposobu zastosowania koloru, splotu itp. I tak przy realizacji tkaniny ucznia z klasy V, uczennica z klasy III pisze do kolegi z klasy II następującą kartkę:*

Józek!

Drzewo środkowe: trzy liście zacznij na równym poziomie. Od prawej 1 liść — kolor żółty, 2 — różowy, 3 — czerwony.

Drzewo po prawej rób dalej, jak zaczęte. Kółka ciemnym kolorem.

Lewe drzewo: dokończ gałąź. Prawą stronę drzewa dalej rób paskami oraz ukos kolorem różowym gdzie niegdzie [pisownia oryginalna] ciemnym (pętelki małe).

Lewą stronę drzewa rób paskami prostymi (strzyżony).

J. Ambroziak²⁷

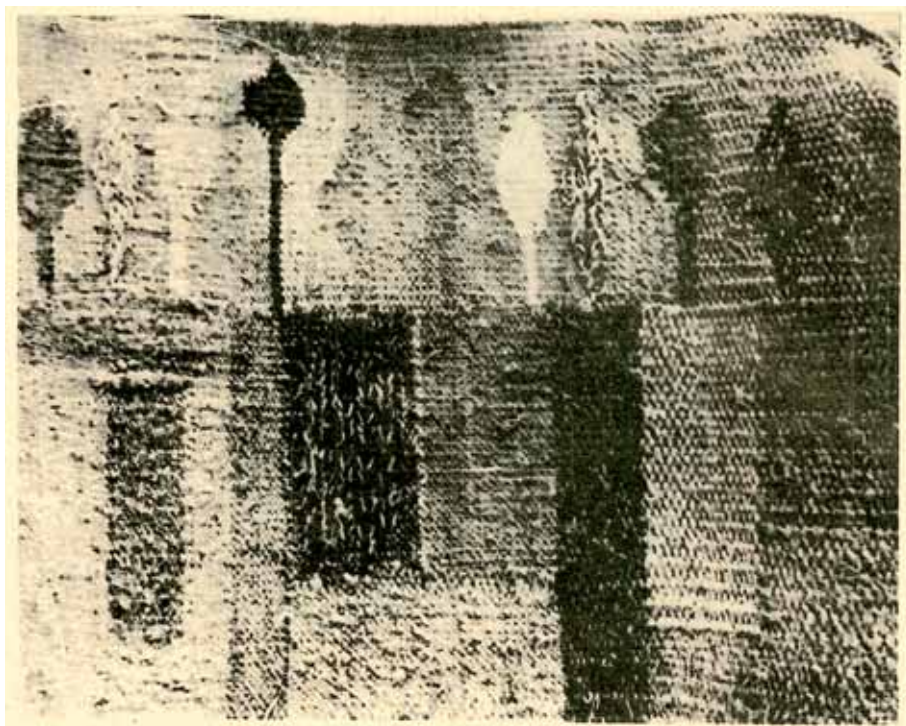
W Państwowym Liceum Technik Plastycznych w Kielcach na krosnach umieszczane były metryczki tkaniny, na których pracujący przy nich uczniowie wpisywali we właściwe pola dane dotyczące swojej pracy: imię i nazwisko, datę, ilość i opis realizowanego fragmentu oraz ewentualne uwagi dotyczące realizacji. Metryczka obowiązywała do rzetelnej i odpowiedzialnej pracy, pozwalała uchwycić ewentualne błędy popełnione przez konkretnych uczniów i była narzędziem pomocnym przy ocenianiu ucznia²⁸.

W sytuacji kiedy plan zajęć klasy młodszej pokrywał się z zajęciami klasy starszej, każdemu starszemu przydzielano młodszego ucznia, by pełnił rolę instruktora. Uczeń młodszej klasy poprzez obserwację czynności wykonywanych przez starszego i stopniowe praktyczne angażowanie się w pracę nabierał nie-

²⁶ H. Suchońska, dz. cyt., s. 19.

²⁷ B. Wojniak, dz. cyt., s. 50.

²⁸ Z. Doleżał, dz. cyt., s. 27.



Tkanina *Pola i drzewa* (wyk. J. Bartoszevska, klasa I)

zbędnego doświadczenia i stawał się współrealizatorem dojrzszych prac²⁹. Angażowanie uczniów do przekazywania wiedzy i umiejętności swoim kolegom było dość częstą i świadomie stosowaną praktyką. Nauczyciel realizując skomplikowane treści związane na przykład z obliczaniem parametrów tkaniny (między innymi gęstość i grubość osnowy, raport tkaniny), wprowadzał danego ucznia w zagadnienia. Uczeń wykonywał obliczenia pod kierunkiem nauczyciela, po czym otrzymywał do pomocy kolegę, któremu wyjaśniał znaczenie i zależności kolejnych czynności. Następnie ten przydzielony uczeń wykonywał podobne obliczenia w obecności nauczyciela i analogicznie wprowadzał w temat następnego kolegę. Oczywiście cały ten proces kontrolowany był przez nauczyciela³⁰. Uczniowie udzielali sobie korekty, a ich praca korektorska była oceniana³¹.

W omawianych materiałach jest wiele opisów dydaktycznej codzienności, organizacji pracy zespołowej oraz analiz skuteczności podejmowanych działań, którym towarzyszyła ciągła refleksja na temat etapu rozwojowego ucznia, jego

²⁹ Tamże, s. 25.

³⁰ Tamże, s. 27.

³¹ Tamże, s. 34.

możliwości poznawczych i kreatywnych. W trosce o rozwój artystyczny, intelektualny i społeczny szukano **indywidualnych metod artystycznego kształtowania ucznia**. O indywidualnym charakterze nauczania w warsztatach tkackich pisała Zyta Doleżał, postulując stosowanie metod, które by [...] *nie osłabiły zapału i wyobraźni ucznia*³². Dostrzegała bezpośredni związek między metodami nauczyciela a działaniami plastycznymi podejmowanymi przez ucznia: *Aktywność ucznia jest integralnie związana z metodami nauczania. Nauczycielowi nie powinien być obcy twórczy temperament ucznia. I w tym względzie powinien indywidualnie kierować jego rozwojem*³³.

Analizowane były kompetencje uczniów pochodzących z różnych środowisk. Podstawą pedagogicznych oddziaływań było poznanie osobowości ucznia, okazanie mu szacunku i przychylności³⁴. Dużą wagę przywiązywano do stworzenia odpowiedniej atmosfery na lekcji. W trosce o klimat zajęć zostawiano uczniom pole do inicjatywy, która właściwie kierowana przynosiła wychowankom satysfakcję i zapał do pracy. O ten zapał ucznia do pracy troszczono się szczególnie: [...] *w momencie niezadowolenia ucznia z wyniku swojej pracy nauczyciel powinien podtrzymać jego twórczy entuzjazm, jako niezmiernie ważny czynnik w kształceniu artystycznym*³⁵.

Ustalanie stanu faktycznego dotyczącego etapu rozwoju ucznia pozwalało wprowadzać adekwatne działania. Nauczyciele byli przekonani, że metody nauczania powinny być dobierane stosownie do indywidualnych predyspozycji ucznia. Zyta Doleżał dostrzegając sporą różnorodność temperamentów twórczych wśród uczniów, pisała: *Uczniowie są prawie dorośli, lecz w interpretacji świata widzianego jeszcze bardzo dziecinni. Uczniowie ci, w klasach młodszych, malowali spontanicznie, utrwalali indywidualne widzenie świata zewnętrznego (intuicyjna deformacja). Później w klasie czwartej i piątej, a nieraz trzeciej, rozwija się u nich świadomość malarska. Ponieważ nieraz wykazują oni brak dostatecznej kultury artystycznej, brak opanowania technicznego i nawyków, napotykają więc, równoległe do swojego rozwoju, na trudności w swobodnym szukaniu nowych form artystycznych*³⁶. Receptą na taki stan rzeczy był zestaw ćwiczeń na rozwijanie wyobraźni, na przykład komponowanie abstrakcyjnych form powstałych ze spontanicznych plam uzyskanych z ruchu pędzlem. Zyta Doleżał zalecała także, jak to już było wspomniane, wykorzystywanie fragmentów założeń kompozycyjno-kolorystycznych prac wykonanych na innym przedmiocie artystycznym do przetworzeń kompozycyjnych w pracowni tkackiej.

³² Tamże, s. 24.

³³ Tamże, s. 40.

³⁴ Tamże, s. 25.

³⁵ Tamże, s. 29.

³⁶ Tamże, s. 41.

Celowym ćwiczeniem było również wykonywanie tkaniny bez projektu bezpośrednio na warsztacie tkackim. Zadanie to przeznaczone było tylko dla niektórych uczniów w klasie drugiej i trzeciej. Polegało na [...] *komponowaniu za pomocą wybranych i wynalezionych przez ucznia materiałów jak: sznury, trzcina, patyki, szmatki itp. prostego układu rytmicznego, bez posługiwania się przy tym rysunkami dyspozycyjnymi*³⁷. Bronisław Wojniak w klasie trzeciej wprowadził zadanie polegające na realizacji tkaniny wyłączonej spod korekty nauczyciela, aby sprawdzić samodzielność uczniów³⁸.

W realizowaniu procesu nauczania tkactwa nauczyciele posługiwali się filmami naukowymi i wykładami z prezentacją zdjęć tkanin historycznych. W miarę możliwości organizowali zwiedzanie muzeów i wystaw oraz wycieczki do zakładów pracy. Prowadzili popularne wówczas ścienne gazetki eksponujące materiały związane ze specjalnością, które wykorzystywano do dyskusji z uczniami. Wprowadzali audycje muzyczne *mające dostarczyć przeżyć emocjonalnych*³⁹. Dopełnieniem nauczania w szkole była wspomniana wyżej praktyka wakacyjna, która stanowiła bezpośrednie przygotowanie do pracy w przemyśle.

W przytaczanych artykułach znajdziemy wiele wskazówek metodycznych i dokładnych opisów postępowania nauczycieli podczas konkretnej lekcji. Zaskakująca drobiazgowość ujęcia tematu wynika z troski, żeby niczego nie pominąć w próbie zebrania doświadczeń pedagogicznych. Wszyscy autorzy podają przykłady stosowanych przez siebie rozwiązań, których celem jest jak największe zaabsorbowanie ucznia. Specjalną uwagę poświęcano uczniom zdolnym. Organizowano im wykonywanie zadań na miarę ich talentów i zainteresowań. Indywidualny potencjał uczniów wykorzystywany był do organizacji pracy w grupie. Pełnili oni rolę asystentów nauczyciela, instruktorów przy realizacji konkretnych zadań, liderów grupy. Praca zespołowa uczniów była planowana. Grupy uczniów otrzymywały zadania do wykonania, a po ich zrealizowaniu prezentowali efekty na forum klasy.

Te wszystkie rozwiązania metodyczne i organizacyjne dzisiaj nie wydają nam się nowe. Podczas różnych form doskonalenia zawodowego nauczyciele poznają kolejne metody aktywizujące, dopełniają wiedzę na temat oceniania kształtującego, doskonalą metody pracy z uczniem zdolnym i tym podobne. Świadomość, że w latach kształtowania się szkolnictwa artystycznego w Polsce nauczyciele plastycy świadomie czy intuicyjnie stosowali spory repertuar nowatorskich działań pedagogicznych, jest budująca i inspirująca. Czasem pojedyncze przeczytane zdania mają moc prowokowania rewizji własnych metod — ich doboru i skuteczności.

³⁷ B. Wojniak, dz. cyt., s. 51.

³⁸ Tamże, s. 51.

³⁹ Tamże, s. 52.

Dla pełniejszego zobrazowania nauczania tkactwa w minionych latach trzeba sięgnąć do **pierwszego zachowanego programu nauczania tkactwa artystycznego** z 1987 roku⁴⁰. Tkactwo artystyczne⁴¹ funkcjonowało jako specjalizacja w ramach specjalności formy użytkowe. Zajęcia specjalizacyjne miały nazwę „ćwiczenia praktyczne”. Przygotowany przez COPSA program nauczania określał cele i zadania dydaktyczno-wychowawcze, zawierał tabelaryczny podział materiału z podaniem orientacyjnej liczby godzin na realizację poszczególnych tematów oraz rozpisane na kolejne lata nauki zagadnienia z uwzględnieniem bardziej szczegółowych treści wraz z ćwiczeniami do wykonania. Program zostawił pewną dowolność nauczycielowi, określając liczbę godzin do jego dyspozycji — od kilku do kilkunastu w klasach od pierwszej do czwartej i 24 godziny w klasie piątej. W klasie pierwszej i drugiej przewidywano realizację po 190 godzin (5 godzin tygodniowo), w klasie trzeciej i czwartej po 272 godziny (8 godzin tygodniowo), a w klasie piątej 360 godzin (12 godzin tygodniowo). Naukę na specjalizacji dopełniały treści realizowane w ramach przedmiotów: technologia (po 1 godzinie w klasach I–V) oraz rysunek zawodowy (po 2 godziny w klasach III–V).

W klasie pierwszej przewidywano naukę komponowania układów wieloosioowych na płaszczyźnie z użyciem podstawowych środków wyrazu artystycznego. Uczniowie czerpiąc inspiracje z natury i wyobraźni, mieli zaprojektować i wykonać na ramkach tkackich małą formę tkacką. Kolejny blok zagadnień związany był z wprowadzeniem uczniów do pracy na krosnach poprzez zapoznanie ich z budową krosna, urządzeń i prac przygotowawczych oraz stosowanymi surowcami. Przewidywane były ćwiczenia z zakresu farbowania oraz realizacja niewielkich tkanin na krosnach 2- i 4-nicielnicowych. W programie znalazło się także komponowanie i wykonywanie tkanin w technikach splotów zasadniczych. Uczniowie mieli rozwijać swoje umiejętności poprzez wykonywanie próbek splotów oraz tkanin na krosnach według szkiców koncepcyjnych. Kolejnym zadaniem przeznaczonym do realizacji w klasie pierwszej było zaprojektowanie i wykonanie gobelinu oraz dywanu strzyżonego.

Zagadnienia przewidziane do realizacji w klasie drugiej obejmowały komponowanie i wykonanie małych form tkackich z użyciem wątku zdobniczego, rypsu lub splotów pochodnych. Uczniowie mieli także nauczyć się komponowania bezpośrednio na krośnie z uwzględnieniem koloru, surowca i splotu. Innym zadaniem było wykonanie tkaniny na krosnach wielonicielnicowych w splotach zasad-

⁴⁰ *Program nauczania. Liceum Sztuk Plastycznych. Zawód: plastyk. Specjalność: formy użytkowe. Specjalizacja: tkactwo artystyczne*, Ministerstwo Kultury i Sztuki, Zarząd Szkół Artystycznych, Warszawa 1987.

⁴¹ Określenie „artystyczne” zostało dodane w 1973 roku, kiedy wydano wiele nowych programów nauczania. Opracowany wówczas program tkactwa nie zachował się. Pisze o tym Beata Lewińska w swoim dziele *Kształcenie artystyczne...*, dz. cyt., s. 125–127.

nicznych i ich pochodnych według wykonanych szkiców koncepcyjno-kolorystycznych i rysunku dyspozycyjnego poprzedzone pracami przygotowawczymi. Program klasy drugiej zakładał także realizację kilimu kostkowego i skosowego z zastosowaniem odpowiednich technik (kostki łączonej i karamanii dla kilimu kostkowego i skosów dla kilimu skosowego).

W klasie trzeciej w programie znalazły się między innymi zagadnienia związane z tkaniną dekoracyjną i ubraniową oraz techniką tkaniny regionalnej. Uczniowie powinni być zaznajamiani z budową i działaniem krosien z maszynką nicielnicową i maszynką żakarda. Wykonanie tkanin miało być poprzedzone pracami przygotowawczymi: wykonaniem szkiców koncepcyjno-kolorystycznych, opracowaniem rysunku dyspozycyjnego, a w przypadku tkaniny żakardowej — rysunku dyspozycyjnego raportu, oraz wybijaniem wzornic i szyciem ich w obwód zamknięty. Nowością były treści związane z konserwacją tkanin. W klasie czwartej przewidziane były wstępne wiadomości o konserwacji tkanin, w tym: klasyfikacja tkanin z uwzględnieniem surowców, konserwacja zapobiegawcza, zabezpieczenia od szkodliwych czynników, narzędzia używane do konserwacji.

Program klasy czwartej był bardzo rozbudowany. Zawierał treści związane z poznaniem i obsługą krosien mechanicznych. Uczniowie mieli poznać różne ich typy, stosownie do wyposażenia szkoły. Planowane w tej klasie zadania koncentrowały się na świadomym uzyskiwaniu efektów fakturalnych w tkaninie poprzez stosowanie różnych splotów, poszukiwanie nowych rozwiązań technicznych w tkaninach wykonywanych na krosnach ręcznych i na ramach tkackich. Uczniowie mieli dogłębnie przyswoić budowę i działanie maszynki żakardowej na krośnie ręcznym. Przewidziane było także wykonanie fragmentu kopii tkaniny zabytkowej. Wprowadzone zostało również zagadnienie tkaniny eksperymentalnej. Uczniowie mieli wykonać tkaninę z wyraźnym zaakcentowaniem nowatorskich rozwiązań technicznych. W klasie czwartej program przewidywał kontynuację zagadnień związanych z konserwacją tkaniny zabytkowej. Jako ćwiczenie do wykonania podane było uzupełnienie wątku i osnowy w uszkodzonym miejscu tkaniny oraz wykonanie zabezpieczeń i brakujących elementów. Ponadto w programie zawarto wykonywanie tkanin regionalnych, różgowych i pętelkowych.

Materiał nauczania w klasie piątej zawierał treści związane z wykonywaniem własnej kompozycji tkackiej w poznanych technikach z użyciem krosien ręcznych i mechanicznych, wykonanie tkaniny współczesnej w dowolnej technice lub fragmentu kopii tkaniny historycznej. Nacisk położony był na samodzielność realizacji w pracach przygotowawczych oraz na etapie tkania. W programie znalazła się także tkanina żakardowa o dużym raporcie. Przewidywane ćwiczenia polegały na przygotowaniu projektu, rysunku dyspozycyjnego wybranego raportu i wykonaniu tkaniny według wybitych wzornic.

W uwagach do realizacji materiału nauczania zaznaczono, że *program należy traktować jako wytyczne do pracy i kontynuować tradycje oraz dotychczasowy*

*dorobek wypracowany przez poszczególne szkoły zgodnie z ich przygotowaniem warsztatowym i możliwościami materiałowymi*⁴².

Lektura treści zawartych w przedstawionym programie prowadzi do wniosku, że program oparty był na wieloletnim doświadczeniu w nauczaniu tkactwa. Odnaleźć w nim można szereg zagadnień i propozycji ćwiczeń, o których pisali nauczyciele tkactwa w 1965 roku. Program skoncentrowany był na kształceniu umiejętności praktycznych, głównie na krosnach ręcznych. Trudna teraz do wyobrażenia ilość i charakter przewidywanych do realizacji ćwiczeń miały przygotować absolwenta tej specjalizacji, podobnie jak w latach poprzednich, do pracy w przemyśle i rzemiośle.

Jak było w rzeczywistości? W jakim zakresie szkoły realizowały ten program? Na te pytania odpowiedzieć mogą dziś ówcześni uczniowie i nauczyciele mający osobiste doświadczenie w swojej praktyce nauczycielskiej, a niektórzy także uczniowskiej.

Autorka niniejszego tekstu kończyła tkactwo artystyczne w szkole kieleckiej w latach 80. Już wtedy zauważyć się dało, szczególnie w pracach dyplomowych, stopniowe odchodzenie od tkaniny użytkowej w stronę tkaniny unikatowej. Tendencja ta wzmacniana była ambicją zdolnych uczniów, którzy na koniec edukacji chcieli wykazać się inwencją twórczą, zaprezentować swoje nie tylko artystyczne zainteresowania, ale często też światopogląd. Wyjazdy na organizowane w Łodzi Międzynarodowe Triennale Tkaniny pobudzały wyobraźnię, wpływały na rozwijanie świadomości oddziaływania specyficznych dla tkaniny środków wyrazu artystycznego i prowokowały dyskusje o możliwości przekraczania barier. Presja, żeby się jak najlepiej zaprezentować, była ogromna. Obrona pracy dyplomowej miała charakter publiczny. Z tak pobudzoną wyobraźnią rzadko kto podejmował się wykonania tkaniny nicielnicowej jako pracy dyplomowej, tym bardziej że realizacja tkanin nicielnicowych na krosnach zarezerwowana była wówczas raczej dla słabszych uczniów.

Nauczyciele przez kilka kolejnych lat bazowali na programie tkactwa artystycznego z 1987 roku, ale w miarę upływu czasu korzystali z niego coraz bardziej wybiórczo. Nie we wszystkich szkołach realizowane były tkaniny żakardowe. Nie wszędzie używano krosien mechanicznych czy krosien z maszynką nicielnicową. Tkaniny nicielnicowe wypierane były stopniowo przez gobeliny, kilimy czy w końcu tkaniny malowane lub zdobione powierzchniowo, jak batik i aplikacja.

Opracowane odgórnie programy nauczania przestały obowiązywać w latach 90. Stopniowo od początku tej dekady zaczęto formułować **minima programowe dla szkół artystycznych**. W szkołach plastycznych najwcześniej ogłoszono minima dla części przedmiotów ogólnoplastycznych⁴³. Minima dla

⁴² *Program nauczania...*, dz. cyt., s. 19.

⁴³ B. Lewińska, dz. cyt., s. 76.

poszczególnych specjalizacji pozostawiono jedynie na etapie projektu, ale opublikowane projekty trafiły do szkół⁴⁴. To znacząca zmiana w organizacji procesu kształcenia artystycznego. Minima zawierały niezbędne do wprowadzenia treści, ale nie narzucały szczegółowego ich zakresu ani sposobów realizacji. Pozostawiono tym samym swobodę szkołom, które proces nauczania mogły dostosować do istniejącej bazy lokalowej i jej wyposażenia, tradycji lokalnych oraz kompetencji i zainteresowań nauczycieli.

Sformułowane w minimach programowych zapisy zostały wykorzystane w opracowywaniu **podstaw programowych** w 2002 roku. Rozporządzenie w sprawie podstaw programowych z tego roku wprowadziło zmianę nazwy — z tkactwa artystycznego na tkaninę artystyczną⁴⁵. Zmiana nazwy specjalizacji miała fundamentalne znaczenie dla rozumienia tkaniny. Przesunęła szalę ciężkości z niemal czysto rzemieślniczego traktowania specjalizacji w stronę samodzielnej dyscypliny sztuki z uwzględnieniem tkaniny użytkowej i unikatowej. Ówczesna podstawa programowa tkaniny koncentrowała się na podstawowych, ogólnikowo sformułowanych treściach i osiągnięciach uczniów. Na jej podstawie nauczyciele w każdej szkole opracowywali programy nauczania, uwzględniając i rozbudowując obowiązujące zapisy. W ten sposób powstawały programy nauczania dostosowane do indywidualnych potrzeb szkół, zawierające treści wynikające z tradycji i dorobku artystycznego danej szkoły, możliwe do realizacji w konkretnych warunkach lokalowych przez nauczycieli dysponujących różnymi kompetencjami i zainteresowaniami. Z uwagi na likwidację przedmiotów technologia i rysunek zawodowy⁴⁶ programy nauczania tkaniny artystycznej zawierały także niezbędne z ich zakresu treści, wynikające ze specyfiki realizowanych technik tkackich.

Zasadnicze zmiany treści w zakresie podstaw programowych wprowadzone zostały w 2014 roku⁴⁷. Cele kształcenia każdej specjalizacji ujęte zostały w trzech obszarach — niezbędnych wiadomości, działań warsztatowych i działań twórczych, określonych jako interpretowanie różnych źródeł inspiracji i kreacja z wyobraźni. Wprowadzone wówczas zapisy nie zostały zmienione ani w roku 2016⁴⁸,

⁴⁴ Tamże, s. 77.

⁴⁵ *Rozporządzenie Ministra Kultury z dnia 19 sierpnia 2002 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego*, Dziennik Ustaw nr 138 z 2002 roku, poz. 1164.

⁴⁶ Przedmioty te funkcjonowały w liceach sztuk plastycznych do czasu ich wygaśnięcia w 2005 roku.

⁴⁷ *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.

⁴⁸ *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 15 grudnia 2016 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych*, Dziennik Ustaw z 2016 roku, poz. 2248.

ani 2017⁴⁹, kiedy ukazywały się kolejne rozporządzenia w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego. W 2016 roku zmieniono nazwę specjalności z „formy użytkowe” na „formy użytkowe — wzornictwo”.

Zgodnie z **obowiązującą podstawą programową** specjalizacji tkanina artystyczna w zakresie opanowania niezbędnych wiadomości uczeń ma przede wszystkim rozróżnić podstawowe materiały i techniki tkackie oraz właściwą im technologię, charakteryzować najważniejsze dokonania z historii tkaniny i posługiwać się terminologią związaną z technikami, materiałami i środkami artystycznymi stosowanymi w tkaninie artystycznej. W obszarze działań warsztatowych ma umieć wykorzystywać wiedzę z zakresu tkaniny i innych dyscyplin sztuki, zorganizować warsztat pracy i zaplanować proces tworzenia, zrealizować tkaninę użytkową i unikatową na podstawie projektu, wykorzystując różnorodne techniki (tradycyjne i eksperymentalne), materiały i sploty. W zakresie działań warsztatowych istotna jest także umiejętność sporządzania dokumentacji. W swojej pracy uczeń powinien wykorzystywać tradycyjną i nowoczesną technologię. Zapisy podstawy obligują także do opanowania przez ucznia umiejętności prezentowania, konfrontowania i krytycznej oceny własnych dokonań twórczych oraz oceny wartości artystycznych, estetycznych i jakości techniczno-technologicznej innych prac artystycznych. Uczeń powinien umieć konsekwentnie rozwijać założenia projektowe w procesie twórczym, podejmować działania eksperymentalne i wypracowywać własny styl artystyczny.

Zapisy podstawy porządkują treści, formułują cele w różnych obszarach i aspektach. Nie precyzują jednak warsztatu tkackiego. Pozostawiają w sferze pewnej dowolności dobór technik (w tym splotów) i związanych z nimi technologii.

Ogólny, typowy dla języka podstawy programowej zapis pozwala zorganizować proces nauczania zgodnie ze specyfiką i tradycją danej szkoły, wykorzystać jej bazę oraz doświadczenie i kompetencje nauczycieli. Tak sformułowane zapisy pozostawiają nauczycielom możliwość wyboru, pozwalają na elastyczność, zostawiają miejsce na własny program nauczania. Z drugiej strony rodzi się niepewność, czy wybrane techniki i metody dadzą gwarancję zrealizowania podstawy programowej, czy uczeń po zakończonym cyklu nauki będzie rozumiał i potrafił wykorzystać tę wiedzę w realizacji różnych tkanin — tych opartych na przeplocie (z użyciem różnego rodzaju splotów) i tych malowanych czy zdobionych powierzchniowo (np. batik, druk na tkaninie, aplikacja).

W zapisach podstawy wyraźnie zaznaczona jest równowaga pomiędzy tkaniną użytkową i unikatową. Uczeń powinien rozróżnić funkcje i przeznaczenie tkaniny, umieć ją zaprojektować i zrealizować, dobierając odpowiednie techniki

⁴⁹ Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 6 września 2017 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych, Dziennik Ustaw z 2017 roku, poz. 1793.

i środki wyrazu artystycznego. Zgodnie z podstawą programową powinien posługiwać się technikami tradycyjnymi i eksperymentalnymi. W sferze koniecznych do przyswojenia wiadomości, na przykład z historii tkaniny, powinien znać zarówno tradycje regionalne, jak i zjawiska związane ze współczesną tkaniną artystyczną.

Jak to już było wspomniane, planując i organizując proces dydaktyczny w pracowni tkackiej w nowym liceum sztuk plastycznych, trzeba się zastanowić, czego i jak będziemy uczyć. Pomimo tego, że zapisy podstawy programowej dotyczące tkaniny nie zmieniły się od kilku lat, to **program nauczania trzeba sformułować na nowo**. Można oczywiście wykorzystać w dużej mierze dotychczasowy program, ale na pewno trzeba zrewidować jego treść i wprowadzić zmiany tam, gdzie będą zasadne.

Trzeba odpowiedzieć na pytanie: Co możemy zachować z tradycji nauczania tkactwa artystycznego, mając świadomość oczywistych różnic kształcenia wynikających z upływu czasu, zdezaktualizowania się niektórych celów i oczywistego wyczerpania się części treści nauczania? Chociaż inne były wówczas założenia, to skrupulatność w dobieraniu sposobów ich realizacji warta jest uwagi i refleksji. Czy nam nie umykają cele? Czy zbyt szybko nie ulegamy prymatowi niczym nieskrępowanej kreacji bez należytego odrobienia lekcji warsztatowej?

A przecież trudno przecenić wartość praktycznego poznania warsztatu, w tym tego jak najbardziej tradycyjnego. Nie dla naśladowania czy przeniesienia dosłownych rozwiązań formalnych, ale dla zrozumienia podstawowych budulców tkaniny, jakimi są włókno i przeplot ze wszystkimi ich gatunkami i odmianami. Zrozumienie właściwości różnych włókien, rodzaju splotu i jego struktury może być źródłem niezliczonych możliwości ich twórczego wykorzystania w kreacji artystycznej. Irena Huml analizując fenomen polskiej szkoły tkaniny, przytacza słowa Eleonory Plutyńskiej z katalogu *Wystawy sztuki użytkowej* prezentowanej w Zachęcie w 1963 roku, na której eksponowano blisko osiemdziesiąt tkanin: *Na Zachodzie Europy tkactwo rozpadło się na dwie części: artyści projektują na papierze, rzemieślnik tkacz kopiuje wiernie na warsztacie projekt malowany. U nas artysta myśli twórczo kategoriami techniki i materiału. Dlatego pomysły jego mają krew i ciało*⁵⁰.

Na zakończenie jeszcze kilka praktycznych pytań: Jak prezentuje się nasza baza? Czy warto ją dalej wykorzystywać? Czy wymaga konserwacji? Może pokusić się o jej rozbudowę? Czy nauczyciele są odpowiednio do tego przygotowani? Wydaje się, że niektóre kwestie można rozwiązać w ramach współpracy szkół, wymiany doświadczeń nauczycieli, wykorzystania kompetencji osób z większym dorobkiem pedagogicznym. A może warto podzielić się nie tylko doświadczeniem, ale także mniej obecnie wykorzystywanym w danej szkole sprzętem? Ciągle odczuwamy niedosyt spotkań w ramach konkretnych specjalizacji.

⁵⁰ Cyt. za: I. Huml, *Współczesna tkanina polska*, Arkady, Warszawa 1987, s. 32.

Może zadane pytania pobudzą nauczycieli tkaniny artystycznej do wspólnej inicjatywy?

Zebrane tutaj myśli, zaprezentowane uwagi i refleksje mogą być oczywiste dla wielu nauczycieli, którzy mają podobne doświadczenia w pracy z uczniem i bazują na podobnej tradycji specjalizacji. Mam jednak nadzieję, że ten tekst zainspiruje do rewizji działań artystycznych w pracowni tkackiej i będzie pomocny w ułożeniu strategii nauczania tej pięknej i niezwykle bogatej w możliwości twórcze dyscypliny sztuki.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Huml Irena, *Łódzkie Triennale a sztuka włókna*, [w]: *Katalog wystawy 11. Międzynarodowe Triennale Tkaniny*, Łódź 2004.
- [2] Huml Irena, *Współczesna tkanina polska*, Arkady, Warszawa 1987.
- [3] Lewińska Beata, *Kształcenie artystyczne w szkołach plastycznych w Polsce w latach 1944–2017*, Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa 2018.
- [4] *Program nauczania. Liceum Sztuk Plastycznych. Zawód: plastyk. Specjalność: formy użytkowe. Specjalizacja: tkactwo artystyczne*, Ministerstwo Kultury i Sztuki, Zarząd Szkół Artystycznych, Warszawa 1987.
- [5] *Rozporządzenie Ministra Kultury z dnia 19 sierpnia 2002 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego*, Dziennik Ustaw nr 138 z 2002 roku, poz. 1164.
- [6] *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.
- [7] *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 15 grudnia 2016 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych*, Dziennik Ustaw z 2016 roku, poz. 2248.
- [8] *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 6 września 2017 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych*, Dziennik Ustaw z 2017 roku, poz. 1793.
- [9] *Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 9 czerwca 1965 r. w sprawie zasad organizacji kształcenia i wychowania w szkołach i innych placówkach kształcenia artystycznego*, Dziennik Ustaw nr 25 z 1965 roku, poz. 169.
- [10] *Z doświadczeń nauczania tkactwa w szkołach plastycznych. Materiały pomocnicze dla nauczycieli szkół i ognisk artystycznych*, część I, zeszyt 86, Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego, Warszawa 1965.

Zwycięzca Ogólnopolskiego Triennale Tkaniny Artystycznej Uczniów Szkół Plastycznych 2019 — Zuzanna Chmura, *Cykl stanów emocjonalnych* — Zespół Szkół Plastycznych w Tarnowie

Fot. ze zbiorów organizatorów Triennale ▶





Laureatki II nagrody Ogólnopolskiego Triennale Tkaniny Artystycznej Uczniów Szkół Plastycznych 2019 — Małgorzata Rzeźnik, Liceum Plastyczne im. Józefa Chelmońskiego w Nałęczowie (u góry)

J. Jedlińska, Zespół Państwowych Szkół Plastycznych im. Józefa Szermentowskiego w Kielcach (na dole)

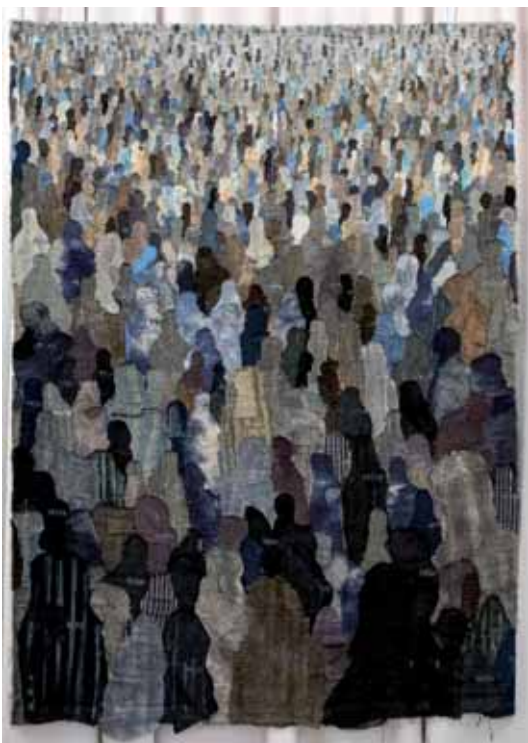
Na sąsiedniej stronie:

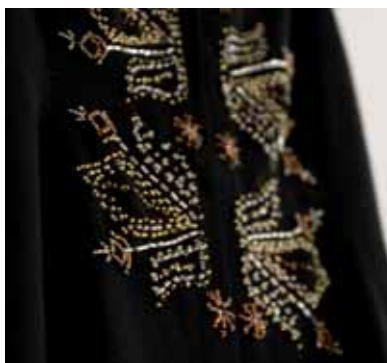
Laureatki III nagrody Ogólnopolskiego Triennale Tkaniny Artystycznej Uczniów Szkół Plastycznych 2019 — Kamila Wysocka, Liceum Plastyczne im. Bernarda Morando w Zamościu (u góry z lewej)

M. Łozińska, Zespół Państwowych Szkół Plastycznych im. Józefa Szermentowskiego w Kielcach (u góry z prawej)

K. Glińska, Katolickie Liceum Plastyczne im. bł. P.J. Frassati w Nowym Sączu (na dole)

Fot. ze zbiorów organizatorów Triennale





Ogólnopolskie Triennale Tkaniny Artystycznej Uczniów Szkół Plastycznych 2019 — Reprezentant Katolickiego Liceum Plastycznego im. bł. P.J. Frassati w Nowym Sączu — J. Barciszewski
Fot. ze zbiorów organizatorów Triennale



Ogólnopolskie Triennale Tkaniny
Artystycznej Uczniów Szkół Plas-
tycznych 2019 — Reprezentantka
Katolickiego Liceum Plastycznego
im. bł. P.J. Frassati w Nowym Są-
czu — K. Glińska

Fot. ze zbiorów organizatorów Trien-
nale _____



Ogólnopolskie Triennale Tkaniny Artystycznej Uczniów Szkół Plastycznych 2019 — Reprezentanci Katolickiego Liceum Plastycznego im. bł. P.J. Frassati w Nowym Sączu — ogólny widok ekspozycji (u góry); lampy — K. Stec (na dole)

Fot. ze zbiorów organizatorów Triennale







Ogólnopolskie Triennale Tkaniny Artystycznej Uczniów Szkół Plastycznych 2019 — Reprezentanci Katolickiego Liceum Plastycznego im. bł. P.J. Frassati w Nowym Sączu — M. Broniszewska (u góry i na dole); batik, N. Szeptak (na sąsiedniej stronie, u góry z lewej); Reprezentantki Prywatnej Ogólnokształcącej Szkoły Sztuk Pięknych we Włocławku — L. Wojewódzka (na dole z lewej); Magdalena Pietrzykowska (na dole z prawej)

Fot. ze zbiorów organizatorów Triennale _____







Ogólnopolskie Triennale Tkaniny Artystycznej Uczniów Szkół Plastycznych 2019 — Reprezentantki Prywatnej Ogólnokształcącej Szkoły Sztuk Pięknych we Włocławku — Anna Ziółkowska (u góry z lewej); K. Wasilewska (u góry z prawej); Marta Skonieczna (na dole) —

Na sąsiedniej stronie:

Reprezentanci Ogólnokształcącej Szkoły Sztuk Pięknych w Lublinie — ogólny widok ekspozycji (u góry); Sandra Sozoniuk (na dole)

Fot. ze zbiorów organizatorów Triennale





Ogólnopolskie Triennale Tkaniny Artystycznej Uczniów Szkół Plastycznych 2019 — Rezydentki Zespołu Szkół Plastycznych im. Cypriana Kamila Norwida w Lublinie — Ewa Dmowska (u góry); Oliwia Ewa Dryło (na dole)

Fot. ze zbiorów organizatorów Triennale



Ogólnopolskie Triennale Tkaniny Artystycznej Uczniów Szkół Plastycznych 2019 — Reprezentanci Zespołu Szkół Plastycznych im. Cypriana Kamila Norwida w Lublinie — M. Pietras (u góry); Magdalena Barbara Karczewska (na dole)

Fot. ze zbiorów organizatorów Triennale



Ogólnopolskie Triennale Tkaniny Artystycznej Uczniów Szkół Plastycznych 2019 — Reprezentanci Liceum Plastycznego im. Józefa Chełmońskiego w Nałęczowie — Zuzanna Wojczakowska (z lewej); widok ogólny ekspozycji (u góry); Kinga Wójtowicz (na dole)

Fot. ze zbiorów organizatorów Triennale _____





Reprezentantka Liceum Plastycznego im. Józefa Chelmońskiego w Nałęczowie — Patrycja Czerniec

Fot. ze zbiorów organizatorów Triennale





Ogólnopolskie Triennale Tkani-
ny Artystycznej Uczniów Szkół
Plastycznych 2019 — Repre-
zentantka Liceum Plastyczne-
go im. Józefa Chelmońskiego
w Nałęczowie — Sylwia Słot-
wińska-Alfombras



Na sąsiedniej stronie:
Reprezentantka Liceum Plas-
tycznego im. Artura Grottge-
ra w Supraślu — Kinga Pał-
czyńska

Fot. ze zbiorów organizatorów
Triennale





Ogólnopolskie Triennale Tkaniny Artystycznej Uczniów Szkół Plastycznych 2019 — Reprezentantki Liceum Plastycznego im. Artura Grottgera w Supraślu — J. Piekarska (u góry); Justyna Małyszko (na dole)

Fot. ze zbiorów organizatorów Triennale _____





Ogólnopolskie Triennale Tkaniny Artystycznej Uczniów Szkół Plastycznych 2019 — Reprezentanci Liceum Plastycznego im. Artura Grottgera w Supraślu — K. Gliwa (u góry); Agnieszka Godlewska (na dole)

Fot. ze zbiorów organizatorów Triennale





Ogólnopolskie Triennale Tkaniny Artystycznej Uczniów Szkół Plastycznych 2019 — Reprezentantki Liceum Plastycznego im. Bernarda Morando w Zamościu — Angelika Jastrzębska (u góry z lewej); Małgorzata Załuska (u góry z prawej); widok ekspozycji (na dole)

Fot. ze zbiorów organizatorów Triennale



Ogólnopolskie Triennale Tkaniny Artystycznej Uczniów Szkół Plastycznych 2019 — Reprezentantki Liceum Plastycznego im. Bernarda Morando w Zamościu — Agata Mazurek (u góry); Kamila Wysocka (na dole z lewej); Natalia Hałasa (na dole z prawej)

Fot. ze zbiorów organizatorów Triennale



Ogólnopolskie Triennale Tkaniny Artystycznej Uczniów Szkół Plastycznych 2019 — Reprezentantki Liceum Plastycznego im. Jana Matejki w Nowym Wiśniczu — Iwona Samek (u góry z lewej); Aneta Mrozowska (u góry z prawej); J. Majka (na dole z lewej); W. Tomaszewska (na dole z prawej)



Fot. ze zbiorów organizatorów Triennale _____





Ogólnopolskie Triennale Tkaniny Artystycznej Uczniów Szkół Plastycznych 2019 — Reprezentantka Liceum Plastycznego im. Jana Matejki w Nowym Wiśniczu — M. Adamek

Fot. ze zbiorów organizatorów Triennale



Ogólnopolskie Triennale Tkaniny Artystycznej Uczniów Szkół Plastycznych 2019 — Reprezentanci Zespołu Państwowych Szkół Plastycznych im. Józefa Szermentowskiego w Kielcach — J. Jedlińska (u góry z lewej); M. Łozińska (u góry z prawej); G. Pol (na dole)

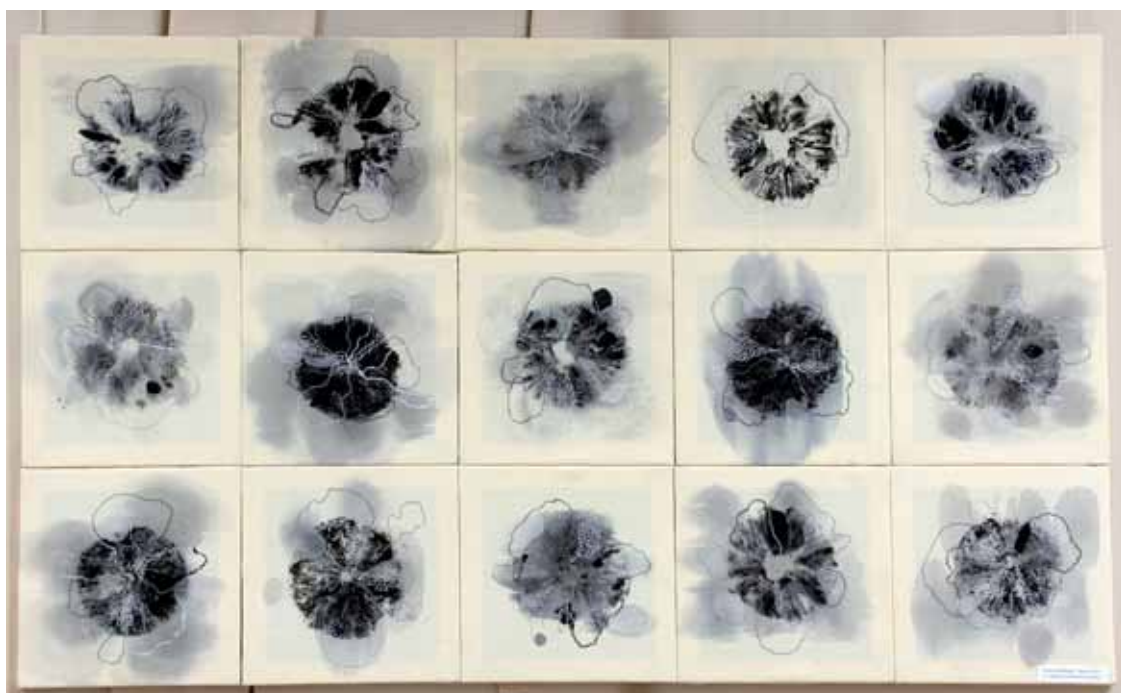
Fot. ze zbiorów organizatorów Triennale



Ogólnopolskie Triennale Tkaniny Artystycznej Uczniów Szkół Plastycznych 2019 — Reprezentanci Zespołu Państwowych Szkół Plastycznych im. Józefa Szermentowskiego w Kielcach — P. Bednarz (u góry z lewej); K. Słowińska (u góry z prawej); widok ekspozycji (na dole)

Fot. ze zbiorów organizatorów Triennale





Ogólnopolskie Triennale Tkaniny Artystycznej Uczniów Szkół Plastycznych 2019 — Reprezentanci Zespołu Szkół Plastycznych w Tarnowie — G. Byś (u góry) oraz Zespołu Szkół Plastycznych im. Józefa Brandta w Radomiu — Zuzanna Matysiak (na dole) _____

Na sąsiedniej stronie:
Reprezentanci Zespołu Szkół Plastycznych w Tarnowie — A. Wierzbą (u góry) i J. Kuboń (na dole)

Fot. ze zbiorów organizatorów Triennale _____



SERIA WYDAWNICZA CEA

KSZTAŁCENIE W SZKOLE ARTYSTYCZNEJ



Ogólnopolskie Triennale Tkaniny Artystycznej Uczniów Szkół Plastycznych 2019 — Rezydentki Zespołu Szkół Plastycznych im. Józefa Brandta w Radomiu — Marta Bartel (u góry z lewej); Zuzanna Siwiec (u góry z prawej); Sylwia Malmon (na dole)

Fot. ze zbiorów organizatorów Triennale



Ogólnopolskie Triennale Tkaniny Artystycznej
 Uczniów Szkół Plastycznych 2019 — Repre-
 zentantka Zespołu Szkół Plastycznych im. Jó-
 zefa Brandta w Radomiu — B. Kochanowska
 Fot. ze zbiorów organizatorów Triennale



● **БЕТОННОЕ ПЕДИСТАЛ**
Длина: 100 см
Высота: 100 см
Ширина: 100 см
Материал: бетон

O snycerstwie w szkołach plastycznych

Spośród wielu nauczanych w szkołach plastycznych specjalizacji, dających wykształcenie w zawodzie plastyk, znajdujemy takie, których korzenie tkwią w odległych wiekach, a niekiedy i tysiącletniach, należąc do historii sztuki powszechnej dawnych kultur i cywilizacji. Z pewnością należą do nich te, których źródłem jest sama materia, związana z naturalnym tworzywem odnajdywanym wokół życiowej przestrzeni człowieka. Kamienie pospolite, półszlachetne i szlachetne, drewno, kość i skóra zwierzęca, włókno roślinne i zwierzęce, glinki i rudki metali od czasów prehistorycznych są artystycznym tworzywem wszelkich sztuk. Z pewnością osobne miejsce wśród nich zajmuje snycerstwo, które możemy zaliczyć do najstarszych i najbardziej powszechnie spotykanych dziedzin artystycznego rękodzieła spośród wszystkich kultur, od prehistorii po czasy współczesne.

Samo pojęcie „snycerstwo” — jako dziedzina rzeźby w drewnie (tak jak definiują je słowniki terminologiczne i słowniki języka polskiego) — pochodzi z języka niemieckiego od słowa *schnitzler* (snycerz), mającego bezpośredni związek z określeniem *schnitt* (cięcie), co każe nam wiązać źródłostów z techniką obróbki materiału, jaką jest miękka struktura usłojonego drewna, wymagająca znajomości wyrafinowanego wykorzystania naturalnych właściwości tej żywej niegdyś struktury. Pojawienie się tych określeń w kręgu języka polskiego wskazuje bezpośrednio na okres średniowiecza, jako epokę, w której podczas kulturowej i cywilizacyjnej ekspansji żywiołu niemieckiego na naszych ziemiach, utrwaliło się wiele pojęć z zakresu terminologii i warsztatu rzemieślniczego i artystycznego. Na marginesie można dodać, że średniowiecze posługiwało się raczej wyspecjalizowanymi pojęciami z zakresu materiału i techniki, precyzyjnie

- ◀ Portret lub figura to często spotykany temat rzeźby w drewnie. W przypadku wyróżnionej na XI Triennale Rzeźby w Drewnie (Zakopane, 2018 r.) pracy dyplomowej (Milena Smyl, „Szymon Sozoniuk”, 2017, LP Lublin, ZSP im. Cypriana Kamilla Norwida w Lublinie) bardzo wyraźnie widać, jak struktura niezwykle twardego drewna (wiąz) o mocnym usłojeniu podkreśla plastykę całości kompozycji, a nawet konkretnych elementów anatomii. Należy dodać, że dobór odpowiedniego fragmentu drewna zawsze jest w jakiejś mierze niewiadomą i może stanowić niespodziankę powodującą zmianę pierwotnej koncepcji kompozycji. Pęknięcia w drewnie podkreślają „prawdę” materiału i nie są traktowane jako błąd warsztatowy

odróżniając na przykład rzeźbiarzy w kamieniu (niem. *Bildhauer*), brązowników (z niem. ludwisarzy) czy rzeźbiarzy w drewnie — właśnie snycerzy (odróżnia się ich od drzeworytników — *holzschnitt* — drzeworyt, którzy również „tnąc w drewnie”, zaliczani są do grafików). Widać w tym reminiscencje starożytnej klasyfikacji sztuk opartej na materii dzieła i wiążący się z nią warsztat, czego przykładem są księgi *Historii naturalnej* Pliniusza Starszego, gdzie rzeźba omawiana jest w kontekście wiedzy o minerałach. Na nowożytne i bliskie nam pojmowanie sztuk, jako dziedzin wyodrębnianych poprzez swoją formę, należy poczekać do Leona Battisty Albertiego i włoskiego renesansu.

Czytając *Księgę Wyjścia*, natrafiamy na opis wykonania przedmiotów kultu (35–38), w tym skrzyni arki, stołu ofiarnego i przebłągalni z drzewa akacjowego, obitych złotem, oraz innych przedmiotów ze szlachetnych metali, kamieni czy tkanin. Co ciekawe, pomimo tego, że wymienieni z nazwiska Besaleel i Oholiab biegli byli we wszystkich rzemiosłach i technikach, w tym złotnictwie i brązownictwie, Biblia nadmienia, że ten drugi tylko jako snycerz i tkacz osiągnął mistrzostwo (*Biblia Tysiąclecia*, tłumaczenie z języków oryginalnych). Natchniony autor wyraźnie podkreśla w kulcie rolę drewna akacjowego i rzemieślnika, który jest tu określany późniejszym średniowiecznym terminem „snycerz”.

W kręgu kultury europejskiej właśnie okres średniowiecza — i to przede wszystkim nordyckiego, a później kręgu niemieckojęzycznego — jest szczególnie ważny dla rzeźby w drewnie. W świadomości historii sztuki powszechnej pozostają zdobienia normańskich drakkarów, styl Urnès, romańskie i gotyckie krucyfiksy, gotyckie piety, stalle i ołtarze szafiaste, z kulminacyjną twórczością Wita Stwosza, Michaela Pachera i Tilmana Riemenschneidera. To wtedy rzeźba w drewnie, ale rozumiana już jako snycerstwo, osiąga swoją kulminację i — jak się wydaje — w żadnym innym materiale nie uzyskano — czasem w połączeniu z polichromią — takich możliwości wirtuozerskiego żonglowania formą w monumentalnej skali, jak w krakowskim ołtarzu mariackim czy *Ołtarzu Świętej Krwi* w Rothenburgu. Drewno jest tu nie tylko materiałem przedstawień figuralnych, co byłoby naturalne w kontekście północnoeuropejskiej rzeźby w ogóle, ale także wykorzystywane jest jako jedyny możliwy materiał do oprawy architektoniczno-ornamentalnej — co bardziej kojarzy się z czynnościami rzemieślniczymi, wykonywanymi zazwyczaj przez pomocników w warsztacie mistrza. Niemniej nierozzerwalność jednego i drugiego aspektu: artystycznego i rękodzielniczego, stanowi *differentia specifica* snycerstwa, odróżniając je od ściśle rozumianej rzeźby w drewnie. W późniejszych stuleciach (barok, rokoko, style historyczne, secesja) coraz bardziej odróżniano te dwie dziedziny od siebie, traktując rzeźbę w drewnie jako egzemplifikację, w określonym materiale, sztuki „wysokiej”, a snycerstwo włączając coraz silniej w krąg rękodziela i nadając mu wyłącznie charakter sztuki dekoracyjnej. Z drugiej strony, podobnie jak w innych przypadkach — malarstwa, grafiki — również rzeźba w drewnie, dekoracja przedmiotów codziennego użytku wykonanych w tym „tworzywie biedaków i nędzarzy”, trwa od czasów średniowiecza w sztuce ludowej, kontynuując i przekształcając iko-



Fragment ekspozycji XI Triennale Rzeźby w Drewnie w Galerii Strug Zespołu Szkół Plastycznych im. Antoniego Kenara w Zakopanem (październik 2018). Widoczna jest wielość rozwiązań formalnych (rzeźba pełna, płaskorzeźba, kompozycja rzeźbiarska w formie instalacji) oraz wielość stylistyczna od inspiracji rzeźbą ludową do nowoczesnej syntezy figury ludzkiej bliskiej awangardzie XX wieku. Na pierwszym planie wyróżniona rzeźba Agnieszki Ziębińskiej, *Bez tytułu* (ZSP im. Antoniego Kenara w Zakopanem), łącząca drewno z metalową listwą

nograficzne wątki i ornamentykę tamtej epoki aż po czasy nowoczesne. Te trzy elementy snycerstwa: rzeźbę w drewnie rozumianą jako pełnoprawna sztuka „wysoka”, zdobnictwo — dekoratorstwo przedmiotów codziennego użytku lub wyrobów unikatowych oraz naiwną ludowość, będącą wyrazem ekspresyjnego prymitywu, należy mieć na uwadze, gdy rozważamy współczesne miejsce snycerstwa w sztuce, w tym w dziejach kształcenia artystycznego w Polsce.

Obecne miejsce tej specjalizacji w polskich szkołach plastycznych jest wynikiem długotrwałej i zawiłanej historii. Już same początki najstarszej szkoły

artystycznej — Zespołu Szkół Plastycznych im. Antoniego Kenara w Zakopanem — sięgające 1876 roku, związane są z powstaniem szkoły dla utalentowanej młodzieży Podhala (Szkoła Snycerska Towarzystwa Tatrzańskiego), rozwijającej tradycje ludowej kultury tego regionu. Odwołując się do modernistycznej idei „syntezy sztuk wszystkich”, w nazwie instytucji, w którą szkoła snycerska została przekształcona, nie przesądzano o jej „artystycznym” czy wyspecjalizowanym w konkretnej dziedzinie sztuk charakterze, lecz nazwano ją zakopiańską Szkołą Zawodową Przemysłu Drzewnego (1878), traktując sam materiał jako wyjściowe tworzywo wielorakich kreacji — w rzeźbie, zdobnictwie budownictwa i ciesiołki, dekoracji mebla, przedmiotu codziennego użytku, gdzie myślenie o formie narzuconej przez materiał i warsztat przenika wszystkie aspekty życia. W późniejszych latach, w szczególności w okresie powojennym, po 1945 roku, gdy polityka kulturalna i oświatowa PRL dokonała ujednoczenia i centralizacji szkolnictwa artystycznego (1953), a z czasem, od 1966 roku, wypracowano koncepcję kształcenia w zawodzie — specjalnościach i specjalizacjach (opracowano programy nauczania, ustalono formułę egzaminów dyplomowych itd.), snycerstwo odnajdujemy tylko jako aspekt technik rzeźbiarskich, stolarstwa, konserwacji rzeźby, a nawet sprzętarstwa, pamiątkarstwa, dekoratorstwa, zabawkarstwa i to tylko tam, gdzie istniały wcześniej jego tradycje i zaplecze warsztatowe. Od 1973 roku nowa specjalność — formy użytkowe — połączyła kilka wcześniejszych w jedną całość, realizując dosyć ogólne założenia związane z wykonaniem użytkowych przedmiotów w różnych materiałach, w tym w drewnie. Dość ogólny charakter kształcenia w zakresie tak rozumianych form użytkowych powodował, że często w realizacjach prac uczniowie musieli łączyć wiele różnych technik i materiałów, co nie sprzyjało pogłębieniu znajomości warsztatu związanego z jedną dziedziną, choć wykształcało pewne umiejętności interdyscyplinarne.

Wreszcie, w kolejnym etapie reform programowych, w 1986 roku zdecydowano o wyodrębnieniu ze specjalności formy użytkowe kilku specjalizacji, w tym snycerstwa. Od tej pory nazwa ta funkcjonuje do dziś jako specjalizacja w zawodzie plastyk, chociaż w 2014 roku została włączona do specjalności formy rzeźbiarskie, tak aby podkreślić jej nie tyle funkcjonalny lub warsztatowy, lecz bardziej formalny charakter (plastyczność, przestrzenność, trójwymiarowość). Wraz z pojawieniem się snycerstwa jako odrębnego przedmiotu, opracowano jego program (1986), a w następstwie reformy szkolnictwa, bardziej ogólne podstawy programowe (od 2004 roku, a po przypisaniu do form rzeźbiarskich od 2014 roku, ze zmianami) obowiązujące do dziś.

Bezpośredni związek z pojęciem „rzeźba w drewnie” jest obecnie mocno akcentowany. W mniejszym stopniu w podstawach programowych zawarte jest dawne rozumienie snycerstwa, jako dziedziny kultywującej określone tradycje artystyczne, lub jego charakter rzemieślniczy związany z przedmiotami użytkowymi o charakterze unikatowym. Widać tutaj swoisty znak czasu i pewną pragmatykę kształcenia uczniów, którzy obecnie bezpośrednio po szkole plastycznej



Nagrodzona na X Triennale Rzeźby w Drewnie (Zakopane, 2015) płaskorzeźba Soni Łuszczynskiej *Schody* (OSSP w Katowicach) może być przykładem pejzażu onirycznego, poprzez escherowskie żonglowanie perspektywą. Warto jednak zwrócić uwagę na rolę struktury drewna, które znakomicie wchodzi w rolę innego materiału — tynkowanych murów będących motywem piętrzącej się kompozycji. Delikatna gra światła i cienia, na pozornie płaskich powierzchniach, jest wyrazem precyzyjnych cięć ostrego dłuta w twardym drewnie, a subtelne podbarwienia podkreślają plany kompozycji. Trochę nieporadna perspektywa stopni i niepokojące otwory w murze tworzą wrażenie opustoszałego pueblo ulepionego z gliny —

rzadko wybierają drogę warsztatu rzemieślniczego (stolarstwo, meblarstwo, konserwacja), najczęściej kontynuując naukę na różnych kierunkach artystycznych szkół wyższych, gdzie, jak się okazuje, doświadczenia z lat pracy w warsztacie snycerskim są bardzo przydatne. Mocno podkreślane są umiejętności warsztatowe: znajomość rodzajów drewna, technik jego obróbki, łączenia — w tym z innymi materiałami — znajomość narzędzi, praktyczna umiejętność posługi-

wania się nimi. Oczywiście, podobnie jak w innych przypadkach kształcenia artystyczno-zawodowego, także tu szczególnie ważne jest rozwijanie kompetencji kształtujących ogólną sylwetkę absolwenta, bez których trudno realizować jakąkolwiek pracę snycerską — umiejętności pracy w zespole, projektowania, planowania pracy, dbałości o warsztat, miejsce pracy i narzędzia, uwagi w zachowaniu zasad bezpieczeństwa i higieny, co jest szczególnie ważne podczas używania ostrych narzędzi.

Co zatem odróżnia snycerstwo od, na przykład, specjalizacji techniki rzeźbiarskiej? Podobnie jak w przypadku innych specjalizacji — kamieniarstwa, ceramiki, kowalstwa artystycznego i metaloplastyki — są to materiał i warsztat. W dużej mierze określają one efekt końcowy pracy ucznia, będąc jednocześnie kryterium artystycznym jego pracy. Z tego też powodu nie każda szkoła może sobie pozwolić na otwarcie tego kierunku kształcenia, ponieważ wykonanie ćwiczenia jest tylko jednym z elementów długotrwałego planowania całego cyklu powstania pracy.

Po pierwsze, przygotowanie materiału. Wspomniano już wcześniej, że drewno jest szczególnym rodzajem materiału artystycznego, co nie uchodzi uwagi komukolwiek, kto ma z nim do czynienia. Niekiedy można nawet mówić o swoistej „mistyce” tego tworzywa. Inaczej niż w przypadku kamienia, ceramiki, metalu, jest ono materiałem „żywym”, niepowtarzalnym, zarówno jako drzewo rosnące i przez to już zawierające w sobie historię swojego kilkudziesięcioletniego (lub kilkusetletniego) życia, jak i „pracującym” — jako drewno. Choć istnieje wyspecjalizowana wiedza o tym, jak kształtować drewno (wiedza stolarzy, menuisierów, sztukników), to nie zawsze można przewidzieć efekt i kierunek, w jakim ostatecznie przygotowany materiał się ukształtuje. To zresztą jest elementem „przygody” w pracy z tym materiałem. Wiadomo, że przygotowanie do wykonania rzeźb lub podobraz z drewna w czasach średniowiecza zakładało przynajmniej dziesięcioletnie sezonowanie materiału i chociaż dziś korzystamy z usług suszarni, nic nie zastąpi naturalnego procesu wysychania surowca w długim procesie, na wolnym powietrzu, najczęściej pod zadaszeniem. Kilkuletni okres wysychania drewna — inny dla drewna naturalnego w pniach i kłodach, inny dla tarcicy (drewna „przetartego”) — zakłada posiadanie przez szkołę odpowiedniego miejsca, zapewniającego wentylację i zabezpieczonego przed nadmierną ekspozycją na słońce. Ryzykowne jest korzystanie z materiału, nad przygotowaniem którego nie ma się kontroli. Inny problem to zakup drewna, różnych gatunków i jakości. To najczęściej duży wydatek w budżecie szkoły, który należy systematycznie ponosić, aby zachować ciągłość korzystania z materiału. Oczywiście można także pójść na skróty i projektować w drewnianych odpadach, jednak epizodyczne podejście do tego tematu nie powinno być stałą praktyką.

Po drugie — pracownie specjalistyczne. Posiadanie właściwych pracowni i ich wyposażenie to kolejne wyzwania, w szczególności wobec zastrających

się przepisów bhp. Mechaniczna obróbka drewna na maszynach stolarskich (piły stołowe, strugarki, frezarki) powinna angażować tylko nauczycieli zawodu, ale i tak uczniowie mają — bo muszą mieć — do czynienia z nożami, dłutami, pobijakami, elektronarzędziami, lakierami, woskami, bejcami. Stosowne zabezpieczenia i ubrania ochronne są niezbędne. Wszystko to wynika ze stosowanych technik: klejenia przetartego materiału, wstępnej obróbki piłami elektrycznymi, obróbki różnorodnymi dłutami, szlifierkami, wiertarkami, frezami, patynowania, cyzelowania, polichromowania. W przypadku intarsji konieczne jest klejenie fornirow wyciętych ostrymi nożami, kiedy indziej łączenie elementów wkretami, kołkami, w przypadku polichromii, niekiedy stosowanie technik pozłotniczych, które same w sobie są skomplikowane. Do tego trzeba dodać tradycyjny warsztat rzeźbiarski niekiedy niezbędny do przygotowania projektu lub modelu w skali 1:1, potrzebnego do wykonania finalnej pracy w drewnie. Najczęściej jest to odlew gipsowy z formy modelowanej w glinie, chociaż zdarzają się makiety z innych materiałów (wosk, tektura). Wprawdzie współcześnie wykorzystanie mechanicznych, a nawet cyfrowych narzędzi (skanery 3D w fazie projektowania) ułatwia proces realizacji, jednak trzeba pamiętać, że liczba godzin dla specjalizacji jest coraz mniejsza, podobnie jak wszystkich przedmiotów artystyczno-zawodowych, która od lat 80. zmniejszyła się z 90 do 70 godzin w cyklu kształcenia (porównujemy ramowy plan nauczania dla szkoły 5-letniej w dawnej i obecnej ramówce 5-letniego liceum sztuk plastycznych).

Snycerstwo nie jest przedmiotem często spotykanym w szkołach plastycznych. W 2014 roku specjalizację prowadziło 8 szkół (LP w Zamościu, ZSP w Lublinie, LP w Krośnie, ZSP w Rzeszowie, LP w Szczecinie, ZSP w Koszalinie, ZPPKP w Opolu, ZSP w Zakopanem), w 2019 roku (stan na czerwiec według Centrum Edukacji Artystycznej) — 11 (dodatkowo: LP w Jeleniej Górze, SLSP we Wrocławiu, ZSP w Katowicach), na 70 szkół plastycznych wszystkich typów. Jednak prace snycerskie powstają także na zajęciach technik rzeźbiarskich, często jako prace dyplomowe, co łatwo można zauważyć na makroregionalnych przeglądach wyróżnionych dyplomów, różnych specjalizacji nauczanych w szkołach. Może to dowodzić niesłabnącego zainteresowania drewnem, dającym niepowtarzalną możliwość kreacji wynikającej z uwarunkowań strukturalnych materiału. Wiele szkół w tym celu organizuje rzeźbiarskie plenery jako uzupełnienie zajęć warsztatowych.

Osobnym zjawiskiem są ogólnopolskie imprezy, będące nie tylko konfrontacjami, lecz także swoistymi edukacyjnymi doświadczeniami dla uczniów podejmujących pracę w drewnie. Obecnie należy zwrócić uwagę na trzy takie imprezy, które mają już utrwaloną tradycję kilkunastu, a nawet kilkudziesięciu lat istnienia. Pierwszą jest ogólnopolski konkurs rzeźby w drewnie dla uczniów szkół plastycznych, organizowany początkowo jako biennale, a od 2012 roku jako triennale przez Zespół Szkół Plastycznych im. Antoniego Kenara w Zakopanem (w 2018 roku odbyła się 11 edycja), drugą — Ogólnopolski Plener Rzeźbiarski

w Myślicinku (jednym z organizatorów jest Państwowy Zespół Szkół Plastycznych im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy — od 1992 roku; w 2019 roku odbyła się 27 odsłona pleneru) oraz trzecią — Międzynarodowe Artystyczne Warsztaty Rzeźbiarskie w Zespole Szkół Plastycznych im. Cypriana Kamila Norwida w Lublinie w formule biennale (od 2004 roku; w 2018 roku miała miejsce 7 edycja warsztatów). Wszystkie te imprezy mają swoją własną specyfikę — dwie pierwsze są ogólnopolskimi konkursami, w których rywalizują ze sobą uczniowie na co dzień kształcący się w specjalizacjach rzeźbiarskich, często w szkołach o długoletnich tradycjach w rzeźbie w drewnie. Konkurs zakopiański jest przeglądem wybranych przez szkoły i w ten sposób wyróżnionych, dojrzałych warsztatowo i artystycznie prac uczniów, najczęściej starszych klas — w tym również dyplomowych — obejmującym kategorię rzeźby pełnej i płaskorzeźby. Tradycja szkoły oraz wysokie oceny poziomu nadsyłanych prac, wyrażane w opiniach jurorów, powoływanych spośród czynnych artystów rzeźbiarzy, reprezentujących środowiska najważniejszych akademii sztuk pięknych w kraju, każą traktować konkurs zakopiański jako najważniejszy punkt odniesienia do kształcenia w tej dziedzinie sztuki w szkołach plastycznych. Późniejsze losy laureatów, wybierających najczęściej studia na wydziałach rzeźby, tę diagnozę potwierdzają. Dwie kolejne imprezy mają charakter plenerowy, co powoduje, że rządzą się innymi prawami. Plener w Myślicinku nieodmiennie realizuje ten sam temat — forma animalistyczna o cechach użytkowych (siedzisko), co wynika po części z usytuowania w przestrzeni parku, ale daje też możliwość tworzenia przez zespoły uczniów grup rzeźbiarskich, przełamujących jednorodną statuaryczność formy i włączających się w otaczającą przestrzeń, co jest cechą rzeźby plenerowej. Inną specyfiką jest sam proces twórczy, wymagający szybkich decyzji wynikających z ograniczonego czasu pracy, niejednokrotnie bardzo intensywnej, aż do bólu mięśni i pęcherzy na rękach.

Z kolei lubelskie warsztaty rzeźbiarskie eksplorują różne techniki. Posiadają swoją część plenerową opartą tematycznie na wybranym wiodącym motywie, niekiedy metaforycznym (ostatnia edycja — *Skrzydła wolności*), realizowanym często przez uczniów po raz pierwszy mających kontakt z dużą formą drewnianej rzeźby w plenerze. Warsztaty nie mają formuły konkursowej i są skierowane także do tych, którzy chcą doświadczyć nowych technik, form w przestrzeni oraz pracy warsztatowej, na co dzień niedostępnej w ich szkołach.

Uczniów szkół plastycznych w Polsce należy zachęcić do bliższego kontaktu z rzeźbą w drewnie, możliwego w salach wystawowych, galeriach, podczas przeglądów i wystaw konkursowych. Nic nie jest w stanie oddać subtelności jej formy i materii, poza osobistym doznaniem. Być może kilka pokazanych tutaj ilustracji, wraz z komentarzem do przedstawionych wcześniej wątków dotyczących snycerstwa, pozwoli na bliższe zrozumienie specyfiki tej specjalizacji.

Na zakończenie tych krótkich rozważań o snycerstwie może warto przywołać słowa Antoniego Kenara, przytoczone we wstępie do Katalogu Biennale



Plener rzeźbiarski uczniów grup snycerskich klas II–III Liceum Plastycznego w Zespole Szkół Plastycznych im. Cypriana Kamila Norwida w Lublinie, organizowany w Firlēju (czerwiec 2017). Transformowanie pnia drzewa w figurę wodnika. W przypadku dużej rzeźby plenerowej konieczna jest kooperacja i współpraca w grupie. Uczniowie pracują nie tylko specjalnymi szerokimi dłutami do rzeźby dużych rozmiarów, lecz także elektrycznymi piłami, szlifierkami i frezarkami. Zasadnicze cięcia wykonują spalinową piłą łańcuchową nauczyciele lub wynajęci pilarze

Rzeźby VII Ogólnopolskiego konkursu rzeźby w drewnie dla uczniów szkół plastycznych (Zakopane, 2007): *...Człowiek jest stworzony do działania, a rzeźba do wyrażania, człowiek kocha, a rzeźbę trzeba kochać. Rzeźba nie kocha, bo to drewno — drewno powinno zostać drewnem, lecz ukształtowanym w ramach jego właściwości: jego masa zostaje podzielona, wyraża rytm myśli człowieka — za-*

profilowane ludzkie marzenia, współdziela z przestrzenią, wyraża stosunek człowieka do świata, kąpie się w świetle i cieniu, mówi o dniach i nocach samotności artysty...

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Lewińska Beata, *Kształcenie artystyczne w szkołach plastycznych w Polsce w latach 1944–2017*, Wydawnictwo UKSW i Wydawnictwo CEA, Warszawa 2018.
- [2] *Słownik terminologiczny sztuk pięknych*, red. Krystyna Kubalska-Sulkiewicz, Monika Bielska-Łach, Anna Manteuffel-Szarota, PWN, Warszawa 1996.
- [3] *Katalog VII Ogólnopolskiego konkursu rzeźby w drewnie dla uczniów szkół plastycznych*, ZSP, Zakopane 2007.
- [4] *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, Wydawnictwo Pallottinum, Poznań–Warszawa 1980.
- [5] *Słownik języka polskiego*, tom 3, red. Mieczysław Szymczak, Hipolit Szkiłdź, Stanisław Bik, Barbara Pakosz, Celina Szkiłdź, PWN, Warszawa 1978.

Metafora, pewna poetyckość mogą być dobrze wyrażone naturalnym charakterem „żywego” ► tworzywa, jakim jest drewno. W tym przypadku punktem wyjścia kompozycji z motywem anioła (Magdalena Jęczeń, *Mój anioł stróż*, dyplom 2010, LP w ZSP im. Cypriana Kamila Norwida w Lublinie) wykorzystany został naturalny charakter drzewa porażonego piorunem. Uderzenie i wysoka temperatura doprowadziły do pęknięcia drzewa lipowego i jego nadpalenia. W późniejszym czasie rany się zabiłżyły, struktura pokryła się guzami i nadlewami tkanki. Autorka wykorzystala zastaną formę, odkrytą po odłupaniu części rozwidłonego pnia, dorzeźbiając głowę anioła i delikatnie korygując nadpaloną strukturę. Z jednej strony forma została brutalnie potraktowana piłą łańcuchową (skrzydło), co nadało całości wrażenie świeżego dotknięcia nierzeźbiarskim narzędziem

Autorami wszystkich fotografii w artykule są Krzysztof Dąbek i Andrzej Mazuś





Efekty kształcenia
— wokół przesłuchań,
przeглядów, konkursów





Polska sztafeta juniorów na konkursach baletowych

Od wielu lat polska młodzież ze szkół baletowych uczestniczy w rodzimych i zagranicznych konkursach baletowych. Spośród krajowych najdłuższe tradycje ma Ogólnopolski Konkurs Tańca im. Wojciecha Wiesiołłowskiego¹, którego XXI edycja odbyła się w marcu 2019 roku, natomiast najstarszym konkursem zagranicznym pozostaje Genée International Ballet Competition, który rozegrał się po raz pierwszy w Londynie.

Dwudziesty wiek był czasem erupcji nowych kierunków sztuki i powiązanych z nimi technik tanecznych, a konkursy taneczne stały się okazją do ich popularyzacji. Na początku lat 30. XX wieku zaczęto więc organizować międzynarodowe konkursy taneczne z widocznym udziałem polskich reprezentantów. Kryteria konkursów ulegały dużym zmianom i do wybuchu drugiej wojny światowej charakteryzowały się różnorodnością kategorii, bez dominacji tańca klasycznego. W międzynarodowym konkursie rozegranym w Paryżu w 1932 roku brały udział jedynie zespoły, a Polacy nie odnieśli w nim większych sukcesów.

Drugi międzynarodowy konkurs tańca odbył się w 1933 roku w Warszawie, gdzie po raz pierwszy rozegrano turniej tańca dla dzieci i młodzieży do lat szesnastu. Trzy pierwsze nagrody były pieniężne. Otrzymały je: Luba Szapirowa z Warszawy, Ewa Kołogórska² z Krakowa i Cesia Fijewska³ z Warszawy. Sześć

¹ Wojciech Wiesiołłowski (1939–1995) — światowej sławy polski tancerz i pedagog. Absolwent warszawskiej szkoły baletowej, w 1964 roku laureat srebrnego medalu na konkursie baletowym w Warnie. Pierwszy solista baletu Opery Warszawskiej, Baletu XX Wieku, Boston Ballet, pedagog w wielu prestiżowych zespołach baletowych świata. Od 1997 roku patron konkursu baletowego w Gdańsku.

² Właściwie Ewa Kreisberg (1925–2007) — aktorka, reżyser teatralny, związana przez większość życia z teatrami Szczecina.

³ Właściwie Barbara Fijewska (1919–2005) — tancerka, aktorka, choreografka teatralna; siostra aktora, Tadeusza Fijewskiego.

◀ Marcin i Dawid Kupińscy z gdańskiej szkoły baletowej. Obaj otrzymali tytuł „Najlepszy Absolwent Szkół Baletowych w Polsce” — Marcin w 2002 roku, a Dawid w 2003. Marcin otrzymał także nagrodę specjalną jury XX Międzynarodowego Konkursu Baletu w Warnie w 2002 roku

Fot. archiwum Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Janiny Jarzynówny-Sobczak w Gdańsku

dziewcząt nagrodzonych zostało symbolicznymi lalkami. Były wśród nich głośne w następnych latach tancerki polskie — Stefania Pokrzywińska⁴ i Hanna Lebedowicz⁵. Rok później, na konkursie w Wiedniu, sukces powtórzyła Ewa Kołogórska, a dyplom otrzymał także zespół dziecięcy Aniuty Wery Wachsmannówny z Krakowa.

Wybuch drugiej wojny światowej nie tylko przerwał obiecujący progres artystyczny w dziedzinie tańca, ale też tragicznie odbił się na losach wielu tancerzy. W czasie wojny taniec ulegał zmianom, a powstała w Stanach Zjednoczonych technika tańca modern zaczęła po wojnie, stopniowo, podbijać kontynent europejski (występy w Polsce zespołu José Limóna w 1957 i Marthy Graham w 1962 roku).

Powojenna organizacja szkolnictwa baletowego w Polsce doprowadziła w 1950 roku do nadania kilku szkołom statusu liceów choreograficznych, do których następnie dołączono pion podstawowy, tworząc w ten sposób w Warszawie, Gdańsku, Bytomiu i Poznaniu dziesięcioletnie szkoły baletowe. W 1975 roku dołączyła do nich placówka w Łodzi. Regularna praca szkół baletowych wykształciła roczniki absolwentów, którzy angażowani byli do teatrów muzycznych, gdzie mogli występować w repertuarze baletowym, opartym na technice tańca klasycznego i charakterystycznego, lub do zespołów tanecznych, takich jak „Mazowsze” czy „Śląsk”.

Powojenna Europa nie od razu podjęła się organizacji konkursów tanecznych. Najpierw pojawiły się festiwale, które pozwalały prezentować osiągnięcia z różnych dziedzin sztuki, a dopiero z czasem dołączono do nich część konkursową. Tak było w przypadku festiwali organizowanych przez Światową Federację Młodzieży Demokratycznej, które odbywały się w różnych krajach europejskich. Także w Warszawie w 1955 roku. Na rozegranym wówczas konkursie tańca nagrody przyznano solistom i duetom w dziedzinie tańca klasycznego oraz solistom w technice tańca charakterystycznego. W tej właśnie kategorii polscy tancerze zawodowi zdobyli najwyższe laury — Conrad Drzewiecki pierwsze miejsce, a Edmund Nowak drugie. Poza tym Witold Zapała został wyróżniony pierwszą nagrodą w tańcu ludowym, a w konkursie pantomimy Henryk Tomaszewski zajął drugie miejsce.

Kolejnym festiwalom również towarzyszyła taneczna rywalizacja, w której uczestniczyli zawodowi tancerze z polskich ośrodków baletowych. Owocnym doświadczeniem okazał się dla polskich artystów udział w konkursie muzycznym imienia Gian Battisty Viottiego, który na jakiś czas rozszerzył swoją kon-

⁴ Stefania Pokrzywińska (1920–2003) — na scenie używała imienia Stella. W 1934 roku ukończyła z wyróżnieniem warszawską szkołę baletową i została solistką w Teatrze Wielkim w Warszawie. Po wojnie była primabaleriną, m.in. Opery Poznańskiej i Bałtyckiej, później kierownikiem zespołów baletowych, choreografką i pedagogiem.

⁵ B. Mamontowicz-Łojek, *Terpsychora i lekkie muzy. Taniec widowiskowy w Polsce w okresie międzywojennym (1918–1939)*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1972, s. 76.



Katarzyna Gdaniec z gdańskiej szkoły baletowej — laureatka I miejsca na IV Ogólnopolskim Konkursie Tańca i Choreografii w Gdańsku w 1981 roku i trzeciej nagrody na Prix de Lausanne w 1983 roku

Fot. archiwum Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Janiny Jarzynówny-Sobczak w Gdańsku



Izabela Sokołowska i Dawid Kupiński — uczniowie gdańskiej szkoły baletowej. Izabela zdobyła, między innymi, złoty medal na Międzynarodowym Konkursie Baletu w Warnie w 2002 roku, a Dawid razem z bratem — Marcinem, Grand Prix podczas IX Konkursu Eurowizji dla Młodych Tancerzy w Londynie w 2001 roku. W 2003 roku na Ogólnopolskim Konkursie Tańca w Gdańsku Iza zdobyła I miejsce, a Dawid Grand Prix

Fot. archiwum Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Janiny Jarzynówny-Sobczak w Gdańsku

kurs baletowy i wtedy (w 1956 roku) triumfowali: Conrad Drzewiecki, Barbara Bitnerówna, Witold Gruca i Maria Badmajeff, a dwa lata później Alicja Boniuszko, Klara Kmitto i Bronisław Kropidłowski.

Na początku lat 60. XX wieku zaczęły pojawiać się konkursy stricte baletowe, bowiem uznano, że technika tańca klasycznego jest najbardziej wymagająca i łatwo podlega ocenie, w przeciwieństwie do tańca charakterystycznego. Konkursy baletowe odłączyły się od festiwali i miały odbywać się cyklicznie.

W Polsce pierwszy wewnętrzny konkurs baletowy miał miejsce w 1959 roku i przeznaczony był dla tancerzy zawodowych do lat trzydziestu. Następny rozegrano w 1961 roku i rozszerzono jego formułę o rywalizację uczniów starszych klas szkół baletowych. W pionie szkolnym przyznano dwie drugie nagrody w kategorii solistów, które otrzymali — Janina Galikowska i Gerard Wilk z warszawskiej szkoły baletowej⁶. W kategorii duetów pierwszą nagrodę przyznano

⁶ Autorka stosuje uproszczony zapis nazw państwowych szkół baletowych, ponieważ na przestrzeni lat ulegały one zmianom i w różnym czasie otrzymały patronów.



Elena Karpuhina i Leszek Cegiełkowski z gdańskiej szkoły baletowej. Elena, m.in., zajęła (razem z Michałem Wylotem) II miejsce na XI Konkursie Eurowizji dla Młodych Tancerzy w Warszawie w 2005 roku i zdobyła Grand Prix XV Ogólnopolskiego Konkursu Tańca w Gdańsku w 2007 roku oraz tytuł „Najlepszego Absolwenta Szkół Baletowych w Polsce” w 2007 roku. Leszek dwukrotnie zajął II miejsce na konkursach w Gdańsku w 2003 i 2007 roku

Fot. archiwum Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Janiny Jarzynówny-Sobczak w Gdańsku

Iwonie Wakowskiej i Marianowi Glince, a trzecią — Krystynie Jędrzejczyk i Kazimierzowi Wrzoskowi. Wszyscy wyróżnieni byli uczniami warszawskiej szkoły baletowej (pozostałych nagród nie przyznano). Od tego czasu zaniechano organizacji konkursów aż do 1979 roku, kiedy to, z inicjatywy Bronisława Prądzyskiego, dyrektora gdańskiej szkoły baletowej, zainaugurowano III Ogólnopolski Konkurs Tańca Scenicznego i Choreografii⁷, który mimo upływu osiemnastu lat, miał być kontynuatorem dwóch poprzednich konkursów i po różnych perturbacjach stał się turniejem przeznaczonym dla uczniów szkół baletowych, który odbywa się co dwa lata.

Historia konkursu baletowego w Gdańsku jest niezwykle barwna i emocjonująca, ponieważ w ciągu 21 edycji (40 lat istnienia) wyłoniono wielu utalentowa-

⁷ Nazwa konkursu ulegała zmianom: w latach 1982 i 1984 w Gdańsku odbyły się IV i V Ogólnopolski Konkurs Tańca i Choreografii. Następnie w Warszawie w 1988 roku zorganizowano I Ogólnopolski Konkurs Szkół Baletowych. Ostateczna nazwa pojawiła się w 1990 roku, gdy konkurs wrócił do Gdańska pod nazwą VII Ogólnopolski Konkurs Tańca, który od 1997 roku nosi imię Wojciecha Wiesiołowskiego.

nych adeptów baletu — prawdziwą polską sztafetę juniorów, którzy tworzą wspólną tradycję osiągnięć wszystkich szkół baletowych. Wielu spośród zwycięzców sięgnęło po kolejne laury i zrobiło kariery na scenach polskich i zagranicznych.

Organizatorzy gdańskiego konkursu baletowego w jego długiej historii nie raz modyfikowali regulamin, który określa podział na kategorie wiekowe i płeć, ale także dzieli rywalizację pod względem techniki tanecznej na taniec klasyczny i taniec współczesny, które są niezależnie oceniane przez jury. Każda ze szkół baletowych dumna jest z sukcesów swoich uczniów. Niektórzy z nich podczas nauki w szkole dwukrotnie lub nawet trzykrotnie reprezentują swoją szkołę i przynoszą jej splendor. Największym marzeniem każdego biorącego udział w rywalizacji jest zdobycie *grand prix*⁸ — nagrody, którą tylko kilkakrotnie przyznało jury konkursu, a otrzymali ją wychowankowie gdańskiej szkoły baletowej: Jacek Breś (1993), Anna Sasiadek (1995), Dawid Kupiński (2003) i Elena Karpuhina (2007).

Po tak widocznych sukcesach młodzieży baletowej na rodzimym konkursie przyszedł czas na konfrontację międzynarodową. W latach 90. XX wieku otworzyła się perspektywa udziału polskiej młodzieży ze szkół muzycznych i baletowych w dwóch wariantach konkursu Eurowizji, organizowanych przez Europejską Unię Nadawców (EBU⁹), do której Polska dołączyła w 1992 roku.

Pierwszymi reprezentantami Polski, którzy wzięli udział w odbywającym się w 1993 roku V Konkursie Eurowizji dla Młodych Tancerzy, byli Jacek Breś i Anna Sasiadek. W kolejnej odsłonie konkursu Eurowizji, w 1995 roku, wystartował Filip Barankiewicz — zdobywca I miejsca na konkursie w Gdańsku, absolwent warszawskiej szkoły baletowej. W 1997 roku nasz kraj reprezentowała warszawska para taneczna — Magdalena Dziegielewska i Bartosz Anczykowski, a w 1999 roku — Marta Wojtaszewska i Marcin Krajewski — uczniowie poznańskiej szkoły baletowej. Wszyscy nasi uczestnicy awansowali do fazy finałowej, ale nie zajęli medalowych miejsc.

Przełomowym okazał się rok 2001, kiedy w konkursie w Londynie wzięli udział uczniowie gdańskiej szkoły baletowej — Marcin i Dawid Kupińscy, którzy zatańczyli w świetnej choreografii pod tytułem *Bracia* Emila Wesołowskiego do *Legendy* Wieniawskiego. Chłopcy zdobyli za swój występ pierwszą nagrodę.

Dwa lata później, w X Konkursie Eurowizji dla Młodych Tancerzy nastąpiły zmiany w formule konkursu, dotyczące oddzielnego nagradzania uczestników w dziedzinie tańca klasycznego i współczesnego. Takie rozwiązanie rozszerzyło możliwość udziału tancerzy spoza hermetycznego świata baletu. Polskę na tym konkursie reprezentował tancerz hip-hopu Jakub Gręda, który nie zakwalifikował się do finału.

⁸ W 1979 roku Grand Prix przyznano w kategorii tancerzy zawodowych Ewie Głowackiej, pierwszej solistce Teatru Wielkiego w Warszawie.

⁹ EBU w 1983 roku zorganizowała Konkurs dla Młodych Muzyków, a dwa lata później Konkurs dla Młodych Tancerzy. W konkursie przeznaczonym dla tancerzy Polska brała udział w każdej edycji od 1993 roku.



Kristóf Szabó — uczeń warszawskiej szkoły baletowej, który w 2013 roku wygrał eliminacje do XIII Konkursu Eurowizji dla Młodych Tancerzy i zajął II miejsce w kategorii tańca współczesnego na XVIII Ogólnopolskim Konkursie Tańca w Gdańsku w 2013 (z lewej); Magda Studzińska — uczennica warszawskiej szkoły baletowej. Zdobywczyni II miejsca na XIX Ogólnopolskim Konkursie Tańca w Gdańsku w 2015 i brązowego medalu na Valentina Kozlova International Ballet Competition w Brukseli 2015 (z prawej)

Fot. Jarosław Sosiński (z lewej) i Waldemar Wróbel (z prawej), archiwum Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Romana Turczyńowicza w Warszawie

W 2005 roku miejscem rywalizacji młodych tancerzy została wybrana Warszawa, gdzie drugie miejsce wywalczyła para taneczna z gdańskiej szkoły baletowej — Elena Karpuhina i Michał Wylot.

Kolejny, XII Konkurs Eurowizji dla Młodych Tancerzy miał pierwotnie rozegrać się w lutym 2007 roku w Lozannie, ale terminy kolidowały z odbywającym się tam, konkurencyjnym Prix de Lausanne (od 1973 coroczny konkurs baletowy, przeznaczony dla uczniów szkół baletowych). Organizatorzy zaproponowali więc wprowadzenie nowej odsłony rywalizacji pod nazwą Konkurs Tańca Eurowizji, przeznaczonej dla tancerzy zawodowych lub pary, składającej się z celebryty i tancerza zawodowego (na wzór programu telewizyjnego *Taniec z gwiazdami*). Konkurs odbył się dwukrotnie — w 2007 i 2008 roku, a zwycięzcami ostatniego była para z Polski — Edyta Herbuś i Marcin Mroczek. Druga edycja była zarazem ostatnią, ale trudno było automatycznie przywrócić formułę poprzedniego

konkursu, ponieważ jednym z warunków jego realizacji jest udział minimum dziesięciu pełnoprawnych członków Europejskiej Unii Nadawców (EBU). W związku z tym Konkurs dla Młodych Tancerzy odłożono do 2011 roku.

W międzyczasie z grupy krajów biorących udział w Konkursie Eurowizji dla Młodych Tancerzy ubyto aż siedmiu uczestników-członków EBU, dołączyli natomiast reprezentanci z państw dotychczas niebiorących udziału w konkursie Eurowizji (w różnych edycjach wracali także ci, którzy wcześniej wycofali się z uczestnictwa). W rezultacie, począwszy od 2011 roku, kolejne edycje konkursu nie przekroczyły dziesięciu krajów-uczestników. Dla przykładu, w 1989 roku w rywalizacji wzięli udział przedstawiciele siedemnastu krajów, a w 2001 roku we współzawodnictwie uczestniczyło najwięcej, bo osiemnaście różnych państw i wtedy właśnie wygrali bracia Kupińscy!

Zmiany, jakie zachodziły w gronie państw uczestniczących w konkursie, bliskie były przeobrażeniom geopolitycznym w Europie — po 2009 roku dołączyły takie kraje, jak: Chorwacja, Republika Kosowa, Białoruś, Albania i Malta. W ostatnich edycjach występowali także młodzi tancerze z krajów, które od lat brały udział w konkursie, czyli: Norwegii, Szwecji, Holandii, Niemiec, Słowenii i Czech. W 2011 roku gospodarzem konkursu została Norwegia, której reprezentant sięgnął po najwyższe laury, a jednym z finalistów był absolwent bytomskiej szkoły baletowej — Adam Myśliński, laureat II miejsca na konkursie w Gdańsku w 2009 roku.

Dwa lata później Opera Bałtycka w Gdańsku była trzecim polskim miastem organizującym Konkurs Eurowizji dla Młodych Tancerzy. Po raz pierwszy odbyły się eliminacje krajowe do tego konkursu, które objęte zostały patronatem Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Instytutu Muzyki i Tańca oraz TVP Kultura. Spośród dziesięciu wybranych kandydatów, 7 kwietnia 2013 roku, na ekranach telewizorów można było śledzić umiejętności młodych tancerzy, oceniane przez trzyosobowe jury w składzie: Ewa Wycichowska, Jacek Przybyłowicz i Grzegorz Pańtak. Wygrał utalentowany Kristóf Szabó, który dopiero od dwóch lat profesjonalnie edukował się w warszawskiej szkole baletowej. W rywalizacji międzynarodowej XIII Konkursu Eurowizji dla Młodych Tancerzy wygrał reprezentant Holandii, Sedrig Verwoert.

Rozegrany w czeskim Pilźnie w czerwcu 2015 roku Konkurs Eurowizji również poprzedziły krajowe eliminacje, w wyniku których zwycięzca otrzymał tytuł Młodego Tancerza Roku. Do rywalizacji stanęło dziesięcioro zawodników, których oceniło jury w składzie: Edyta Kozak, Krzysztof Pastor i Filip Czeszyk. Sposób oceniania był podobny do konkursu Eurowizji: po wcześniejszych pokazach indywidualnych wszyscy uczestnicy mieli za zadanie wykonać kompozycję taneczną specjalnie dla nich opracowaną przez znanego choreografa. Zadaniem jury było wybranie do ścisłego finału dwóch osób, które następnie stawały do pojedynku o zwycięstwo. Tytuł Młodego Tancerza Roku 2015 zdobyła znakomita Viktoria Nowak z poznańskiej szkoły baletowej, która powtórzyła swój sukces, zdobywając pierwsze miejsce na XIV Konkursie Eurowizji, tańcząc *Piece in Old Style* w choreografii Jacka Przybyłowicza do muzyki Henryka Mikołaja Góreckiego.



Viktoria Nowak z poznańskiej szkoły baletowej — zwyciężczyni Konkursu Eurowizji dla Młodych Tancerzy w Pilźnie w 2015 roku. Zdobyła w Szczecinie I miejsce na VIII Międzynarodowym Konkursie Baletowym „Złote Pointy 2015” i tytuł Najlepszego Absolwenta Szkół Baletowych w Polsce 2015 roku

Fot. Robert Frąckowiak, archiwum Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Olgi Sławskiej-Lipczyńskiej w Poznaniu

Ostatni jak dotąd Konkurs Eurowizji dla Młodych Tancerzy odbył się w Pradze w grudniu 2017 roku. Wzięli w nim udział reprezentanci ośmiu państw. Przedstawicielką naszego państwa została zdobywczyni tytułu Młodego Tancerza Roku 2017, Paulina Bidzińska, laureatka pierwszego miejsca na konkursie w Gdańsku w 2017 roku, absolwentka bytomskiej szkoły baletowej. Eliminacje krajowe wygrała z siódmką konkurentów, spośród których jury, składające się z: Iwony Pasińskiej, Maksima Woitiuła i Grzegorza Pańtaka, wybrało do ścisłego finału Hannę Szychowicz, absolwentkę łódzkiej szkoły baletowej, zdobywczynię pierwszego miejsca na konkursie w Gdańsku w kategorii tańca współczesnego. W po-



Emilia Sambor z łódzkiej szkoły baletowej — finalistka nagrodzona wyróżnieniem na Youth America Grand Prix w 2013 roku (z lewej); Alicja Bajorek z bytomskiej szkoły baletowej — zajęła I miejsce na XIX Ogólnopolskim Konkursie Tańca w Gdańsku w 2015 roku (z prawej)

Fot. Paweł Augustyniak, archiwum Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Feliksa Parnella w Łodzi (z lewej); K. Chrobak, archiwum Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Ludomira Różyckiego w Bytomiu (z prawej)

jedynku finałowym wygrała Paulina Bidzińska, która powtórzyła swój sukces na konkursie w Pradze, wykonując kompozycję choreograficzną Jacka Przybyłowicza pod tytułem *La certa* do muzyki Antonia Vivaldiego.

W 2019 roku Europejska Unia Nadawców zrezygnowała z organizacji Konkursu Eurowizji dla Młodych Tancerzy z powodu braku nadawcy, który zostałby gospodarzem konkursu. Jednak Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz Instytut Muzyki i Tańca z patronatem medialnym TVP Kultura i TVP 2 postanowili kontynuować konkurs pod nazwą Młody Tancerz Roku, w celu medialnego promowania utalentowanej młodzieży ze szkół baletowych. Do regulaminu konkursu wprowadzono zmiany, polegające na podziale emisji programu na dwa półfinały, które były prezentowane przez telewizję w dniach 4 i 11 czerwca 2019 roku. W każdym z nich wystąpiło siedmioro uczniów, z czego do finału awansowało tylko trzech najlepszych z każdego półfinału, wybranych przez jury, złożonego z Aleksandry Dziurosz, Jacka Przybyłowicza i Wiesława Dudka. Do



Maciej Pletnia z bytomskiej szkoły baletowej — zdobywca I miejsca na XIX Ogólnopolskim Konkursie Tańca w Gdańsku w 2015 roku i tytułu Najlepszego Absolwenta Szkół Baletowych w Polsce w 2016 roku (z lewej); Paulina Bidzińska z bytomskiej szkoły baletowej — zajęła I miejsce na XX Ogólnopolskim Konkursie Tańca w Gdańsku w 2017 roku i wygrała XV Konkurs Eurowizji dla Młodych Tancerzy w Pradze w 2017 roku (z prawej)

Fot. K. Chrobak, archiwum Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Ludomira Różyckiego w Bytomiu

grona finalistów dołączył także uczestnik, który otrzymał „dziką kartę” na podstawie zgromadzonej liczby głosów internautów. Do półfinału zakwalifikowali się uczniowie ze szkół baletowych: z Bytomia — Gabriela Dąbek i Dominika Wożsek; z Gdańska — Paulina Grodzińska, Zofia Korpaczka i Julia Ciesielska; z Łodzi — Kasper Górczak; z Poznania — Helena Kozaczko i Viviana Zajączkowska oraz z Warszawy — Nikola Dworecka, Mikołaj Czyżowski, Łukasz Bałoniak i Alan Polański. W rywalizacji wzięły udział także dwie reprezentantki z Wydziału Teatru Tańca¹⁰ — Ewelina Cieśla i Judyta Pakulska. Przedział wiekowy uczestników wynosił 16–19 lat w przypadku uczniów ze szkół baletowych, a w przypadku reprezentantek uczelni — 20 i 21 lat.

¹⁰ Wydział Teatru Tańca w Bytomiu Akademii Sztuk Teatralnych im. Stanisława Wyspiańskiego w Krakowie.

Wszyscy uczniowie, którzy wzięli udział w konkursie Młodego Tancerza Roku 2019, mają już na swoim koncie sukcesy na różnego rodzaju agonach tanecznych i każdy jest laureatem konkursu w Gdańsku. Większość została także uhonorowana nagrodami Międzynarodowego Konkursu Baletowego „Złote Pointy” w Szczecinie. Są to więc uzdolnieni młodzi ludzie, którzy znają się nawzajem z konkursów, a także warsztatów, organizowanych corocznie przez Centrum Edukacji Artystycznej.

Dwudziestego piątego czerwca w studiu Telewizji Polskiej w Warszawie odbył się finał konkursu Młody Tancerz Roku 2019, w którym dwoje finalistów wystąpiło w klasycznym repertuarze baletowym, a pięcioro w solowych kompozycjach tańca współczesnego. Następnie finaliści, podzieleni na dwie grupy, zaprezentowali choreografię pochodzącą z filmu Lecha Majewskiego *Pokój saren*, którą opracowała Iwona Pasińska do muzyki Józefa Skrzeka. Do ścisłego finału jurorzy wybrali Julię Ciesielską i Kaspra Górczaka, którzy stanęli do pojedynku tanecznego, polegającego na równoczesnym pokazie improwizacji tanecznej.

W czasie obrad jury wystąpili goście programu — Paulina Bidzińska (zwyciężczyni Konkursu Eurowizji z 2017 roku i Młody Tancerz Roku 2017) z Mariuszem Morawskim (Najlepszy Absolwent Szkół Baletowych z 2017 roku, zdobywca I miejsca na konkursie w Gdańsku), którzy wykonali duet pod tytułem *Out of Breath* Ezio Bosso w choreografii przygotowanej przez Mariusza, który od kilku lat interesuje się także komponowaniem tańca. Para zaprezentowała się przepięknie, pokazując nie tylko doskonałe panowanie nad ciałem, lecz także dojrzałość artystyczną.

Zwyciężczynią konkursu Młody Tancerz Roku 2019 została 17-letnia Julia Ciesielska z gdańskiej szkoły baletowej, która otrzymała z rąk Lidii Skrzyńiarz, dyrektora Departamentu Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej, Nagrodę Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego w wysokości 20 tysięcy złotych i nagrodę w postaci uczestnictwa w warsztatach tanecznych „Młody Duch Tańca” w Japonii, którą przekazał Maxymilian Bylicki, dyrektor Instytutu Muzyki i Tańca.

Drugi finalistą, Kasper Górczak, reprezentujący łódzką szkołę baletową, otrzymał nagrodę w wysokości 20 tysięcy złotych, ufundowaną przez Zdzisława Bujanowskiego, dyrektora Centrum Edukacji Artystycznej. Ponadto Dominice Woszek przyznano Nagrodę Prezesa Zarządu TVP S.A. w wysokości 10 tysięcy złotych za wyróżniającą się osobowość sceniczną, a Nikoli Dworeckiej Nagrodę Specjalną TVP Kultura za najlepszą klasyczną kreację konkursu. Barbara Schabowska, prowadząca program *Scena klasyczna*, zaprosiła finalistów do udziału w swoim programie.

Werdykt jurorów zaskoczył samą laureatkę, która dopiero od dwóch lat kształci się w szkole baletowej. Julia od dziecka występowała w zespołach tanecznych i osiągnęła z nimi spore sukcesy, które przywiodły ją do gdańskiej szkoły baletowej, gdzie została przyjęta do piątej klasy (14–15 lat), a więc z dużym opóźnieniem. Przed Julią stanęła konieczność nadrobienia czterech brakujących lat, w czasie których jej rówieśniczki w szkole baletowej opanowały już wiele



Mariusz Morawski z łódzkiej szkoły baletowej — zdobył dwukrotnie I miejsce na Ogólnopolskim Konkursie Tańca w Gdańsku w 2015 i 2017 roku oraz tytuł Najlepszego Absolwenta Szkół Baletowych w Polsce w 2017 roku

Fot. Paweł Augustyniak, archiwum Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Feliksa Parnella w Łodzi

umiejętności, w tym taniec na puentach. Miała jednak wsparcie w pedagogach gdańskiej szkoły baletowej i w rodzinie. Pomogły jej przede wszystkim pracowitość, koncentracja na wyznaczonym celu i determinacja — cechy charakteru wręcz wymarzone dla artysty. Rezultaty nie kazały na siebie zbyt długo czekać, bowiem już w 2018 roku Julia otrzymała wyróżnienie „Young Talent” na II Międzynarodowym Festiwalu Choreograficznym im. George’a Balanchine’a w Gruzji. W 2019 roku zdobyła drugie miejsce w kategorii taniec współczesny na XXI Ogólnopolskim Konkursie Tańca im. Wojciecha Wiesiołowskiego i wyróżnienie za interpretację choreografii *Inside*, stworzonej przez Krystynę Frąckowiak do muzyki Olafura Arnaldsa. Właśnie ta kompozycja choreograficzna i piękna interpretacja Julii stały się kluczem do jej sukcesu na konkursie Młodego Tancerza Roku. Konkurencja była wyrównana — młodzież startowała w podobnej grupie zarówno na konkursie w Gdańsku, jak i szczecińskich „Złotych Pointach”.

Wszyscy byli już zmęczeni maratonem konkursowym, który trwał od marca do czerwca, czyli w części semestru decydującej o ocenach na koniec roku szkolnego. Warto w tym miejscu wyróżnić pracę pedagogów, którzy nie tylko przygotowali swoich podopiecznych do startów w konkursach, ale też wspierali ich przez cały czas rywalizacji, oraz sprawną koordynację szkół baletowych, bo na efekty składa się praca całego zespołu.

Cały ten wysiłek jest skoncentrowany na osiągnięciu jednego celu, którego głównym założeniem jest wszechstronny rozwój artystyczny młodzieży baletowej.

Jej udział w konkursach jest bardzo ważny z kilku powodów — daje możliwość porównania swoich umiejętności z innymi rówieśnikami, pozwala mierzyć się z okolicznościami, które są wpisane w codzienny wymiar zawodu tancerza, jak skoncentrowany wysiłek fizyczno-emocjonalny, odporność na stres, a nawet ból, a także szacunek do innych, od których w dużym stopniu zależy sukces. Zadaniem pedagogów jest przekazywanie zarówno sukcesów, jak i porażek w mądrze wskazówki, służące do pokierowania indywidualną drogą samorealizacji i rozwoju ucznia.

Ważne jest też, by z proponowanej oferty konkursów umiejętnie korzystać, ponieważ kuszących propozycji jest aż nadto. Na pierwszym miejscu krajowych konkursów baletowych plasuje się Ogólnopolski Konkurs Baletowy im. Wojciecha Wiesiołowskiego w Gdańsku, który odbywa się co dwa lata. Ważne miejsce zajmuje także coroczny Międzynarodowy Konkurs Baletowy „Złote Pointy”, który powołała do życia Fundacja Balet z siedzibą w Szczecinie, od 1994 roku przyznająca tytuł Najlepszego Absolwenta Szkół Baletowych w Polsce i wspierająca stypendiami utalentowaną młodzież baletową. Co dwa lata odbywa się także Ogólnopolski Festiwal Tańców Narodowych dla uczniów szkół baletowych w Koszęcinie. Konkurs Eurowizji dla Młodych Tancerzy początkowo był dostępny dla najlepszych uczniów szkół baletowych, wybieranych na konkursie baletowym w Gdańsku. Potem, gdy formuła konkursu europejskiego uległa rozszerzeniu, zaczęto w Polsce organizować krajowe preselekcje, które dopuściły tancerzy spoza szkół baletowych do rywalizacji o wytypowanie na Konkurs Eurowizji — tak narodził się Konkurs Młody Tancerz Roku, który jest wyjątkowym wyróżnieniem bez względu na to, jakie miejsce zajmie polski kandydat na Konkursie Eurowizji.

Trudno jest przewidzieć, jak potoczą się losy konkursu Eurowizji dla Młodych Tancerzy, który po XI edycji w 2005 roku miał sześcioletnią przerwę. Działający nieprzerwanie od 1973 roku konkurs baletowy Prix de Lausanne i wzorowany na nim Youth America Grand Prix, który powstał w 1999 roku, oraz inne tego typu przedsięwzięcia skutecznie wypełniły tę lukę, tym bardziej że zmieniono formułę Konkursu Eurowizji dla Młodych Tancerzy i powrót do dawnej wersji dla młodych tancerzy nie był wcale łatwy.

Wysoki poziom odbywającego się od wielu lat konkursu w Lozannie i emitowanie finału w telewizji umocniły jego prestiż i utrwaliły mocną pozycję w dziedzinie konkursów baletowych. Warto przy tym podkreślić, że organizatorzy oceniali oddzielnie uczniów ze szkół prywatnych i państwowych, a uczestników w wieku od 15 do 19 lat oceniano w półfinale i finale zarówno w wariacji klasycznej, jak i w tańcu dowolnym. Kryteria konkursu się zmieniały i nadszedł czas, gdy układ dowolny był wysyłany uczestnikom w formie nagrania do wcześniejszej nauki, a po przyjeździe na konkurs można było przećwiczyć układ z choreografem w celu lepszego zrozumienia interpretacji. System nagród został ciekawie zorganizowany — poza nagrodami finansowymi przewidziano liczne nagrody w postaci rocznych stypendiów w prestiżowych szkołach lub zespo-



Hanna Szychowicz z łódzkiej szkoły baletowej — zajęła dwukrotnie I miejsce w kategorii tańca współczesnego na Ogólnopolskim Konkursie Tańca w Gdańsku w 2015 i 2017 roku. Była drugą finalistką w Konkursie Młody Tancerz Roku 2017 (z lewej); Julia Ciesielska z gdańskiej szkoły baletowej — laureatka nagrody Młody Tancerz Roku 2019. Zdobywczyni II miejsca w kategorii taniec współczesny na XXI Ogólnopolskim Konkursie Tańca w Gdańsku w 2019 roku (z prawej)

Fot. Marcin Mościcki, archiwum Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Feliksa Parnella w Łodzi (z lewej) i Paweł Wyszomirski, archiwum Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Janiny Jarzynówny-Sobczak w Gdańsku (z prawej)

łach tanecznych, co sprawdziło się w przypadku polskich uczestników, spośród których wielu wybrało roczny staż w szkole Neumeiera w Hamburgu.

W Prix de Lausanne (od 1976 roku)¹¹ wzięło udział ponad trzydziestu uczniów z polskich szkół baletowych, spośród których finalistami zostali: Sławomir Oczkowski ze szkoły bytomskiej, Katarzyna Gdaniec z gdańskiej szkoły (trzecia nagroda), Jacek Breś z gdańskiej szkoły, Filip Barankiewicz ze szkoły warszawskiej, Jacek Tyski ze szkoły warszawskiej (srebrny medal), Michał Kopiński z gdańskiej szkoły, Natalia Wojciechowska ze szkoły warszawskiej i Dawid

¹¹ W 1976 roku udział w konkursie Prix de Lausanne wzięł pierwszy polski reprezentant — Sławomir Oczkowski z bytomskiej szkoły baletowej.

Trzemsimiech z bytomskiej szkoły baletowej. W 2017 roku finalistą konkursu został Stanisław Węgrzyn, który przez dwa lata uczył się w warszawskiej szkole baletowej, a następnie w szkole w Monachium (obecnie jest tancerzem w Royal Ballet).

Poza uznanym i stworzonym dla juniorów Prix de Lausanne uczniowie polskich szkół baletowych brali także udział w innych konkursach. Powstałe na przestrzeni drugiej połowy XX wieku międzynarodowe konkursy baletowe dzieliły się na kategorie, w których rozpiętość wiekowa juniorów odpowiadała wiekowi uczniów starszych klas szkół baletowych. Prestiż udziału w zagranicznym konkursie i pokazania się na arenie międzynarodowej najpierw zachęcił do udziału zawodowych tancerzy, a w ślad za polskimi „seniorami” na konkursy do Warny¹² i Moskwy pojechała nasza młodzież. Poziom tych konkursów był bardzo wysoki w dziedzinie tańca klasycznego i trudno było nam pokonać konkurentów. Warto jednak podkreślić, że na pierwszym konkursie w 1964 roku w kategorii seniora srebrny medal zdobył Wojciech Wiesiołowski. Na kolejny sukces tej rangi musieliśmy poczekać do przyjazdu juniorów z gdańskiej szkoły baletowej — w 2002 roku najwyższe trofeum w postaci złotego medalu i wyróżnienia zdobyła Izabela Sokółowska, a Marcin Kupiński otrzymał nagrodę krytyków. Trzeba też podkreślić osiągnięcie Krzysztofa Nowogrodzkiego, który w 1990 roku zdobył brązowy medal i wyróżnienie trzeciego stopnia¹³. W tym samym roku do finału warneńskiego konkursu zakwalifikowała się Milena Onufrowicz z gdańskiej szkoły baletowej.

Nowym wyzwaniem dla polskich szkół baletowych okazał się, zorganizowany po raz pierwszy w 1993 roku, konkurs baletowy w Nagoi, w którym Polskę reprezentowali głównie uczniowie z warszawskiej i gdańskiej szkoły baletowej, a największy sukces osiągnął w 1993 roku Dominik Jakóbiec, który awansował do finału. Dyrektorzy szkół wraz z pedagogami szukali dla swoich uczniów nowych dróg do osiągnięcia sukcesów na niwie konkursów, między innymi w Caen (konkurs istnieje od 1987 roku), dokąd od 1997 roku wyjeżdżali uczniowie z bytomskiej szkoły baletowej, oraz w Wiedniu (I edycja w 1995 roku), na którym Marcin Krajewski zakwalifikował się do finału w 1997 roku. W ostatnich latach szkoły baletowe startują w różnych konkursach i warto wspomnieć o łódzkiej szkole baletowej, która rzuciła wyzwanie Youth America Grand Prix, na którym w 2013 roku w finale Emilia Sambor otrzymała wyróżnienie, a trzy lata później

¹² W konkursie w Warnie w kategorii seniorów brali udział m.in.: Wojciech Wiesiołowski (srebrny medal w 1964 roku); Krzysztof Nowogrodzki (w kategorii seniorów — trzecia nagroda i brązowy medal w 1992 roku), a finalistą w Warnie i Moskwie, już jako absolwent gdańskiej szkoły, był Andrzej Marek Stasiewicz (1980, 1981), zdobywca m.in. brązowego medalu w Jackson (1982).

¹³ Więcej na ten temat zobacz: A.M. Stasiewicz, *Polscy tancerze i ich osiągnięcia na międzynarodowych konkursach baletowych w latach 1964–2002*, praca magisterska, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa 2003.



Kasper Górczak z łódzkiej szkoły baletowej — dwukrotnie nagrodzony I miejscem na Ogólnopolskim Konkursie Tańca w Gdańsku. Drugi finalista Konkursu Młody Tancerz Roku 2019
Fot. Paweł Augustyniak, archiwum Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Feliksa Parnella w Łodzi

Hanna Szychowicz i Aleksandra Dudzik awansowały do półfinału. Z kolei warszawska uczennica, Magda Studzińska, w 2015 roku po zdobyciu drugiego miejsca na konkursie w Gdańsku wystartowała w półfinale Międzynarodowego Konkursu Valentina Kozlova International Ballet Competition (VKIBC), który odbył się w Brukseli tego samego roku, i zdobyła brązowy medal.

Międzynarodowe konkursy są nadal miejscem spotkań i rywalizacji uzdolnionej młodzieży. Są też miejscem, gdzie nagroda oznacza, że zostało się zauważonym przez profesjonalistów. Poza doborem nagrody do potrzeb-oczekiwań laureata, może on także otrzymać propozycje pracy lub kontynuowania nauki i tak się zdarzyło w przypadku wielu naszych finalistów. Warto wspomnieć o sukcesie sprzed kilku lat Magdy Studzińskiej, która otrzymała propozycję nauki w Akademii Baletu im. Agrypiny Waganowej w Petersburgu, a wcześniej wspomniana Emilia Sambor została przyjęta do paryskiej szkoły baletowej.

Najwyższy już czas opisać zawodowe życiorysy absolwentów polskich szkół baletowych, którzy reprezentowali nasz kraj na baletowych olimpiadach. Ich kariery nie są znane szerokiemu gronu odbiorców. Dzisiaj pamiętamy o młodej, zdolnej Julii Ciesielskiej z gdańskiej szkoły baletowej, ale kto spoza wąskiego grona zawodowych tancerzy wie, gdzie pracuje obecnie Paulina Bidzińska? Marcin i Dawid Kupińscy? Marcin Krajewski? Katarzyna Gdaniec? Możemy trafić na te nazwiska w Internecie, ale brakuje zebranych informacji o ich dorobku i odpowiedniej narracji, na którą zasłużyli, a takich Artystów jest znacznie więcej...



Julia Ciesielska z gdańskiej szkoły baletowej ze statuetką nagrody Młody Tancerz Roku 2019
Fot. archiwum Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Janiny Jarzynówny-Sobczak w Gdańsku

O ulotności sztuki tańca napisano już wiele, więc może warto, by Telewizja Polska transmitowała finał konkursu baletowego w Gdańsku, a studio Telewizji Polskiej, dysponujące profesjonalnym wyposażeniem do nagrań tanecznych, regularnie zapraszało tancerzy zawodowych z różnych ośrodków i scen teatralnych w celu prezentowania i popularyzowania tańca i baletu. Zależy nam przecież na wysokim poziomie szkolnictwa baletowego, a medium telewizyjne jest najlepsze w propagowaniu naszej sztuki i zachęcaniu do podejmowania nauki w szkołach baletowych. Do sztafety baletowej potrzebni są zawodnicy!

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Mamontowicz-Łojek Bożena, *Terpsychora i lekkie muzy. Taniec widowiskowy w Polsce w okresie międzywojennym (1918–1939)*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1972.
- [2] Stasiewicz Andrzej Marek, *Polscy tancerze i ich osiągnięcia na międzynarodowych konkursach baletowych w latach 1964–2002*, praca magisterska, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa 2003.
- [3] Turska Irena, *Almanach baletu polskiego 1945–1974*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1983.

Amelia Malysz z poznańskiej szkoły baletowej — zajęła III miejsce na XXI Ogólnopolskim Konkursie Tańca w Gdańsku w 2019 roku i uzyskała tytuł Najlepszego Absolwenta Szkół Baletowych w Polsce w 2019 roku

Fot. Robert Frąckowiak, archiwum Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Olgi Sławskiej-Lipczyńskiej w Poznaniu





Ogólnopolski Konkurs Muzyczny Centrum Edukacji Artystycznej Pierwsza edycja — podsumowanie

Ogólnopolski Konkurs Muzyczny Centrum Edukacji Artystycznej powstał w 2015 roku jako wynik trwających od lat modyfikacji Przesłuchań uczniów szkół muzycznych I i II stopnia, by w końcu ich drugi ogólnopolski etap przekształcić w konkurs — nową autonomiczną strukturę opartą na szczegółowo określonych zasadach.

Od tego momentu Przesłuchania miały się odnieść wyłącznie do badania poziomu kształcenia szkolnictwa muzycznego oraz merytorycznej wymiany doświadczeń nauczycieli, naczelną zaś zasadą i celem Konkursu stało się wyłanianie i promocja szczególnie uzdolnionych młodych muzyków — uczniów szkół muzycznych II stopnia.

Konkurs zorganizowany został w cyklu 3-letnim dla poszczególnych specjalności solowych i zespołowych według określonego harmonogramu, wyznaczono głównie przez walor atrakcyjności koncertu laureatów.

Kwiecień 2016	Kwiecień 2017	Kwiecień 2018
1. Wiolonczela	1. Klawesyn	1. Skrzypce
2. Kontrabas	2. Flet	2. Altówka
3. Trąbka	3. Obój	3. Akordeon
4. Klarnet	4. Harfa	4. Waltornia
5. Gitara	5. Perkusja	5. Saksofon
6. Organy	6. Śpiew solowy	6. Fagot
7. Wokalistyka jazzowa	7. Duety fortepianowe	7. Puzon
8. Kameralne zespoły dęte	8. Zespoły jazzowe	8. Tuba
9. Zespoły perkusyjne	9. Zespoły muzyki dawnej	9. Wokalistyka estradowa
	10. Fortepian	10. Zespoły kameralne
20 maja Koncert laureatów Studio S1	26 maja Koncert laureatów Studio S1	25 maja Koncert laureatów Studio S1
Harmonogram konkursów dla I edycji Ogólnopolskiego Konkursu Muzycznego CEA		

Każda specjalność przypisana została konkretnej szkole posiadającej odpowiednią bazę lokalową i instrumentalną, dobry dojazd i własną historię, związaną na przykład z tradycją szkoły czy regionu. Oznacza to, że konkretny instrument, zespół bądź inna specjalność miały być kojarzone zawsze z tym samym miejscem. Poniżej wykaz specjalności i przypisanych im szkół:

■ 2016

Wiolonczela	— PSM I stopnia nr 5 w Warszawie
Kontrabas	— PSM I stopnia nr 5 w Warszawie
Trąbka	— ZSM w Sosnowcu
Klarnet	— ZPSM w Katowicach
Gitara	— PSM I i II stopnia w Inowrocławiu
Organy	— ZPSM nr 1 w Warszawie
Wokalistyka jazzowa	— ZPSM im. F. Chopina w Warszawie
	— KCEM w Warszawie
Kameralne zespoły dęte	— ZPSM w Kielcach

■ 2017

Klawesyn	— ZPSM im. F. Chopina w Warszawie
Flet	— PSM II stopnia w Krakowie
Obój	— ZSM w Częstochowie
Harfa	— POSM I i II stopnia w Bielsku-Białej
Śpiew	— PSM I i II stopnia w Olsztynie
Fortepian	— ZPSM nr 4 w Warszawie
Perkusja	— ZPSM w Kielcach
Duety fortepianowe	— ZPSM nr 4 w Warszawie
Zespoły muzyki dawnej	— PZSM w Bydgoszczy
Zespoły jazzowe	— ZPSM im. F. Chopina w Warszawie

■ 2018

Skrzypce	— ZSM w Kielcach
Altówka	— ZPSM w Koszalinie
Akordeon	— OSM I i II stopnia w Lublinie
Waltornia	— PSM I i II stopnia w Opolu
Saksofon	— PSM I i II stopnia w Opolu
Fagot	— OSM I i II stopnia w Łodzi
Puzon	— ZPSM w Radomiu
Tuba	— ZPSM w Radomiu
Wokalistyka estradowa	— PSM II stopnia we Wrocławiu
Zespoły kameralne	— ZSM w Toruniu

Przez trzy kolejne lata na potrzeby Konkursu Muzycznego pracowali wybitni pedagodzy, koncertujący muzycy, kompozytorzy, artyści estrady, plastycy, reżyserzy, operatorzy.

Dla 29 specjalności instrumentalnych, wokalnych i zespołowych program stworzyli przedstawieni niżej autorzy:

- **wiolonczela** — prof. dr hab. Tomasz Strahl, UMFC w Warszawie;
- **kontrabas** — dr Sebastian Wypych, UMFC w Warszawie, AM w Łodzi;
- **trąbka** — dr Krzysztof Bednarczyk, UMFC w Warszawie;
- **klarnet** — prof. dr hab. Roman Widaszek, AM w Katowicach;
- **gitara** — dr Ryszard Bałauszko, UMFC filia w Białymstoku;
- **organy** — dr hab. Jarosław Malanowicz, UMFC w Warszawie;
- **wokalistyka jazzowa** — dr hab. Janusz Szrom, Akademia Teatralna w Warszawie;
- **kameralne zespoły dęte** — mgr Wiesław Woźnicki, ZPSM nr 4 w Warszawie;
- **zespoły perkusyjne** — prof. Stanisław Skoczyński, UMFC w Warszawie, prof. Jacek Wota, AM we Wrocławiu;
- **klawesyn** — prof. dr hab. Urszula Bartkiewicz, AM w Bydgoszczy;
- **flet** — prof. dr hab. Antoni Wierzbiński, AM w Łodzi;
- **obój** — dr hab. Adrian Krupa, UMFC w Warszawie;
- **harfa** — dr hab. Zuzanna Elster, UMFC w Warszawie;
- **śpiew** — prof. dr hab. Jerzy Knetig; UMFC w Warszawie;
- **fortepian** — prof. dr hab. Paweł Skrzypek; UWM w Olsztynie;
- **perkusja** — prof. dr hab. Stanisław Skoczyński, UMFC w Warszawie, prof. dr hab. Jacek Wota, AM we Wrocławiu;
- **duety fortepianowe** — prof. dr hab. Krystyna Ławrynowicz; UMFC w Warszawie;
- **zespoły muzyki dawnej** — prof. dr hab. Urszula Bartkiewicz, AM w Bydgoszczy;
- **zespoły jazzowe** — mgr Krzysztof Gradziuk, ZPSM im. F. Chopina w Warszawie;
- **skrzypce** — prof. dr hab. Jan Stanienda, UMFC w Warszawie;
- **altówka** — prof. Dorota Sroczyńska, UMFC w Warszawie;
- **akordeon** — prof. dr hab. Elwira Śliwkiewicz-Cisak, UMCS w Lublinie;
- **waltornia** — Krzysztof Specjał, Filharmonia Narodowa w Warszawie;
- **saksofon** — dr Alina Mleczko, UMFC w Białymstoku;
- **fagot** — dr Artur Kasperek, Opera Narodowa w Warszawie;
- **puzon** — prof. dr hab. Zdzisław Stolarczyk, AM w Katowicach;
- **tuba** — dr Jakub Urbańczyk, AM w Krakowie;
- **wokalistyka estradowa** — dr Małgorzata Kustosz-Piątosa, ZPSM im. F. Chopina w Warszawie;
- **zespoły kameralne** — prof. dr hab. Marcin Baranowski, AM w Poznaniu.

Autorzy programów konkursowych określili też kryteria ocen właściwe dla poszczególnych specjalności, punktację oraz sposób wyłaniania laureatów. A zatem każdy z 29 konkursów stał się strukturą autonomiczną, rządzącą się własnymi prawami i posiadającą swojego lidera.

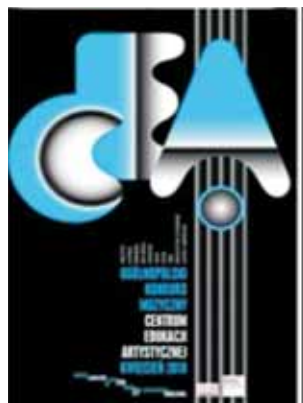
Współpraca z Liceum Plastycznym w Częstochowie zaowocowała pięknymi, barwnymi plakatami autorstwa pani Elżbiety Siwik.



2016



2017



2018

Akademia Filmu i Telewizji podjęła się rejestracji koncertów i produkcji płyt audio-video, dystrybuowanych każdego roku do szkół w celach promocyjnych. Na potrzeby Konkursu powstało kilka bardzo interesujących kompozycji, które zostały nie tylko jednorazowo publicznie wykonane, ale również wydane przez Centrum Edukacji Artystycznej i w wersji nutowej przekazane do wszystkich szkół muzycznych, wzbogacając tym samym literaturę przedmiotu. Oto one:

■ **2016**

Dariusz Przybylski — *Wariacje na temat Lutosławskiego* na organy
Dariusz Kaliszuk — *Easysnare* na zespoły perkusyjne

■ **2017**

Krzysztof Dębski — *Kołomyjka* na zestaw perkusyjny i kwintet smyczkowy
Bartosz Kowalski — *Arpitiuda* na harfę solo
Sławomir Kaczorowski — *Konstelacja* na flet solo

■ **2018**

Tomasz Stolarczyk — *Sonata Es-Dur w dawnym stylu* na tubę nr 1

Każdy konkursowy rok zamknięty został koncertem laureatów w Studio Koncertowym Polskiego Radia im. Witolda Lutosławskiego w Warszawie, prowadzonym przez redaktora radiowej Dwójki Piotra Matwiejczuka.

W części oficjalnej koncertu dyrektor Departamentu Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej MKiDN pani Lidia Skrzyniarz wraz z dyrektorem Centrum Edukacji Artystycznej doktorem Zdzisławem Bujanowskim wręczali zdobyte przez laureatów nagrody.

Dla wszystkich laureatów Konkursu Organowego zorganizowany został koncert w Katedrze Polowej Wojska Polskiego w Warszawie, który odbył się 21 maja 2016 roku.

Jury Konkursu Muzycznego Centrum Edukacji Artystycznej tworzyli wybitni artyści — muzycy, pedagodzy, kompozytorzy i artyści estrady:

■ 2016

WIOLONCZELA

- prof. dr hab. Tomasz Strahl, UM w Warszawie
- prof. Zdzisław Łapiński, AM w Krakowie
- prof. Urszula Marciniak-Mazur, AM we Wrocławiu
- prof. Stanisław Firlej, AM w Łodzi
- mgr Anna Skibińska, ZPSM nr 4 w Warszawie

KONTRABAS

- dr Sebastian Wypych, UMFC w Warszawie
- prof. Adam Bogacki, UMFC w Warszawie
- as. Jan Kotula, AM w Katowicach
- mgr Krzysztof Firlus, AM w Krakowie
- mgr Michał Barański, AM w Katowicach

TRĄBKA

- prof. dr hab. Stanisław Dziewior AM w Katowicach
- prof. dr hab. Igor Cecocho, AM we Wrocławiu
- prof. dr hab. Roman Gryń, AM w Poznaniu
- dr hab. Waław Mulak, AM w Krakowie
- Tomasz Ślusarczyk, AM w Bydgoszczy

KLARNET

- prof. dr hab. Roman Widaszek, AM w Katowicach
- prof. dr hab. Bogdan Ocieszak, AM w Gdańsku
- prof. dr hab. Paweł Drobnik, AM w Poznaniu
- ad. dr hab. Jan Jakub Bokun, AM we Wrocławiu
- ad. dr hab. Paweł Krauzowicz, AM w Krakowie

GITARA

- dr Ryszard Bałuszko, UMFC w Warszawie
- prof. Piotr Zaleski, AM we Wrocławiu
- prof. Tomasz Zawierucha, Hochschule für Musik Franz Liszt w Weimarze i w Vorarlberger
- dr hab. Jan Labant, Fakulta Múzických Umení, Banská Bystrica
- dr hab. Michał Nagy, AM w Krakowie

ORGANY

- dr hab. Jarosław Malanowicz, UMFC w Warszawie
- dr Jadwiga Kowalska, KUL w Lublinie
- prof. Józef Serafin, AM w Krakowie
- dr hab. Witold Zaborny, AM w Katowicach
- dr Tomasz Głuchowski, AM we Wrocławiu

WOKALISTYKA JAZZOWA

- dr hab. Janusz Szrom, Akademia Teatralna im. Aleksandra Zelwerowicza w Warszawie
- dr Anna Serafińska, Akademia Teatralna im. Aleksandra Zelwerowicza w Warszawie
- Lora Szafran
- Andrzej Dąbrowski
- Włodzimierz Nahorny

KAMERALNE ZESPOŁY DĘTE

- mgr Wiesław Woźnicki, ZPSM nr 4 w Warszawie
- dr hab. Paweł Gusnar, UMFC w Warszawie
- dr Arkadiusz Krupa, UMFC w Warszawie
- dr Ewelina Zawiślak, AM w Łodzi
- mgr Krzysztof Specjał, Filharmonia Narodowa w Warszawie
- mgr Krzysztof Wojtyniak, Filharmonia Narodowa w Warszawie

ZESPOŁY PERKUSYJNE

- prof. dr hab. Jacek Wota, AM we Wrocławiu
- prof. dr hab. Stanisław Proksa, AM w Katowicach
- prof. dr hab. Marian Rapczewski, AM w Poznaniu
- prof. dr hab. Stanisław Skoczyński, UMFC w Warszawie

■ 2017

KLAWESYN

- prof. dr hab. Urszula Bartkiewicz, AM w Bydgoszczy
- dr hab. Alina Ratkowska, UMFC w Warszawie
- dr hab. Aleksandra Rupocińska, AM we Wrocławiu
- dr hab. Ewa Mrowca, AM w Krakowie, AM w Łodzi
- dr hab. Lilianna Stawarz, UMFC w Białymstoku

FLET

- prof. Antoni Wierzbiński, AM w Łodzi
- prof. Barbara Świątek-Żelazny, AM w Krakowie
- dr ad. Agata Igras-Sawicka UMFC w Warszawie
- dr ad. Ewelina Zawiślak, AM w Łodzi
- Łukasz Długosz, solista, kameralista, Kraków

OBÓJ

- dr hab. Adrian Krupa, UMFC w Warszawie
- dr Lorena Mac, AM w Katowicach
- dr Agata Piotrowska-Bartoszek, AM w Łodzi
- dr Marta Różańska, AM w Gdańsku
- Maksymilian Lipień, AM w Krakowie

HARFA

- dr hab. Zuzanna Elster, UMFC w Warszawie
- Grażyna Strzeszewska-Lis, Warszawa
- Anna Piechura-Gabryś, Warszawa
- Malwina Lipiec-Rozmysłowicz, Wrocław
- Krzysztof Waloszczyk, Katowice

ŚPIEW

- prof. dr hab. Jerzy Knetig, UMFC w Warszawie
- prof. dr hab. Dariusz Paradowski, AM w Gdańsku
- prof. dr hab. Wojciech Maciejowski, AM w Poznaniu
- prof. dr hab. Urszula Kryger, AM w Łodzi
- prof. dr hab. Henryka Januszewska, AM w Katowicach

FORTEPIAN

- prof. Paweł Skrzypek, UMFC w Białymstoku
- prof. Czesław Stańczyk, AM w Katowicach
- prof. Stefan Wojtas, AM w Bydgoszczy
- prof. Wojciech Światała, AM w Katowicach
- Mariusz Tytman, PSM I i II stopnia w Płocku

PERKUSJA

- Krzesimir Dębski
- Gert Mortensen, RMC Kopenhaga, Dania
- prof. dr hab. Stanisław Skoczyński, UMFC w Warszawie
- prof. dr hab. Piotr Sutt, AM w Gdańsku
- prof. dr hab. Jacek Wota, AM we Wrocławiu

DUETY FORTEPIANOWE

- prof. dr hab. Krystyna Ławrynowicz, UMFC w Warszawie
- prof. dr hab. Katarzyna Jankowska-Borzykowska, UMFC w Warszawie
- prof. dr hab. Maria Sz wajger-Ku lakowska, AM w Katowicach
- prof. Anna Wesołowska-Firlej, AM w Łodzi
- prof. dr hab. Cezary Sanecki, AM w Łodzi

ZESPOŁY MUZYKI DAWNEJ

- prof. Urszula Bartkiewicz, AM w Bydgoszczy
- dr hab. Agata Sapiecha, UMFC w Warszawie
- dr hab. Magdalena Pilch, AM w Łodzi
- mgr Justyna Krusz-Młynarczyk, AM w Łodzi
- mgr Anna Śliwa, Kraków

ZESPOŁY JAZZOWE

- prof. dr hab. Jacek Meira, AM we Wrocławiu
- dr hab. Grzegorz Nagórski, AM w Katowicach
- dr Dominik Wania, AM w Krakowie

- mgr Piotr Milwiw-Baron
- mgr Adam Cegielski, ZPSM im. F. Chopina w Warszawie

■ 2018

SKRZYPCE

- prof. dr hab. Jan Stanienda, UMFC w Warszawie
- prof. dr hab. Marcin Baranowski, AM w Poznaniu
- prof. Wiesław Kwaśny, AM w Krakowie
- dr hab. Janusz Skramlik, AM w Katowicach
- Tomasz Tomaszewski, Deutsche Oper Berlin

ALTÓWKA

- prof. Dorota Sroczyńska, UMFC w Warszawie
- dr hab. Ewa Guzowska, AM w Poznaniu
- prof. dr hab. Jolanta Kukuła-Kopczyńska, AM w Łodzi
- prof. dr hab. Janusz Pisarski, AM w Krakowie
- dr hab. Tadeusz Wykurz, AM w Katowicach

AKORDEON

- prof. dr hab. Elwira Śliwkiewicz-Cisak, UMCS w Lublinie
- prof. dr hab. Bogdan Dowłasz, AM w Łodzi
- prof. dr hab. Jerzy Kaszuba, AM w Bydgoszczy
- prof. dr hab. Krzysztof Olczak, AM w Gdańsku
- prof. oświaty Andrzej Smolik, PSM I i II stopnia w Sanoku

WALTORNIA

- Krzysztof Specjał, Filharmonia Narodowa w Warszawie
- Gabriel Czopka, Filharmonia Narodowa w Warszawie
- Maryla Limanowska, Filharmonia Częstochowska
- Iwan Moroz, Filharmonia Zielonogórska
- Jerzy Ślęzak, Filharmonia Śląska

SAKSOFON

- dr Alina Mleczo, UMFC w Białymstoku
- prof. dr hab. Krystyna Gołaszewska, UMFC w Białymstoku
- David Pituch Professor in the Music Department at De Paul University Chicago
- Piotr Baron, MKiDN
- Barbara Schabowska, TVP Kultura

FAGOT

- dr Artur Kasperek, Opera Narodowa w Warszawie
- dr hab. prof. Marek Barański, AM w Katowicach
- dr Katarzyna Zdybel, AM we Wrocławiu
- dr Arkadiusz Adamczyk, AM w Poznaniu
- mgr Michał Łabędzki, OSM I i II stopnia w Łodzi

PUZON

- dr hab. Michał Mazurkiewicz, AM w Katowicach
- wykł. mgr Tadeusz Kassak, AM w Gdańsku
- dr Maciej Łakomy, AM w Poznaniu
- as. Dariusz Sprawka, AM w Łodzi
- dr Tomasz Stolarczyk, AM w Krakowie

TUBA

- dr Jakub Urbańczyk, AM w Krakowie
- mgr Łukasz Gruba, OSM I i II stopnia w Gdańsku
- mgr Krzysztof Mucha, AM w Poznaniu
- mgr Wojciech Rolek, UMFC w Warszawie, wydział Białystok
- mgr Arkadiusz Wiedlak, Filharmonia Narodowa w Warszawie

WOKALISTYKA ESTRADOWA

- dr hab. Anna Serafińska, AT w Warszawie
- dr hab. Izabela Jeżowska, PWST w Krakowie
- prof. zw. dr hab. Jerzy Knetig, UMFC w Warszawie
- Ewa Konstancja Bułhak, Teatr Narodowy w Warszawie
- Adam Sztaba, kompozytor, pianista, aranżer

ZESPOŁY KAMERALNE

- prof. zw. Marcin Baranowski, AM w Poznaniu
- prof. dr hab. Janusz Pisarski, AM w Krakowie
- prof. dr hab. Maciej Sobczak, AM w Gdańsku
- dr hab. Dominik Połowski, AM w Łodzi
- dr Bartłomiej Wezner, AM w Bydgoszczy

Udział szkół w I edycji Konkursu Muzycznego CEA w latach 2016–2018 obrazuje poniższa mapa. Czerwonym kolorem zaznaczono na niej miasta laureatów. W tej grupie znalazły się następujące szkoły: ZSM im. Feliksa Nowowiejskiego w Szczecinie, ZPSM w Koszalinie, PSM I i II stopnia im. Fryderyka Chopina w Olsztynie, ZSM im. Ignacego Jana Paderewskiego w Białymstoku, PZSM im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy, ZSM w Poznaniu, ZPSM nr 1 w Warszawie, ZPSM im. Fryderyka Chopina w Warszawie, ZPOSM nr 3 im. Grażyny Bacewicz w Warszawie, ZPSM nr 4 im. Karola Szymanowskiego w Warszawie, ZSM im. Oskara Kolberga w Radomiu, OSM I i II stopnia im. Henryka Wieniawskiego w Łodzi, ZSM w Legnicy, PSM I i II stopnia im. Stanisława Moniuszki w Jeleniej Górze, OSM I i II stopnia im. Karola Szymanowskiego we Wrocławiu, PSM I i II stopnia w Opolu, ZPSM im. Stanisława Moniuszki w Bielsku-Białej, ZSM w Częstochowie, OSM I i II stopnia im. Fryderyka Chopina w Bytomiu, PSM I i II stopnia im. Karola i Antoniego Szafranków w Rybniku, ZPSM im. Ludomira Różyckiego w Kielcach, PSM II stopnia im. Władysława Żeleńskiego w Krakowie, OSM II stopnia im. Fryderyka Chopina w Krakowie, ZSM im. Ignacego Jana Paderewskiego w Tarnowie, ZSM im. Ignacego Jana Paderewskiego w Krośnie,



PSM I i II stopnia im. Wandy Kossakowej w Sanoku, ZPSM im. Artura Malawskiego w Przemysku, Prywatna SM II stopnia w Jaśle, SM I i II stopnia im. Tadeusza Szeligowskiego w Lublinie.

Kolorem czarnym zaznaczono miasta, z których uczniowie szkół muzycznych II stopnia uczestniczyli w wielu różnych konkursach, nie zdobywając jednak najwyższych laurów. Są to szkoły muzyczne w Szczecinku, Gdyni, Gdańsku, Elblągu, Toruniu, Grudziądzu, Włocławku, Płocku, Ostrołęce, Lesznie, Koninie, Kaliszu, Pabianicach, Zgierzu, Skierniewicach, Zduńskiej Woli, Piotrkowie Trybunalskim, Wadowicach, Nowym Sączu, Żywcu, Gliwicach, Chorzowie, Sosnowcu, Mielcu, Stalowej Woli, Rzeszowie, Krasnym Stawie i Zamościu.

Największą konkursową aktywność wykazała południowa część muzycznej Polski z absolutnym jej liderem — Zespołem Państwowych Szkół Muzycznych im. Stanisława Moniuszki w Bielsku-Białej.

Pierwsza edycja Konkursu Muzycznego Centrum Edukacji Artystycznej objęła 23 specjalności solistyczne i 6 rodzajów zespołów. Łącznie w latach 2016–2018 w Konkursie wzięło udział 307 solistów i 83 zespoły. Stan ten w poszczególnych latach przedstawiono w tabeli.

Lp.	2016		2017		2018	
	Specjalność	Liczba uczestników	Specjalność	Liczba uczestników	Specjalność	Liczba uczestników
1	Wiolonczela	30	Klawesyn	11	Skrzypce	12
2	Kontrabas	4	Flet	11	Altówka	9
3	Trąbka	8	Obój	12	Akordeon	23
4	Klarnet	14	Harfa	12	Waltornia	13
5	Gitara	24	Perkusja	8	Saksofon	13
6	Organy	10	Śpiew solowy	30	Fagot	17
7	Wokalistyka jazzowa	9	Duety fortepianowe	7	Puzon	12
8	Kameralne zespoły dęte	10	Zespoły jazzowe	9	Tuba	5
9	Zespoły perkusyjne	5	Zespoły muzyki dawnej	8	Wokalistyka estradowa	13
10.			Fortepian	11	Zespoły kameralne	40
99 solistów / 15 zespołów			91 solistów / 28 zespołów		117 solistów / 40 zespołów	

Wśród laureatów znaleźli się uczniowie niżej podanych szkół:

■ 2016

GRAND PRIX

PSM II stopnia im. W Żeleńskiego w Krakowie	— wiolonczela
PSM I i II stopnia im. S. Moniuszki w Jeleniej Górze	— klarnet
OSM II stopnia im. J. Kaliszewskiej w Poznaniu	— gitara
PSM I i II stopnia im. K. i A. Szafranków w Rybniku	— organy
ZSM im. F. Nowowiejskiego w Szczecinie	— wokalistyka jazzowa
ZPSM im. W. Kilara w Katowicach	— kameralne zespoły dęte
ZPSM im. W. Kilara w Katowicach	— zespoły perkusyjne

I MIEJSCE

ZPSM nr 1 w Warszawie	— wiolonczela
ZSM im. I.J. Paderewskiego w Tarnowie	— kontrabas
PSM I i II stopnia im. F. Chopina w Opolu	— trąbka
ZPSM nr 4 im. K. Szymanowskiego w Warszawie	— klarnet
PSM I i II im. F. Chopina w Olsztynie	— gitara
ZSM im. I.J. Paderewskiego w Tarnowie	— organy

ZPSM im. F. Chopina w Warszawie	— wokalistyka jazzowa
ZPSM im. S. Moniuszki w Bielsku-Białej	— kameralne zespoły dęte
ZPSM nr 4 im. K. Szymanowskiego w Warszawie	— zespoły perkusyjne

II MIEJSCE

OSM I i II stopnia im. F. Chopina w Bytomiu	— wiolonczela
ZSM im. M.J. Żebrowskiego w Częstochowie	— klarnet
OSM I i II stopnia im. K. Lipińskiego w Lublinie	— gitara
ZPSM nr 1 w Warszawie	— organy
PSM I i II stopnia im. M. Karłowicza w Katowicach	— wokalistyka jazzowa
ZPSM im. F. Chopina w Warszawie	— kameralne zespoły dęte
ZPSM im. F. Chopina w Warszawie	— zespoły perkusyjne

III MIEJSCE

ZPOSM nr 3 im. G. Bacewicz w Warszawie	— wiolonczela
ZPSM nr 1 w Warszawie	— kontrabas
PZSM im. A. Rubinsteina w Bydgoszczy	— trąbka
ZPOSM nr 3 im. G. Bacewicz w Warszawie	— klarnet
ZSM w Krośnie	— gitara
ZPSM nr 1 w Warszawie	— organy
ZPSM im. F. Chopina w Warszawie	— wokalistyka jazzowa
ZSM im. M.J. Żebrowskiego w Częstochowie	— kameralne zespoły dęte
ZSM im. O. Kolberga w Radomiu	— zespoły perkusyjne

■ 2017

GRAND PRIX

PSM II stopnia im. W. Żeleńskiego w Krakowie	— klawesyn
ZPSM nr 1 w Warszawie	— flet
ZPSM im. S. Moniuszki w Bielsku-Białej	— harfa
Diec. SO SM II stopnia w Bielsku-Białej	— śpiew solowy
OSM II stopnia im. J. Kaliszewskiej w Poznaniu	— fortepian
ZSM im. O. Kolberga w Radomiu	— perkusja
ZPSM im. S. Moniuszki w Bielsku-Białej	— zespoły muzyki dawnej
ZPSM im. F. Chopina w Warszawie	— zespoły jazzowe

I MIEJSCE

PSM II stopnia im. W. Żeleńskiego w Krakowie	— klawesyn
ZPSM nr 1 w Warszawie	— flet

ZPSM im. S. Moniuszki w Bielsku-Białej	— obój
ZPSM nr 1 w Warszawie	— śpiew solowy
ZPSM im. W. Kilara w Katowicach	— perkusja
ZSM im. I.J. Paderewskiego w Tarnowie	— zespoły jazzowe
ZPSM nr 4 im. K. Szymanowskiego w Warszawie	— duety fortepianowe

II MIEJSCE

ZPSM im. S. Moniuszki w Bielsku-Białej	— klawesyn
ZPSM im. S. Moniuszki w Bielsku-Białej	— obój
ZPSM nr 1 w Warszawie	— harfa
PSM I i II stopnia w Olsztynie	— śpiew solowy
ZPSM nr 1 w Warszawie	— fortepian
ZPSM w Koszalinie	— perkusja
ZPSM im. W. Kilara w Katowicach	— zespoły muzyki dawnej
ZPSM im. F. Chopina w Warszawie	— zespoły jazzowe
PSM I i II stopnia w Sanoku	— duety fortepianowe

III MIEJSCE

OSM I i II stopnia im. K. Szymanowskiego we Wrocławiu	— klawesyn
ZPSM w Koszalinie	— obój
ZPSM nr 1 w Warszawie	— harfa
PSM I i II stopnia im. M. Karłowicza w Katowicach	— śpiew solowy
ZSM im. I.J. Paderewskiego w Tarnowie	— fortepian
ZPOSZ nr 3 im. G. Bacewicz w Warszawie	— perkusja
ZSM im. O. Kolberga w Radomiu	— zespoły muzyki dawnej
ZPSM im. F. Chopina w Warszawie	— zespoły jazzowe
ZPSM w Koszalinie	— duety fortepianowe

■ 2018

GRAND PRIX

ZSM w Legnicy	— skrzypce
OSM I i II stopnia im. H. Wieniawskiego w Łodzi	— akordeon
ZPSM nr 1 w Warszawie	— saksofon
ZSM im. I.J. Paderewskiego w Białymstoku	— fagot
ZPSM im. S. Moniuszki w Bielsku-Białej	— puzon
ZPSM im. F. Chopina w Warszawie	— wokalistyka estradowa
ZPSM nr 1 w Warszawie	— zespoły kameralne

I MIEJSCE	
ZPSM im. S. Moniuszki w Bielsku-Białej	— skrzypce
PSM I i II stopnia im. S. Moniuszki w Jeleniej Górze	— altówka
ZPSM im. A. Malawskiego w Przemyślu	— akordeon
PSM I i II stopnia im. F. Chopina w Opolu	— waltornia
ZPSM nr 4 im. K. Szymanowskiego w Warszawie	— saksofon
ZPSM im. F. Nowowiejskiego w Szczecinie	— fagot
PSM I i II stopnia im. K.A. Szafranków w Rybniku	— puzon
PSM I i II stopnia im. F. Chopina w Opolu	— tuba
ZPSM im. F. Chopina w Warszawie	— wokalistyka estradowa
ZPSM im. S. Moniuszki w Bielsku-Białej	— zespoły kameralne
II MIEJSCE	
POSM II stopnia im. M. Karłowicza w Poznaniu	— skrzypce
ZSM im. I.J. Paderewskiego w Białymstoku	— akordeon
ZPSM im. G. Bacewicz w Koszalinie	— waltornia
ZPOSM nr 3 im. G. Bacewicz w Warszawie	— fagot
ZPSM im. S. Moniuszki w Bielsku-Białej	— puzon
ZPSM im. L. Różyckiego w Kielcach	— tuba
ZSM w Poznaniu	— wokalistyka estradowa
ZPSM nr 1 w Warszawie	— zespoły kameralne
III MIEJSCE	
POSM II stopnia im. F. Chopina w Krakowie	— skrzypce
ZPSM nr 1 w Warszawie	— altówka
ZPSM nr 4 im. K. Szymanowskiego w Warszawie	— akordeon
ZPSM im. S. Moniuszki w Bielsku-Białej	— waltornia
ZPSM im. S. Moniuszki w Bielsku-Białej	— saksofon
OSM I i II stopnia im. K. Szymanowskiego we Wrocławiu	— fagot
OSM I i II stopnia im. F. Chopina w Bytomiu	— puzon
Pr. SM II w Jaśle	— tuba
ZPSM nr 4 im. K. Szymanowskiego w Warszawie	— zespoły kameralne

Udział i zwycięstwo w Ogólnopolskim Konkursie Muzycznym CEA umożliwił jego uczestnikom kontakt z wybitnymi osobowościami świata sztuki — muzykami i wykładowcami — co przełożyło się na dalszą ich współpracę i możliwość kontynuacji nauki w uczelniach muzycznych w kraju i za granicą. Udział i zwycięstwo otworzyły przed młodymi adeptami sztuki muzycznej nowe perspektywy

rozwoju i prezentacji własnych umiejętności w postaci koncertów solowych, koncertów z wybitnymi orkiestrami filharmonicznymi, nagrań fonograficznych i promocji medialnej.

W ramach „Środy młodych” uczestnicy Konkursu nadal regularnie koncertują w sali kameralnej Narodowej Orkiestry Symfonicznej Polskiego Radia w Katowicach. Biorą udział w ogólnopolskim konkursie na najlepszego młodego muzyka grającego na instrumencie klasycznym, konkursie organizowanym przez Telewizję Polską S.A. — TVP Kultura, Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz Instytut Muzyki i Tańca — „Młody Muzyk Roku”. Są stypendystami Ministra Kultury za wybitne osiągnięcia artystyczne. Otrzymują nagrody poza-regulaminowe.

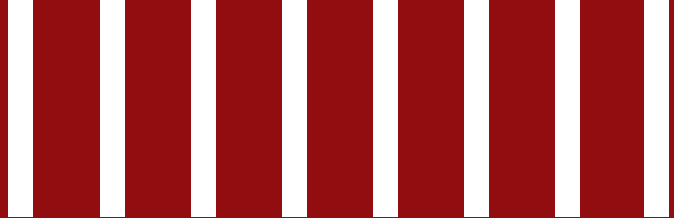
Laureat I miejsca w kategorii śpiew z roku 2017 został zaproszony na Międzynarodowy Festiwal Muzyczny we Władysławowie. W tym samym roku Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego wraz z japońską firmą KAWAI ufundowało dla najlepszej pianistki Konkursu fortepian koncertowy KAWAI GE30.

Pierwsza edycja Ogólnopolskiego Konkursu Muzycznego Centrum Edukacji Artystycznej 2016–2018 oceniona została bardzo wysoko zarówno pod względem wymogów programowych, jak i umiejętności uczestników. Zdaniem jurorów Ogólnopolski Konkurs Muzyczny CEA spełnił wszystkie kryteria konkursu dla elity młodych muzyków i po raz kolejny pozwolił na bardzo wnikliwą obserwację procesu dydaktycznego w szkolnictwie muzycznym stopnia ponadpodstawowego.

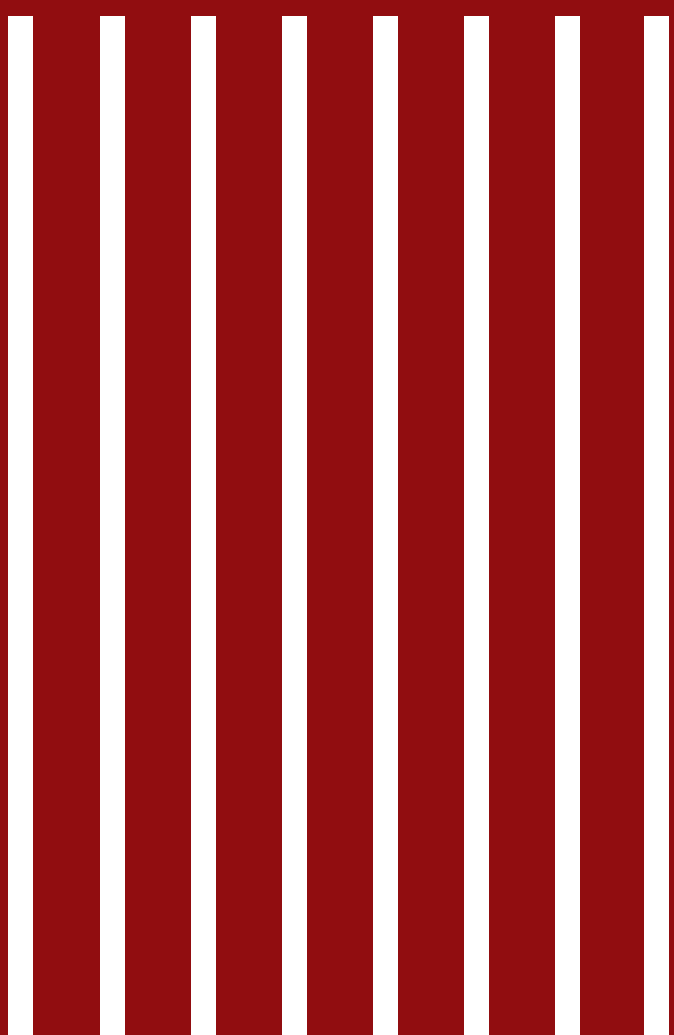


Nagrody konkursowe wręczają dyrektorzy — Lidia Skrzyniarz i Zdzisław Bujanowski

Fot. Ewelina Kliczkowska



**Psychologia
i pedagogika
a szkolnictwo
artystyczne**





Po co muzykom pedagogika?

Znaczenie kształcenia w zakresie pedagogiki ogólnej na wydziałach instrumentalnych wyższych uczelni muzycznych

Po co muzykom pedagogika? — to pytanie zrodziło się podczas moich licznych rozmów ze studentami różnych polskich wyższych uczelni muzycznych, którzy akurat uczęszczali na obowiązkowe zajęcia z pedagogiki. Spotkałam się wtedy z takimi wypowiedziami jak: „ta pedagogika jest głupia, nudna”, „jak możesz to studiować?”, „to są banały, które do niczego nam się nie przydadzą”, „jest zupełnie bez sensu, przecież nie będziemy uczyć w zwykłych szkołach”. Choć studenci często nie widzą żadnego racjonalnego powodu, dla którego mieliby uczyć się pedagogiki, i traktują ją raczej jako „zło konieczne” do zdobycia uprawnień do pracy w szkołach muzycznych, przedmiot ten nie znalazł się w programie nauczania przypadkiem. Moim zdaniem, pedagogika ogólna, obok zagadnień czysto metodycznych, ma fundamentalne znaczenie w procesie kształcenia muzyków-pedagogów¹.

I

Droga do zostania zawodowym muzykiem jest długa i rozpoczyna się już we wczesnym dzieciństwie. W polskim systemie oświatowym istnieją trzy poziomy kształcenia w tym zakresie — sześciolletnia szkoła muzyczna I stopnia (odpowiadająca szkole podstawowej), sześciolletnia szkoła muzyczna II stopnia (odpowiadająca gimnazjum i liceum), oraz pięcioletnie studia wyższe (obecnie realizowane w trybie 3 + 2, czyli trzyletnich studiów licencjackich i dwuletnich studiów magisterskich). Każdy z tych etapów kończy się recitalem dyplomowym. Najważniejszym przedmiotem w szkole muzycznej jest oczywiście instrument główny, czyli zajęcia, podczas których uczeń opanowuje sztukę gry na wybranym przez siebie instrumencie. Odbývają się one dwa razy w tygodniu i trwają po 45 minut (w pierwszych trzech klasach szkoły I stopnia — 30 minut) i są prowadzone przez artystów-muzyków, najlepiej czynnych zawodowo, czyli

¹ Kiedy mówię o muzyku-pedagogu, nie mam na myśli nauczyciela przedmiotu muzyka w szkołach ogólnokształcących, ale artystów, którzy w szkołach muzycznych uczą grać na instrumentach.

stale koncertujących (choć nie zawsze ten warunek może być spełniony). Praca na zajęciach skupia się wokół rozwiązywania problemów technicznych (związanych z wykonawstwem, a nie z budową instrumentu) oraz interpretacyjnych, napotykanych podczas przygotowywania utworów. Nauka gry na instrumencie, począwszy od pierwszej klasy szkoły I stopnia po ostatni rok studiów, odbywa się w trybie indywidualnym².

Indywidualny tryb nauczania jest jedną z najbardziej wyróżniających się cech pracy w szkole muzycznej, sprzyja on bowiem wytworzeniu się specyficznej relacji uczeń–mistrz, praktycznie niemożliwej do uzyskania w typowym systemie klasowo-lekcyjnym. Relacja ta szczególnie wzmacniana jest, kiedy autorytet nauczyciela oparty jest na jego autorytecie artystycznym i uznaniu w środowiskach artystycznych. Z tą sytuacją bezpośrednio wiąże się (choć nie zawsze nauczyciele są tego świadomi) szczególna możliwość wpływu wychowawczego. Specyfikę pracy muzyka-pedagoga z uczniem można by porównać z mistrzem prowadzącym ucznia ku pewnemu ideałowi, a taki obraz jest niezwykle bliski pierwotnemu znaczeniu słowa „pedagogika” (gr: *pais* — chłopiec, dziecko; *ago* — prowadzę).

2

Kształcenie nauczycieli szkolnych w zakresie pedagogiki jest uważane za jedno z kluczowych w przygotowaniu ich do zawodu. Jednakże w jakim stopniu nauka ta, o teoretycznym charakterze, może być przydatna artystom, którzy obracają się w świecie sztuki, a ich działalność pedagogiczna odbywa się w tak skrajnie odmiennych warunkach od typowej klasy szkolnej? Nie pracują oni przecież z grupą, nie prowadzą typowych lekcji, nie przekazują wiedzy naukowej (jak nauczyciele biologii czy geografii).

Przede wszystkim muzyk rozpoczynający swoją pracę w roli nauczyciela, chcąc nie chcąc, wchodzi w system oświatowy, w związku z czym powinien mieć świadomość tego specyficznego fragmentu rzeczywistości, w którym się znajduje. Edukacja, w której niewątpliwie zawiera się również nauka gry na instrumencie, związana jest z dwoma niezwykle ważnymi w pedagogice pojęciami — kształcenie i wychowanie. Muzyk podejmujący pracę w szkole muzycznej często widzi w sobie nauczyciela (czyli kogoś, kto kształci), nie postrzega jednak swojej roli jako wychowawcy. Jego wpływ wychowawczy na ucznia jest jednak niezaprzeczalny. Proces kształcenia jest nierozzerwalnie związany z procesem wychowania. Jeśli przez wychowanie rozumiemy *świadome i celowe działanie zmierzające do osiągnięcia względnie stałych skutków (zmian rozwoj-*

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie określenia typów szkół artystycznych publicznych i niepublicznych oraz zasad ich działania, a także sposobu i terminu wprowadzenia nowych typów szkół artystycznych oraz przekształcenia dotychczasowych szkół w szkoły nowego typu i ich funkcjonowania w systemie oświaty, Dziennik Ustaw z dnia 23 lutego 1999 r., nr 14, poz. 125.

wych) w osobowości wychowanka³, to przykładów takiego oddziaływania podczas lekcji instrumentu głównego nie trzeba daleko szukać. Jest nim chociażby kształtowanie pracowitości, obowiązkowości i sumienności ucznia poprzez niezbędne codzienne ćwiczenie na instrumencie, kształtowanie racjonalnego rozkładania pracy w czasie podczas przygotowywania utworów na konkretny występ lub egzamin, lub też rozwijanie pewności siebie, umiejętności radzenia sobie ze stresem poprzez występy na koncertach. Ukryte treści nauczania mogą ukierunkowywać poglądy ucznia na przykład wobec utworów, kompozytorów, wykonawców, wydarzeń kulturalnych, zgodnie z poglądami cieszącego się autorytetem nauczyciela.

Wpływy wychowawcze (przenikające) podczas lekcji instrumentu głównego nie ograniczają się wyłącznie do oddziaływania na małe dzieci. Na uczelniach wyższych częściej wykładają muzycy o wysokim autorytecie w środowisku artystycznym i o wiele większych zasługach w dziedzinie sztuki niż w szkołach I stopnia. Młodzi ludzie wybierający akademię muzyczną zazwyczaj kierują się tym, u którego profesora będą mieli szansę studiować, niż jakimikolwiek innymi względami. Tak duży autorytet nauczyciela zdecydowanie wzmacnia wspomnianą już specyficzną relację uczeń–mistrz i stwarza o wiele większe możliwości wpływu wychowawczego. Uświadomienie sobie przez nauczyciela tych ogromnych możliwości oddziaływania powinno iść w parze z poczuciem odpowiedzialności za ucznia oraz za to, jak i którą drogą chce się go prowadzić.

Lektura tekstów pedagogicznych, zwłaszcza tych z dziedziny teorii wychowania, oraz namysł nad czynnościami nauczyciela i jego znaczeniem w życiu wychowanka to jedyna droga do tego, aby przyszli muzycy-pedagodzy mogli uświadomić sobie, jak ogromne stoją przed nimi możliwości oddziaływania na ucznia, także w sferach niezwiązanych bezpośrednio z graniem na instrumencie, oraz odpowiedzialności za niego, jaka się z tymi możliwościami wiąże. Ponadto dopiero kształcenie w zakresie pedagogiki może doprowadzić do zrozumienia nierozzerwalności kształcenia z wychowaniem.

Nauczyciel instrumentu głównego w swojej pracy pedagogicznej najczęściej powieli style nauczania, jakie napotkał podczas swojej edukacji. Bez odpowiedniego przygotowania teoretycznego najprawdopodobniej będzie uczył tak, jak jego uczyli, ponieważ nie będzie dostrzegał innych możliwości. Ponadto nie doceniając swojej roli wychowawcy, zazwyczaj ogranicza cele nauczania wyłącznie do przygotowania wraz z uczniem utworu na konkretny występ (egzamin, recital, audycję, koncert). Kiedy jednak jego wiedza dotycząca metodyki nauczania i dydaktyki poszerzona zostanie o teorie pedagogiczne, jego horyzonty się otworzą. Na przykład znajomość podstawowych paradygmatów pedagogiki może mieć bezpośrednie przełożenie na praktykę edukacyjną w zakresie nauki gry na instrumencie.

³ K. Rubacha (2009) za: W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, str. 319.

Ważnym kierunkiem pedagogicznym jest pądocentryzm, który za J.J. Rousseau, jako główny cel edukacji przyjmuje swobodny rozwój dziecka i postuluje tworzenie takich warunków, aby mogło ono ujawnić i rozwijać własne zdolności według indywidualnych potrzeb i możliwości, a nie pod dyktando oczekiwań społeczeństwa lub wzorców wypracowanych przez grono wychowawców. Taki pogląd na działalność edukacyjną w zakresie nauki gry na instrumencie owocowałby nadaniem uczniowi czy studentowi dużej swobody w interpretacji utworów, pozwalaniem na poszukiwanie nowatorskich rozwiązań wykonawczych. Wartością podstawową w tym przypadku byłaby twórcza ekspresja i wychodzenie poza ustalone kanony wykonawstwa.

Z drugiej zaś strony oparcie się na didaskalocentryzm — paradygmacie, który za główny cel edukacji stawia przygotowanie uczniów do pełnienia konkretnych ról w społeczeństwie oraz zinternalizowanie przez nich wartości kultury, w której wzrastają, i przekazanie jej następnym pokoleniom, sprzyjałoby tendencjom do ukierunkowywania młodego muzyka na zachowywanie tradycji wykonawstwa, podyktowanych dorobkiem poprzednich epok (na przykład wykonywaniem muzyki barokowej w sposób najbardziej zbliżony do oryginału). Wartością byłoby osiągnięcie mistrzostwa w danym stylu muzyki poważnej. Być może kierowanie się takim paradygmatem sprzyjałoby przygotowywaniu ucznia do konkretnej roli w środowisku muzyków, na przykład solisty czy kameralisty.

Kształcenie w zakresie pedagogiki, a zwłaszcza historii wychowania oraz współczesnych prądów i kierunków pedagogicznych, pozwala dostrzec muzykowi-pedagogowi pluralizm myśli pedagogicznej, jakim dysponuje nauka. Poza samym poznaniem, nauka pedagogiki podczas studiów wyższych umożliwia porównywanie poszczególnych koncepcji i świadomy wybór tej (tych) najbardziej odpowiadającej własnej praktyce pedagogicznej. Bowiernie nie tylko nauczyciele w szkołach ogólnokształcących czy na uniwersytetach mogą czerpać z dorobku behawioryzmu, pedagogiki pozytywistycznej, pedagogiki kultury, Nowego Wychowania, Deweya, Montessori, Korczaka czy nawet antypedagogiki. Co więcej, zdobywanie wiedzy w obrębie historii wychowania uzmysławia muzykowi-pedagogowi, że cel jego działań może leżeć znacznie dalej niż tylko w najbliższym egzaminie jego wychowanka. Buduje także świadomość, że cele te mogą być zróżnicowane, a ich wybór wynika z przesłanek światopoglądowych i głębokiego namysłu pedagogicznego. Dopiero tak wyposażony w wiedzę teoretyczną muzyk może świadomie budować swój styl nauczania, niebędący jedynie kalką zachowań innych nauczycieli.

3

Dla muzyka-pedagoga niezbędne jest zdobycie elementarnego wykształcenia w zakresie pedagogiki, zwłaszcza w obrębie takich jej subdyscyplin, jak historia wychowania i myśli pedagogicznej, teorii wychowania oraz pedagogiki ogólnej, ponieważ wiedzę tę będzie mógł wykorzystać w swojej praktyce pedagogicznej. Choć nie daje ona gotowych recept na przykład na to, jak nauczyć

kogoś zagrać gamę C-dur, jednak umożliwia świadomy dobór celów, zasad i treści nauczania.

Pedagogika przynosi muzykom także inne treści, takie, które będą korzystne dla ich rozwoju artystycznego. Studia muzyczne przygotowują młodych ludzi do tego, aby byli muzykami, artystami, aby współtworzyli kulturę i sztukę. W związku z tym konieczne wydaje się być dopełnienie ich edukacji treściami z zakresu teorii kultury współczesnej, a wraz z nią najbardziej palącymi problemami epoki postmodernizmu: globalizacją, konsumpcjonizmem, amerykańizacją, makdonaldyzacją, relatywizmem wartości, triumfem popkultury, ekspansją mediów. Zwłaszcza te dwa ostatnie zagadnienia zdają się być szczególnie ważne w humanistycznym wykształceniu młodych muzyków. Oni, jako twórcy, będą musieli się zmagać z wciąż zmniejszającym się znaczeniem kultury wysokiej na rzecz przeciwstawianej jej kulturze masowej. Jako nowe pokolenie artystów będą musieli odnaleźć sposoby dotarcia do tych odbiorców, którzy nie są usatysfakcjonowani ofertą kultury instant oraz medialną kreacją rzeczywistości. W tym kontekście rozumienie mechanizmów rządzących współczesnym światem staje się koniecznością umożliwiającą zaistnienie na rynku sztuki.

4

Pedagogika, choć na pierwszy rzut oka jest tak odległa od życia muzyka, ma mu dużo do zaoferowania. Wiele treści, zagadnień poruszanych przez nią może mieć wręcz bezpośrednie przełożenie na pracę muzyka w szkole muzycznej, wiele z nich ważnych jest dla jego rozwoju artystycznego i świadomości świata, w jakim żyje. Jednakże, jak było to zaznaczone we wstępie, większość studentów wydziałów instrumentalnych wyższych uczelni muzycznych nie widzi najmniejszego sensu w zgłębianiu tej dziedziny wiedzy. Dlaczego?

Przedmiot pedagogika realizowany jest na wydziałach instrumentalnych wyższych uczelni muzycznych w ramach obowiązkowego studium (fakultetu) pedagogicznego, którego strukturę wyznaczają: *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli szkół artystycznych, placówek kształcenia artystycznego i placówek doskonalenia nauczycieli*⁴ oraz *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*⁵. Zajęcia z pedagogiki trwają dwa lata i odbywają się w formie wykładów i ćwiczeń, obok zajęć z psychologii, metodyki nauczania przedmiotu i praktyk zawodowych. Bardzo obszernie dobrane treści programo-

⁴ *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 20 maja 2014 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli szkół artystycznych, placówek kształcenia artystycznego i placówek doskonalenia nauczycieli*, Dziennik Ustaw z 2014 r., poz. 784.

⁵ *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*, Dziennik Ustaw z 2019 r., poz. 1450.

we określone w *Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego* w zakresie pedagogiki w swych założeniach mają przygotować studenta tak, aby pełnił funkcje wychowawcze i opiekuńcze, wspierał wszechstronny rozwój uczniów, indywidualizował proces nauczania, zaspokajał szczególne potrzeby edukacyjne uczniów, organizował życie społeczne na poziomie klasy, szkoły i środowiska lokalnego, współpracował z innymi nauczycielami, rodzicami i społecznością lokalną. Cele edukacji pedagogicznej zostały zebrane w obszary tematyczne dotyczące wiedzy oraz umiejętności. Według *Rozporządzenia*, absolwent studium będzie znał:

- system oświaty: organizację i funkcjonowanie systemu oświaty; podstawowe zagadnienia prawa oświatowego; krajowe i międzynarodowe regulacje dotyczące praw człowieka, dziecka, ucznia oraz osób z niepełnosprawnościami; znaczenie pozycji szkoły jako instytucji edukacyjnej; funkcje i cele edukacji szkolnej; modele współczesnej szkoły; pojęcie ukrytego programu szkoły; alternatywne formy edukacji; zagadnienie prawa wewnątrzszkolnego; podstawę programową w kontekście programu nauczania; działania wychowawczo-profilaktyczne oraz tematykę oceny jakości działalności szkoły lub placówki systemu oświaty;
- rolę nauczyciela i koncepcje pracy nauczyciela: etykę zawodową nauczyciela; nauczycielską pragmatykę zawodową — prawa i obowiązki nauczycieli; zasady odpowiedzialności prawnej opiekuna, nauczyciela i wychowawcy za bezpieczeństwo oraz ochronę zdrowia uczniów; tematykę oceny jakości pracy nauczyciela; zasady projektowania ścieżki własnego rozwoju zawodowego; rolę początkującego nauczyciela w szkolnej rzeczywistości; uwarunkowania sukcesu w pracy nauczyciela oraz choroby związane z wykonywaniem zawodu nauczyciela;
- wychowanie w kontekście rozwoju: ontologiczne, aksjologiczne i antropologiczne podstawy wychowania; istotę i funkcje wychowania oraz proces wychowania, jego strukturę, właściwości i dynamikę; pomoc psychologiczno-pedagogiczną w szkole — regulacje prawne, formy i zasady udzielania wsparcia w placówkach systemu oświaty, a także znaczenie współpracy rodziny ucznia i szkoły oraz szkoły ze środowiskiem pozaszkolnym;
- zasady pracy opiekuńczo-wychowawczej nauczyciela: obowiązki nauczyciela jako wychowawcy klasy, metodykę pracy wychowawczej, program pracy wychowawczej; style kierowania klasą, ład i dyscyplinę, poszanowanie godności dziecka, ucznia lub wychowanka; różnicowanie, indywidualizację i personalizację pracy z uczniami; funkcjonowanie klasy szkolnej jako grupy społecznej; procesy społeczne w klasie; rozwiązywanie konfliktów w klasie lub grupie wychowawczej; animowanie życia społeczno-kulturalnego klasy; wspieranie samorządności i autonomii uczniów, rozwijanie u dzieci, uczniów lub wychowanków kompetencji komunikacyjnych i umiejętności społecznych niezbędnych do nawiązywania poprawnych relacji; pojęcia integracji i inkluzji; sytuację dziecka z niepełnosprawnością fizyczną i intelektualną

- w szkole ogólnodostępnej; problemy dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu i ich funkcjonowanie; problemy dzieci zaniedbanych i pozbawionych opieki oraz szkolną sytuację dzieci z doświadczeniem migracyjnym; problematykę dziecka w sytuacji kryzysowej lub traumatycznej; zagrożenia dzieci i młodzieży — zjawiska agresji i przemocy, w tym agresji elektronicznej, oraz uzależnień, w tym od środków psychoaktywnych i komputera, a także zagadnienia związane z grupami nieformalnymi, podkulturami młodzieżowymi i sektami;
- sytuację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: specjalne potrzeby edukacyjne uczniów i ich uwarunkowania (zakres diagnozy funkcjonalnej, metody i narzędzia stosowane w diagnozie); konieczność dostosowywania procesu kształcenia do specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów (projektowanie wsparcia, konstruowanie indywidualnych programów) oraz tematykę oceny skuteczności wsparcia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
 - zasady pracy z uczniem z trudnościami w uczeniu się; przyczyny i przejawy trudności w uczeniu się; zapobieganie trudnościom w uczeniu się i ich wczesne wykrywanie; specyficzne trudności w uczeniu się — dysleksja, dysgrafia, dysortografia i dyskalkulia oraz trudności w uczeniu się wynikające z dysfunkcji sfery percepcyjno-motorycznej i zaburzeń rozwoju zdolności, w tym językowych i arytmetycznych, oraz sposoby ich przewyższania; zasady dokonywania diagnozy nauczycielskiej i techniki diagnostyczne w pedagogice;
 - doradztwo zawodowe: wspomaganie ucznia w projektowaniu ścieżki edukacyjno-zawodowej; metody i techniki określania potencjału ucznia oraz potrzebę przygotowania uczniów do uczenia się przez całe życie.

W zakresie umiejętności absolwent będzie potrafił:

- wybrać program nauczania zgodny z wymaganiami podstawy programowej i dostosować go do potrzeb edukacyjnych uczniów;
- zaprojektować ścieżkę własnego rozwoju zawodowego;
- formułować oceny etyczne związane z wykonywaniem zawodu nauczyciela;
- nawiązywać współpracę z nauczycielami oraz ze środowiskiem pozaszkolnym;
- rozpoznawać sytuację zagrożeń i uzależnień uczniów;
- zdiagnozować potrzeby edukacyjne ucznia i zaprojektować dla niego odpowiednie wsparcie;
- określić przybliżony potencjał ucznia i doradzić mu ścieżkę rozwoju.

W zakresie kompetencji społecznych absolwent jest gotów do:

- okazywania empatii uczniom oraz zapewniania im wsparcia i pomocy;
- profesjonalnego rozwiązywania konfliktów w klasie szkolnej lub grupie wychowawczej;
- samodzielnego pogłębiania wiedzy pedagogicznej;

— współpracy z nauczycielami i specjalistami w celu doskonalenia swojego warsztatu pracy⁶.

Po analizie przytoczonych treści programowych (a także zawartych w *Rozporządzeniu celów szczegółowych*) okazuje się, że większość z nich, choć niezbędna w kształceniu nauczycieli szkolnych, zupełnie nie przystaje do realiów, w jakich będą pracować muzycy-pedagodzy. Przepelnione są one bowiem zagadnieniami dotyczącymi pracy w klasie szkolnej, kierowania klasą, rozwiązywania problemów w niej się pojawiających. Praktycznie brak w nich jest tych obszarów, które realnie mogą być wartościowe dla muzyków. Nic więc dziwnego, że studenci nie dostrzegają sensu kształcenia się w tym zakresie. Takie informacje, choć ważne z punktu widzenia pedagogiki, nie mają większego znaczenia dla artystów. Który bowiem z instrumentalistów będzie na przykład prowadził badania naukowe i wykorzysta w nich wiedzę o metodologii badań społecznych? Czyż nie warto byłoby przeznaczyć godziny zajęć na zapoznanie studentów z tymi obszarami, które faktycznie będą przydatne w ich życiu zawodowym?

Kolejną kwestią jest problem języka naukowego, którym najprawdopodobniej posługują się prowadzący podczas wykładów z pedagogiki. Dla większości studentów uczelni muzycznych jest to jedyny przedmiot o tak teoretycznym charakterze. Część studentów może mieć problem ze zrozumieniem tego języka, przyswojeniem systemu pojęć, co dodatkowo czyni z pedagogiki — w takim wydaniu — naukę niezrozumiałą, nieprzejrzystą, nudną.

Moim zdaniem program nauczania przedmiotu pedagogika powinien być zogniskowany wokół takich obszarów, jak:

- historia wychowania i myśli pedagogicznej,
- najważniejsze teorie wychowania i paradygmaty pedagogiczne,
- podstawowe zagadnienia problemów kultury współczesnej (postmodernizm, globalizacja, konsumpcja, mass media).

A ponadto przy omawianiu każdego z tych zagadnień szczególnie podkreślana powinna być ich przydatność w życiu muzyka-instrumentalisty, czyli odpowiedź na sztandarowe pytanie każdego ucznia: „A po co mi to?”. Dopiero wtedy studenci będą mogli świadomie i w pełni czerpać z wiedzy przekazywanej im podczas zajęć z pedagogiki, a wykłady i ćwiczenia nie będą czasem zmarnowanym.

⁶ Załączniki 1, 3 i 6 *Rozporządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 6 września 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych*, Dziennik Ustaw z 2017 r., poz. 1763.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Rubacha Krzysztof (2009) za: Wincenty Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo ŻAK, Warszawa 1998.
- [2] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie określenia typów szkół artystycznych publicznych i niepublicznych oraz zasad ich działania, a także sposobu i terminu wprowadzenia nowych typów szkół artystycznych oraz przekształcenia dotychczasowych szkół w szkoły nowego typu i ich funkcjonowania w systemie oświaty*, Dziennik Ustaw z 23 lutego 1999 r., nr 14, poz. 125.
- [3] *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 20 maja 2014 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli szkół artystycznych, placówek kształcenia artystycznego i placówek doskonalenia nauczycieli*, Dziennik Ustaw z 2014 r., poz. 784.
- [4] *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*, Dziennik Ustaw z 2019 r., poz. 1450.



Fot. Włodzimierz Gorzelańczyk



**Baza i organizacja
szkolnictwa
artystycznego**





Awans zawodowy nauczyciela w świetle zmian przepisów prawa od 1 września 2019 roku

Planowanie rozwoju zawodowego nauczyciela oraz jego realizacja jest procesem wieloetapowym. Zmiana przepisów dotyczących awansu wymusza niejednokrotnie korektę i dokonanie aktualizacji zaplanowanych działań zarówno ze strony dyrektora, jak i samego nauczyciela. Planując swój rozwój zawodowy, nauczyciele winni opierać się na następujących aktach prawnych: *Karta Nauczyciela*¹ oraz *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli*².

Artykuł 3a *Ustawy Karta Nauczyciela* reguluje następujące kwestie: stopnie awansu, wymagania do awansu, staż — jego długość, terminy rozpoczęcia i zakończenia, możliwości przedłużenia stażu, obowiązki opiekuna stażu, a także powoływanie, prace i skład komisji egzaminacyjnych i kwalifikacyjnych oraz nadzór nad czynnościami podejmowanymi w postępowaniu o nadanie nauczycielom stopnia awansu zawodowego³.

Artykuł 9g pkt 9 *Ustawy* wskazuje, że minister właściwy do spraw oświaty i wychowania określi, w porozumieniu z ministrem właściwym do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego, Ministrem Obrony Narodowej i Ministrem Sprawiedliwości, w drodze rozporządzenia:

- 1) sposób odbywania stażu,
- 2) rodzaj dokumentacji załączanej do wniosku o podjęcie postępowania kwalifikacyjnego lub egzaminacyjnego,
- 3) zakres wymagań do uzyskania poszczególnych stopni awansu zawodowego,
- 4) tryb działania komisji kwalifikacyjnych i egzaminacyjnych,
- 5) wzory zaświadczeń o uzyskaniu akceptacji lub zdaniu egzaminu oraz wzory aktów nadania stopni awansu zawodowego, uwzględniając potrzebę stopnio-

¹ *Karta Nauczyciela z dnia 26 stycznia 1982 r.*, tekst jednolity z dnia 13 kwietnia 2018 r., Dziennik Ustaw z 2018 r., poz. 967 ze zmianami w Dzienniku Ustaw z 2019 r., poz. 730, poz. 1287.

² *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli*, Dziennik Ustaw z 2018 r., poz. 1574 ze zmianami w Dzienniku Ustaw z 2019 r., poz. 1650.

³ *Ustawa Karta Nauczyciela...*, dz. cyt.

wania i różnicowania wymagań stawianych nauczycielom na poszczególnych stopniach awansu zawodowego oraz potrzebę prawidłowego przeprowadzania postępowań kwalifikacyjnych i egzaminacyjnych⁴.

Ustawa ustala cztery stopnie awansu zawodowego nauczycieli — nauczyciel stażysta, kontraktowy, mianowany i dyplomowany⁵.

Planowanie, przebieg stażu i awans zawodowy nauczyciela stażysty

Staż nauczyciela stażysty trwa 9 miesięcy. Nauczyciel rozpoczyna staż bez złożenia wniosku z początkiem roku szkolnego, nie później jednak niż w ciągu 14 dni od dnia rozpoczęcia zajęć⁶. Należy pamiętać o tym terminie, albowiem w przypadku nawiązania stosunku pracy po upływie wskazanego terminu nie ma możliwości rozpoczęcia stażu aż do końca roku szkolnego. Wraz z rozpoczęciem stażu dyrektor szkoły przydziela nauczycielowi stażystę spośród nauczycieli mianowanych lub dyplomowanych opiekuna stażu (art. 9c ust. 4 KN), którego zadaniem jest udzielanie pomocy, w szczególności w przygotowaniu i realizacji w okresie stażu planu rozwoju zawodowego nauczyciela, oraz opracowanie projektu oceny dorobku zawodowego nauczyciela za okres stażu⁷.

Właściwe przygotowanie pierwszego planu rozwoju nauczyciela stażysty może wydawać się dla początkującego pedagoga zadaniem trudnym, dlatego niezwykle ważna i nieodzowna jest tu pomoc opiekuna stażu, znającego specyfikę i charakter pracy nauczyciela oraz szkoły. Nauczyciel stażysta przedkłada dyrektorowi szkoły plan rozwoju zawodowego w terminie 20 dni od dnia rozpoczęcia zajęć w szkole, a dyrektor szkoły zatwierdza ten plan w terminie 30 dni od dnia rozpoczęcia zajęć albo zwraca go nauczycielowi do poprawienia wraz z pisemnym zaleceniem wprowadzenia niezbędnych zmian. Czas na wprowadzenie uwag i zaleceń dyrektora, a tym samym dokonanie zmian w planie rozwoju, jest krótki i wynosi 3 dni robocze. Dyrektor zatwierdza ostatecznie wprowadzone zmiany w ciągu 7 dni⁸. Zatem maksymalnie do końca września nauczyciel powinien mieć zaakceptowany przez dyrektora plan i tym samym wiedzieć, jakie zadania będzie realizować i jakie wymagania musi spełnić.

Zestawienie terminów i niektórych zadań obowiązujących podczas realizacji stażu na kolejny stopień awansu zawodowego przedstawiono w tabeli.

⁴ Tamże.

⁵ Tamże.

⁶ Tamże.

⁷ Tamże.

⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. ..., dz. cyt.

Obowiązkiem dyrektora szkoły jest:

- 1) zapewnienie nauczycielowi odbywającemu staż warunków do jego realizacji, określone w § 4 ust. 1 rozporządzenia⁹;
- 2) obserwacja zajęć dydaktycznych, wychowawczych oraz innych zajęć prowadzonych w szkole, w szczególności zajęć prowadzonych przez nauczyciela tego samego przedmiotu lub rodzaju zajęć, w tej samej lub innej szkole;
- 3) udział w formach doskonalenia zawodowego, określonych w zatwierdzonym planie rozwoju zawodowego;
- 4) korzystanie z pomocy merytorycznej i metodycznej biblioteki pedagogicznej, poradni psychologiczno-pedagogicznej lub innych placówek oświatowych.

Zadaniem dyrektora szkoły jest także obserwowanie i omówienie co najmniej jednej godziny zajęć prowadzonych przez nauczyciela stażystę w trakcie stażu¹⁰. Opiekunem stażu jest nauczyciel mianowany lub dyplomowany, którego dyrektor szkoły powoła na tę funkcję.

Poza wspomnianym już obowiązkiem opiekuna stażu, polegającym na udzieleniu pomocy w przygotowaniu planu rozwoju zawodowego młodego nauczyciela, rozporządzenie określa także wyraźnie pozostałe zadania:

- 1) współpraca z nauczycielem odbywającym staż i wspieranie go w procesie wdrażania do pracy w zawodzie, w tym w przypadku nauczyciela stażysty, zapoznanie go z dokumentami obowiązującymi w danej szkole, w szczególności z dokumentacją przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej;
- 2) współpraca z nauczycielem odbywającym staż w opracowaniu planu rozwoju zawodowego, w szczególności udzielanie mu pomocy w doborze właściwych form doskonalenia zawodowego;
- 3) wspieranie nauczyciela odbywającego staż w realizacji obowiązków zawodowych;
- 4) umożliwianie nauczycielowi odbywającemu staż obserwowania prowadzonych przez siebie zajęć;
- 5) obserwowanie zajęć prowadzonych przez nauczyciela odbywającego staż;
- 6) dzielenie się z nauczycielem odbywającym staż swoją wiedzą i doświadczeniem, w szczególności omawianie z nauczycielem zajęć prowadzonych przez siebie i przez nauczyciela;
- 7) inspirowanie i zachęcanie nauczyciela odbywającego staż do podejmowania wyzwań zawodowych;
- 8) doskonalenie wiedzy i umiejętności w zakresie niezbędnym do pełnienia roli opiekuna stażu¹¹.

⁹ Tamże.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże.

Dla nauczyciela mianowanego i dyplomowanego to nie są trudne zadania i ważne jest, aby współpraca między nauczycielami odbywała się systematycznie i na dobrej płaszczyźnie, w atmosferze życzliwości i otwartości. Od prawidłowej i rzetelnej współpracy zależy w dużej mierze jakość nauczania młodego nauczyciela, jego spojrzenie na ten trudny i wymagający zawód w obliczu niełatwych wyzwań wobec dzisiejszej szkoły.

Rozporządzenie wskazuje 4 obszary działań nauczyciela stażysty: poznanie organizacji szkoły, obserwowanie zajęć innych nauczycieli, w szczególności opiekuna, prowadzenie zajęć w obecności opiekuna i dyrektora oraz doskonalenie. Zapisane są one w § 6 ust. 1 cytowanego rozporządzenia¹².

Nauczyciel stażysta ubiegający się o awans na stopień nauczyciela kontraktowego w okresie odbywania stażu powinien:

- 1) poznać organizację, zadania i zasady funkcjonowania szkoły;
- 2) uczestniczyć jako obserwator w zajęciach prowadzonych przez opiekuna stażu lub innego nauczyciela, w wymiarze co najmniej jednej godziny w miesiącu, oraz omawiać z prowadzącym obserwowane zajęcia;
- 3) prowadzić zajęcia w obecności opiekuna stażu w wymiarze co najmniej jednej godziny w miesiącu oraz dyrektora szkoły w wymiarze co najmniej jednej godziny w okresie stażu oraz omawiać je z osobą, w której obecności zajęcia zostały przeprowadzone;
- 4) uczestniczyć w doskonaleniu zawodowym, zwłaszcza w zakresie doskonalenia metod i form pracy¹³.

Realizując te zadania, nauczyciele powinni spełnić wymagania niezbędne do uzyskania stopnia nauczyciela kontraktowego, zgodnie z którymi prowadzone jest później postępowanie kwalifikacyjne. Obejmują one:

- 1) znajomość przepisów prawa dotyczących organizacji, zadań i zasad funkcjonowania szkoły, w której nauczyciel odbywał staż;
- 2) umiejętność prowadzenia zajęć w sposób zapewniający właściwą realizację statutowych zadań szkoły, w szczególności realizację podstawy programowej;
- 3) umiejętność rozpoznawania potrzeb uczniów oraz indywidualizowania nauczania;
- 4) umiejętność stosowania w pracy wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki;
- 5) umiejętność wykorzystania w pracy wiedzy i umiejętności zdobytych w trakcie doskonalenia zawodowego;
- 6) umiejętność korzystania w pracy, zwłaszcza w trakcie prowadzonych zajęć, z narzędzi multimedialnych i informatycznych;

¹² Tamże.

¹³ Tamże.

- 7) umiejętność omawiania prowadzonych i obserwowanych zajęć;
- 8) znajomość środowiska uczniów i ich problemów oraz umiejętność współpracy ze środowiskiem lokalnym¹⁴.

Spełnienie tych warunków wymaga współpracy nauczyciela stażysty nie tylko z dyrektorem i opiekunem stażu, ale również z pozostałymi członkami rady pedagogicznej, w tym bardzo często z wychowawcami klas, pedagogiem i psychologiem szkolnym, do czego bardzo zachęcam rozpoczynających ścieżkę awansu nauczycieli.

Przepisy prawa dopuszczają wprowadzenie zmian podczas realizacji stażu. Za zgodą dyrektora szkoły nauczyciel stażysta może wprowadzić zmiany do swojego planu rozwoju zawodowego. Dyrektor zatwierdza zmiany w ciągu 7 dni od ich przedstawienia (§ 4 ust. 4). Może to być również inicjatywa samego dyrektora, który ma prawo w uzasadnionych przypadkach zobowiązać nauczyciela do wprowadzenia zmian, w okresie nie krótszym niż 5 dni. Dyrektor może także, w uzasadnionych przypadkach, zmienić nauczycielowi opiekuna stażu¹⁵.

Po zakończeniu okresu stażu nauczyciel składa dyrektorowi szkoły sprawozdanie z realizacji planu rozwoju zawodowego, uwzględniające efekty jego realizacji dla nauczyciela i szkoły, w terminie 7 dni od dnia zakończenia stażu. Także opiekun stażu ma 7 dni od daty zakończenia stażu przez nauczyciela stażystę na przedstawienie dyrektorowi projektu oceny dorobku zawodowego za okres stażu, z uwzględnieniem stopnia realizacji planu rozwoju zawodowego nauczyciela (§ 5 ust. 2)¹⁶.

Ustawa zobowiązuje dyrektora szkoły, aby w terminie nie dłuższym niż 21 dni od dnia złożenia sprawozdania przez nauczyciela stażystę i po uwzględnieniu projektu oceny dorobku zawodowego przedstawionego przez opiekuna stażu oraz po zasięgnięciu opinii rady rodziców, ustalił ocenę jego dorobku zawodowego (art. 9 c. ust. 5 a).

Ocena dorobku zawodowego może być pozytywna bądź negatywna, a od tej oceny przysługuje nauczycielowi odwołanie do organu sprawującego nadzór pedagogiczny¹⁷. Po otrzymaniu pozytywnej oceny dorobku zawodowego od dyrektora szkoły nauczyciel stażysta starający się o stopień awansu zawodowego nauczyciela kontraktowego składa wniosek o podjęcie postępowania kwalifikacyjnego w roku jej uzyskania¹⁸.

Biorąc pod uwagę powyższe zapisy i wszystkie związane z nimi terminy, jeśli nauczyciel rozpocznie staż z początkiem września, a zakończy 31 maja, złoży

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ *Ustawa Karta Nauczyciela...*, dz. cyt.

¹⁸ Tamże.

sprawozdanie do 7 czerwca, a dyrektor po 21 dniach dokona oceny, to nauczyciel otrzyma ocenę dorobku zawodowego 28 czerwca.

Jest to o tyle ważne, że zapisy art. 9 b ust. 3 *Ustawy Karta Nauczyciela* wskazują, że nauczycielom, którzy złożą wnioski o podjęcie postępowania kwalifikacyjnego do dnia 30 czerwca danego roku, właściwy organ, w tym przypadku dyrektor szkoły, wydaje decyzję o nadaniu lub odmowie nadania stopnia zawodowego w terminie do 31 sierpnia danego roku. Z początkiem nowego roku szkolnego będzie zatrudniony zgodnie ze stopniem awansu zawodowego nauczyciela kontraktowego. W przypadku niedotrzymania tego terminu, a więc złożenia wniosku o podjęcie postępowania po 30 września, a do 31 października, decyzję o nadaniu wyższego stopnia awansu zawodowego dyrektor szkoły wyda w terminie do 31 grudnia, a skutki finansowe w związku z awansem nauczyciel otrzyma z początkiem następnego roku kalendarzowego.

W razie niedotrzymania terminu złożenia wniosku o otwarcie postępowania kwalifikacyjnego w roku otrzymania oceny dorobku zawodowego nauczyciel zmuszony będzie do ponownego odbycia stażu w pełnym wymiarze¹⁹. Na podstawie § 9 ust. 1 rozporządzenia, do wniosku o podjęcie postępowania kwalifikacyjnego nauczyciel dołącza:

- 1) kopie dokumentów potwierdzających posiadane kwalifikacje zawodowe;
- 2) zaświadczenie dyrektora szkoły o:
 - a) wymiarze zatrudnienia nauczyciela i nauczonym przez niego przedmiocie lub rodzaju prowadzonych zajęć w dniu wydania zaświadczenia oraz w okresie odbywania stażu, ze wskazaniem wszystkich szkół, w których nauczyciel odbywał staż;
 - b) dacie zatwierdzenia planu rozwoju zawodowego i dacie złożenia przez nauczyciela sprawozdania z realizacji tego planu;
 - c) przyczynach wydłużenia okresu stażu oraz zaliczenia dotychczas odbytego stażu [...] ze wskazaniem podstawy prawnej do odpowiednio wydłużenia albo zaliczenia okresu stażu oraz okresu nieobecności w pracy lub niepozostawania w stosunku pracy;
- 3) kopię sprawozdania z realizacji planu rozwoju zawodowego poświadczoną za zgodność z oryginałem przez dyrektora szkoły;
- 4) kopię oceny dorobku zawodowego po zakończeniu stażu, poświadczoną przez dyrektora szkoły za zgodność z oryginałem²⁰.

Dyrektor szkoły przeprowadza analizę formalną wniosku o podjęcie postępowania kwalifikacyjnego i dokumentacji dołączonej do wniosku, wzywa do uzupełnienia braków w terminie 14 dni (jeśli wystąpią) i powołuje komisję kwa-

¹⁹ Tamże.

²⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. ..., dz. cyt.

rozmowa kwalifikacyjna nauczyciela stażysty



Rysunek 1. Skład komisji kwalifikacyjnej dla nauczyciela ubiegającego się o awans na stopień nauczyciela kontraktowego

likacyjną. Informuje nauczyciela o terminie i miejscu przeprowadzenia rozmowy na co najmniej 7 dni przed dniem posiedzenia komisji²¹.

W skład komisji powołanej przez dyrektora szkoły, zgodnie z art. 9g *Ustawy Karta Nauczyciela*, wchodzi:

- 1) dyrektor lub wicedyrektor szkoły, jako przewodniczący komisji;
- 2) przewodniczący zespołu nauczycieli [...], a jeżeli zespół taki nie został w tej szkole powołany — nauczyciel mianowany lub dyplomowany zatrudniony w szkole [...];
- 3) opiekun stażu.

W pracach komisji może brać również udział (w charakterze obserwatora) przedstawiciel organu prowadzącego szkołę i organu sprawującego nadzór pedagogiczny. Na wniosek nauczyciela w skład komisji wchodzi przedstawiciel wskazanego we wniosku związku zawodowego, którego wskazuje właściwy organ statutowy związku²².

Komisja kwalifikacyjna dla nauczyciela ubiegającego się o awans na stopień nauczyciela kontraktowego zapoznaje się z oceną dorobku zawodowego i sprawozdaniem z realizacji planu rozwoju zawodowego oraz przeprowadza rozmowę, podczas której nauczyciel:

- 1) prezentuje dorobek zawodowy;
- 2) prezentuje swoją wiedzę i umiejętności, w szczególności przez:
 - a) zaproponowanie rozwiązania wskazanego przez komisję problemu związanego z wykonywaną pracą, z uwzględnieniem praktyki szkolnej, aktualnej wiedzy i przepisów prawa,
 - b) wykonanie zadania z użyciem narzędzi multimedialnych;

²¹ Tamże.

²² *Ustawa Karta Nauczyciela...*, dz. cyt.

- 3) odpowiada na pytania członków komisji **dotyczące wymagań niezbędnych do uzyskania stopnia nauczyciela kontraktowego** (§ 12 cytowanego rozporządzenia)²³.

Komisja kwalifikacyjna podejmuje decyzje w obecności co najmniej 2/3 składu swoich członków, a każdy z członków komisji ocenia spełnianie przez nauczyciela wymagań niezbędnych do uzyskania stopnia awansu zawodowego w punktach według skali od 0 do 10. Na podstawie liczby punktów przyznanych przez poszczególnych członków komisji oblicza się średnią arytmetyczną punktów, z tym że jeżeli liczba członków komisji jest większa niż 3, odrzuca się jedną najwyższą i jedną najniższą ocenę punktową. Nauczyciel uzyskał akceptację komisji kwalifikacyjnej, jeżeli średnia arytmetyczna punktów wynosi co najmniej 7. Nauczyciel, który nie uzyskał akceptacji, może ponownie złożyć wniosek o podjęcie odpowiednio postępowania egzaminacyjnego lub kwalifikacyjnego po odbyciu, na wniosek nauczyciela i za zgodą dyrektora szkoły, dodatkowego stażu w wymiarze 9 miesięcy, z tym że nauczyciel stażysta może przystąpić ponownie do rozmowy z komisją kwalifikacyjną tylko jeden raz w danej szkole²⁴.

Nauczyciele akademicy legitymujący się co najmniej trzyletnim okresem pracy w szkole wyższej lub osoby posiadające co najmniej pięcioletni okres pracy i znaczący dorobek zawodowy uzyskują z dniem nawiązania stosunku pracy w szkole stopień nauczyciela kontraktowego²⁵.

Awans nauczyciela kontraktowego na stopień awansu zawodowego nauczyciela mianowanego

Nauczyciel kontraktowy może rozpocząć staż na stopień nauczyciela mianowanego po przepracowaniu w szkole co najmniej 2 lat od dnia nadania poprzedniego stopnia awansu zawodowego²⁶. Podobnie jak w przypadku pozostałych stopni awansu zawodowego, nauczyciel kontraktowy rozpoczyna staż z początkiem roku szkolnego, nie później niż w ciągu 14 dni od rozpoczęcia zajęć, na swój wniosek skierowany do dyrektora szkoły. Do wniosku o rozpoczęcie stażu dołącza plan rozwoju zawodowego. Nauczycielowi kontraktowemu odbywającemu staż na nauczyciela mianowanego dyrektor przydziela opiekuna stażu, a obowiązki opiekuna są takie same jak w przypadku nauczyciela stażysty. Dyrektor szkoły, w terminie 30 dni od dnia rozpoczęcia zajęć w szkole, zatwierdza plan rozwoju zawodowego albo zwraca go nauczycielowi do popra-

²³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. ..., dz. cyt.

²⁴ Tamże.

²⁵ Ustawa Karta Nauczyciela..., dz. cyt.

²⁶ Tamże.

wienia wraz z pisemnym zaleceniem wprowadzenia niezbędnych zmian. W trakcie stażu nauczyciel może wprowadzać zmiany w planie rozwoju zawodowego za zgodą dyrektora szkoły. Dyrektor szkoły, w terminie 7 dni od dnia przedłożenia zmienionego planu rozwoju zawodowego, zatwierdza ten plan albo zwraca go nauczycielowi do poprawienia wraz z pisemnym zaleceniem wprowadzenia niezbędnych zmian²⁷.

Rozporządzenie w sprawie awansu zawodowego wskazuje obowiązki, jakie podczas realizacji stażu powinien wykonywać nauczyciel kontraktowy:

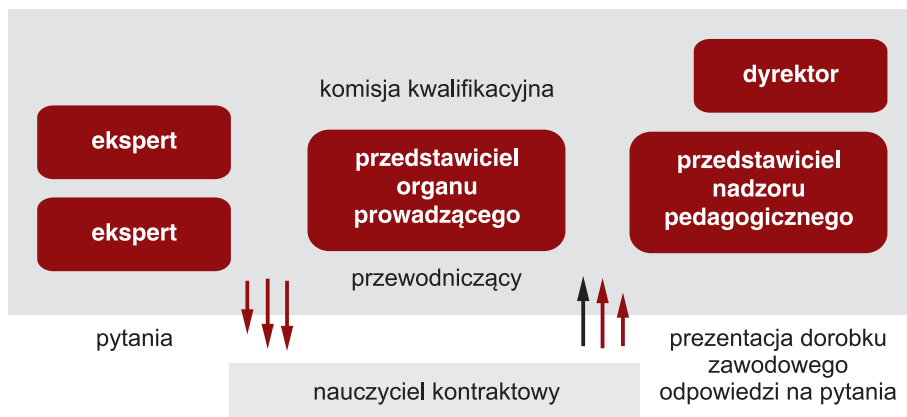
- 1) uczestniczenie w pracach związanych z realizacją zadań dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych i innych statutowych zadań szkoły oraz wynikających z potrzeb szkoły i środowiska lokalnego;
- 2) doskonalenie kompetencji w związku z wykonywanymi obowiązkami, zwłaszcza w zakresie kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym uczniów szczególnie uzdolnionych;
- 3) prowadzenie zajęć w obecności opiekuna stażu w wymiarze co najmniej czterech godzin w roku szkolnym oraz dyrektora szkoły w wymiarze co najmniej jednej godziny w okresie stażu oraz omawianie ich z osobą, w której obecności zajęcia zostały przeprowadzone;
- 4) przeprowadzenie co najmniej dwóch godzin zajęć otwartych dla nauczycieli szkoły, w której odbywa staż, oraz dokonanie ich ewaluacji, w obecności, w miarę możliwości, nauczyciela-doradcy metodycznego w zakresie tych zajęć.

Wymagania niezbędne do uzyskania stopnia nauczyciela mianowanego obejmują:

- 1) uzyskanie pozytywnych efektów w pracy dydaktycznej, wychowawczej lub opiekuńczej na skutek wdrożenia działań mających na celu doskonalenie pracy własnej i podniesienie jakości pracy szkoły;
- 2) umiejętność rozpoznawania potrzeb rozwojowych uczniów i uwzględniania ich w pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej;
- 3) umiejętność wykorzystania w pracy metod aktywizujących ucznia;
- 4) umiejętność dokonywania ewaluacji własnej pracy i wykorzystywania jej wyników do doskonalenia warsztatu pracy;
- 5) umiejętność dzielenia się wiedzą i doświadczeniem z innymi nauczycielami w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia zawodowego;
- 6) umiejętność uwzględniania w pracy problematyki środowiska lokalnego oraz współczesnych problemów społecznych i cywilizacyjnych;
- 7) umiejętność posługiwania się przepisami prawa dotyczącymi odpowiednio oświaty, pomocy społecznej lub postępowania w sprawach nieletnich, w zakresie funkcjonowania szkoły, w której nauczyciel odbywał staż;

²⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. ..., dz. cyt.

postępowanie egzaminacyjne nauczyciela kontraktowego



Rysunek 2. Skład komisji egzaminacyjnej dla nauczyciela ubiegającego się o awans na stopień nauczyciela mianowanego

- 8) umiejętność korzystania w pracy, zwłaszcza w trakcie prowadzonych zajęć, z narzędzi multimedialnych i informatycznych²⁸.

Nauczyciel kontraktowy może przerwać staż na swój wniosek w każdym czasie. W przypadku ponownego rozpoczęcia stażu odbywa staż w pełnym wymiarze²⁹. Artykuł 9d ust. 5 i 5a *Ustawy Karta Nauczyciela* określa przypadki, w których staż nauczyciela ulega wydłużeniu, a także czas tego wydłużenia. Dotyczą one okresów nieobecności nauczyciela z powodu czasowej niezdolności do pracy oraz urlopu macierzyńskiego, rodzicielskiego i ojcowskiego³⁰.

Zestawienie terminów obowiązujących nauczyciela po zakończeniu stażu przedstawiono w tabeli.

Warunkiem nadania nauczycielowi kontraktowemu stopnia awansu zawodowego nauczyciela mianowanego jest spełnienie wymagań określonych w art. 9b *Karty Nauczyciela*, ukończenie stażu z pozytywną oceną dorobku zawodowego nauczyciela oraz zdanie egzaminu przed komisją egzaminacyjną³¹. Nauczycielom kontraktowym ubiegającym się o stopień awansu zawodowego nauczyciela mianowanego postępowanie przeprowadza i nadaje kolejny stopień awansu organ prowadzący szkołę, a więc odpowiednio Minister Kultury i Dziedzictwa

²⁸ Tamże.

²⁹ *Ustawa Karta Nauczyciela...*, dz. cyt.

³⁰ Tamże.

³¹ Tamże.

Zestawienie terminów i zadań realizowanych w czasie uzyskiwania kolejnych stopni awansu zawodowego

Terminy, zadania	nauczyciel stażysta	nauczyciel kontraktowy	nauczyciel mianowany
rozpoczęcie stażu	bez wniosku	na wniosek nauczyciela	
	z początkiem roku szkolnego, jednak nie później niż 14 dni od rozpoczęcia zajęć		
	X	po przepracowaniu 2 lat od nadania poprzedniego stopnia awansu zawodowego*	po przepracowaniu roku od nadania poprzedniego stopnia awansu zawodowego**
czas trwania stażu	9 miesięcy	2 lata i 9 miesięcy	
plan rozwoju	20 dni od dnia rozpoczęcia zajęć	dołączony do wniosku o rozpoczęcie stażu	
zatwierdzenie planu	30 dni od dnia rozpoczęcia zajęć		
opiekun stażu	tak		nie
sprawozdanie ze stażu	7 dni od dnia zakończenia stażu		
projekt oceny dorobku zawodowego	7 dni od dnia zakończenia stażu		X
ocena dorobku zawodowego	21 dni od złożenia przez nauczyciela sprawozdania za okres stażu po osiągnięciu opinii rady rodziców		
postępowanie	kwalifikacyjne — rozmowa	egzaminacyjne — egzamin	kwalifikacyjne — analiza dorobku i rozmowa
wniosek o postępowanie	w roku otrzymania pozytywnej oceny dorobku zawodowego		3 lata od daty otrzymania pozytywnej oceny dorobku zawodowego
	złożony do 30 czerwca — decyzja o nadaniu kolejnego stopnia awansu do 31 sierpnia danego roku złożony do 31 października — decyzja o nadaniu kolejnego stopnia awansu do 31 grudnia danego roku		
prowadzi postępowanie i nadaje kolejny stopień awansu zawodowego	dyrektor szkoły	organ prowadzący	organ sprawujący nadzór pedagogiczny

* Opracowanie własne na podstawie: *Karta Nauczyciela z dnia 26 stycznia 1982 r.*, tekst jednolity z dnia 13 kwietnia 2018 r. (Dz.U. z 2018 r., poz. 967) ze zmianami (Dz.U. z 2019 r., poz. 730, poz. 1287)

** *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli* (Dz.U. z 2018 r., poz. 1574) ze zmianami (Dz.U. z 2019 r., poz. 1650)

Narodowego lub odpowiednia jednostka samorządu terytorialnego — powiat bądź gmina³².

Komisja egzaminacyjna, w skład której wchodzi: przedstawiciel organu prowadzącego szkołę, jako jej przewodniczący; przedstawiciel organu sprawującego nadzór pedagogiczny; dyrektor szkoły oraz dwaj eksperci z listy ekspertów ustalonej przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania, zapoznaje się z oceną dorobku zawodowego i sprawozdaniem z realizacji planu rozwoju zawodowego oraz przeprowadza egzamin, podczas którego nauczyciel:

- 1) prezentuje dorobek zawodowy;
- 2) prezentuje swoją wiedzę i umiejętności, w szczególności przez:
 - a) zaproponowanie rozwiązania wskazanego przez komisję problemu związanego z wykonywaną pracą, z uwzględnieniem praktyki szkolnej, aktualnej wiedzy i przepisów prawa,
 - b) wykonanie zadania z użyciem narzędzi multimedialnych;
- 3) odpowiada na pytania członków komisji **dotyczące wymagań niezbędnych do uzyskania stopnia nauczyciela mianowanego**³³.

Organ prowadzący przeprowadza analizę formalną wniosku o podjęcie postępowania egzaminacyjnego i powołuje komisję egzaminacyjną dla nauczyciela ubiegającego się o awans na stopień nauczyciela mianowanego, zapewniając w jej składzie udział ekspertów posiadających kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w szkole tego samego typu co szkoła, w której nauczyciel jest zatrudniony, z których co najmniej jeden, w miarę możliwości, naucza tego samego przedmiotu lub prowadzi ten sam rodzaj zajęć³⁴.

Jeżeli wniosek o podjęcie odpowiednio postępowania egzaminacyjnego lub dokumentacja dołączona do wniosku nie spełniają wymagań formalnych, organ właściwy do nadania stopnia awansu zawodowego wskazuje szczegółowo stwierdzone braki i wzywa nauczyciela do ich usunięcia w terminie 14 dni, wraz z pouczeniem, że nieusunięcie tych braków w terminie spowoduje pozostawienie wniosku bez rozpoznania³⁵.

Nauczyciele posiadający stopień naukowy doktora

Nauczyciel kontraktowy lub nauczyciel mianowany posiadający co najmniej stopień naukowy doktora może ubiegać się o uzyskanie kolejnego stopnia awansu zawodowego po odbyciu stażu trwającego rok i dziewięć miesięcy (art. 9c KN). Nauczyciele akademicy, posiadający stopień naukowy i legity-

³² Tamże.

³³ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. ...*, dz. cyt.

³⁴ Tamże.

³⁵ Tamże.

mujący się co najmniej 5-letnim okresem pracy w szkole wyższej, z dniem nawiązania stosunku pracy w szkole uzyskują stopień nauczyciela mianowanego (art. 9a KN)³⁶.

Awans nauczyciela mianowanego na stopień awansu zawodowego nauczyciela dyplomowanego

Nauczyciel mianowany może rozpocząć staż na stopień nauczyciela dyplomowanego po przepracowaniu w szkole co najmniej roku od dnia nadania poprzedniego stopnia awansu zawodowego, który trwa 2 lata i 9 miesięcy³⁷. Nauczycielowi nie przydziela się opiekuna stażu. Warunkiem nadania nauczycielowi kolejnego stopnia awansu zawodowego jest spełnienie wymagań kwalifikacyjnych, [...] odbycie stażu, [...] zakończonego pozytywną oceną dorobku zawodowego nauczyciela, [...] oraz uzyskanie akceptacji komisji kwalifikacyjnej po dokonaniu analizy dorobku zawodowego nauczyciela i przeprowadzonej rozmowie³⁸.

Nauczyciel mianowany w okresie odbywania stażu powinien:

- 1) podejmować działania mające na celu doskonalenie warsztatu pracy, w tym umiejętności stosowania technologii informacyjnej i komunikacyjnej;
- 2) realizować zadania służące podniesieniu jakości pracy szkoły;
- 3) pogłębiać wiedzę i umiejętności służące własnemu rozwojowi oraz podniesieniu jakości pracy szkoły, samodzielnie lub przez udział w różnych formach doskonalenia zawodowego;
- 4) przeprowadzić co najmniej 3 godziny zajęć otwartych dla nauczycieli oraz dokonać ich ewaluacji, w obecności (w miarę możliwości) nauczyciela-doradcy metodycznego w zakresie tych zajęć lub nauczyciela-konsultanta, lub przedstawiciela organu sprawującego nadzór pedagogiczny³⁹.

Wymagania niezbędne do uzyskania stopnia nauczyciela dyplomowanego obejmują:

- 1) umiejętność wykorzystania w pracy metod aktywizujących ucznia oraz narzędzi multimedialnych i informatycznych, sprzyjających procesowi uczenia się;
- 2) umiejętność dzielenia się wiedzą i doświadczeniem z innymi nauczycielami, w tym przez prowadzenie zajęć otwartych, w szczególności dla nauczycieli stażystów i nauczycieli kontraktowych, prowadzenie zajęć w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia zawodowego lub innych zajęć dla nauczycieli;

³⁶ Ustawa Karta Nauczyciela..., dz. cyt.

³⁷ Tamże.

³⁸ Tamże.

³⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. ..., dz. cyt.

- 3) poszerzenie zakresu działań szkoły, w szczególności dotyczących zadań dydaktycznych, wychowawczych lub opiekuńczych;
- 4) realizację co najmniej dwóch z następujących zadań:
 - a) opracowanie i wdrożenie programu, innowacji lub innych działań dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych lub innych związanych z oświatą, powiązanych ze specyfiką szkoły, w szczególności na rzecz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,
 - b) wykonywanie zadań opiekuna stażu, opiekuna praktyk pedagogicznych, nauczyciela-doradcy metodycznego, przewodniczącego zespołu nauczycieli, koordynatora wolontariatu, koordynatora projektu, kuratora społecznego, egzaminatora okręgowej komisji egzaminacyjnej, rzeczoznawcy do spraw podręczników, a w przypadku nauczycieli szkół artystycznych — także nauczyciela-konsultanta współpracującego z Centrum Edukacji Artystycznej,
 - c) uzyskanie umiejętności posługiwania się językiem obcym na poziomie podstawowym, a w przypadku nauczycieli języków obcych — umiejętności posługiwania się drugim językiem obcym na poziomie podstawowym,
 - d) opracowanie autorskiej pracy z zakresu oświaty lub rozwoju dziecka opublikowanej w czasopiśmie branżowym lub w formie innej zwartej publikacji⁴⁰.

Nauczyciel mianowany może złożyć wniosek o podjęcie postępowania kwalifikacyjnego w okresie 3 lat od dnia otrzymania pozytywnej oceny dorobku zawodowego za okres stażu. W razie niedotrzymania terminów złożenia wniosków nauczyciele ci są obowiązani do ponownego odbycia stażu w pełnym wymiarze⁴¹.

Do wniosku o podjęcie postępowania kwalifikacyjnego nauczyciel mianowany dołącza:

- 1) kopie dokumentów potwierdzających posiadane kwalifikacje zawodowe;
- 2) zaświadczenie dyrektora szkoły o:
 - a) wymiarze zatrudnienia nauczyciela oraz nauczaniem przez niego przedmiocie lub rodzaju prowadzonych zajęć w dniu wydania zaświadczenia oraz w okresie odbywania stażu, ze wskazaniem wszystkich szkół, w których nauczyciel odbywał staż,
 - b) dacie zatwierdzenia planu rozwoju zawodowego i dacie złożenia przez nauczyciela sprawozdania z realizacji tego planu,
 - c) przyczynach wydłużenia okresu stażu oraz zaliczenia dotychczas odbytego stażu [...], ze wskazaniem podstawy prawnej odpowiednio wydłużenia albo zaliczenia okresu stażu oraz okresu nieobecności w pracy lub niepozostawiania w stosunku pracy;

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ *Ustawa Karta Nauczyciela...*, dz. cyt.

rozmowa kwalifikacyjna nauczyciela mianowanego



Rysunek 3. Skład komisji kwalifikacyjnej dla nauczyciela ubiegającego się o awans na stopień nauczyciela dyplomowanego

- 3) kopię sprawozdania z realizacji planu rozwoju zawodowego poświadczoną przez dyrektora szkoły za zgodność z oryginałem;
- 4) kopię oceny dorobku zawodowego po zakończeniu stażu, poświadczoną przez dyrektora szkoły za zgodność z oryginałem⁴².

Do wniosku o podjęcie postępowania kwalifikacyjnego dla nauczyciela ubiegającego się o awans na stopień nauczyciela dyplomowanego dołącza się również:

- 1) opis i analizę sposobu realizacji jednego wymagania wybranego spośród określonych w § 8 ust. 3 pkt 1–3 rozporządzenia i jednego wymagania wybranego spośród określonych w § 8 ust. 3 pkt 4, w szczególności ze wskazaniem uzyskanych efektów dla nauczyciela i szkoły;
- 2) kopię dyplomu lub świadectwa potwierdzającego znajomość języka obcego na poziomie podstawowym, o których mowa w przepisach w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, poświadczone przez pracodawcę za zgodność z oryginałem — jeżeli nauczyciel realizował zadanie, o którym mowa w § 8 ust. 3 pkt 4 lit. c;
- 3) kopię aktu nadania stopnia nauczyciela mianowanego poświadczoną przez dyrektora szkoły za zgodność z oryginałem⁴³.

Organ prowadzący postępowanie powołuje komisję kwalifikacyjną i zapewnia w jej składzie udział ekspertów posiadających kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w szkole tego samego typu co szkoła, w której nauczyciel

⁴² Tamże.

⁴³ Tamże.

jest zatrudniony, z których co najmniej jeden, w miarę możliwości, naucza tego samego przedmiotu lub prowadzi ten sam rodzaj zajęć.

Procedura odwoławcza

Od oceny dorobku zawodowego nauczycielowi służy odwołanie do organu sprawującego nadzór pedagogiczny w terminie 14 dni od dnia jej otrzymania. Organ sprawujący nadzór pedagogiczny rozpatruje odwołanie w terminie 21 dni. Ocena dorobku zawodowego nauczyciela ustalona przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny jest ostateczna.

W przypadku niedotrzymania przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny terminu rozpatrzenia odwołania, [...] nauczyciel jest dopuszczony odpowiednio do rozmowy kwalifikacyjnej [...] lub egzaminu, [...] lub może się ubiegać o akceptację komisji [...].

W przypadku gdy ostateczna ocena dorobku zawodowego nauczyciela jest negatywna, ponowna ocena dorobku może być dokonana po odbyciu, na wniosek nauczyciela i za zgodą dyrektora szkoły, jednego dodatkowego stażu w wymiarze 9 miesięcy⁴⁴.

Artykuł 9e *Ustawy Karta Nauczyciela* reguluje także awans zawodowy dyrektorów.

Przepisy przejściowe

Zgodnie z artykułem 9 *Ustawy z 13 czerwca 2019 r. o zmianie ustawy Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw*, w przypadku ubiegania się o awans na stopień nauczyciela kontraktowego staż rozpoczęty w roku szkolnym 2018/2019 trwa 12 miesięcy⁴⁵.

Jeżeli nauczyciel stażysta rozpoczął staż z początkiem roku szkolnego 2018/2019, jego staż zakończył się z dniem 31 sierpnia (mimo że zgodnie z aktami prawnymi, obowiązującymi na dzień 1 września 2018 roku, staż ten powinien kończyć się rok później). W terminie 7 dni od dnia zakończenia stażu powinien złożyć sprawozdanie z realizacji planu rozwoju zawodowego za okres stażu, a dyrektor w przeciągu 21 dni od otrzymania sprawozdania dokonuje oceny dorobku zawodowego za okres stażu.

W czasie realizacji stażu nauczyciele realizują plan rozwoju zawodowego, zatwierdzony przez dyrektora szkoły, uwzględniający wymagania, o których mowa w rozporządzeniu w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (art. 9c ust. 3 *Karty Nauczyciela*)⁴⁶. Plan ten tworzony był na cały

⁴⁴ *Ustawa Karta Nauczyciela...*, dz. cyt.

⁴⁵ *Ustawa z dnia 13 czerwca 2019 r. o zmianie ustawy — Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw*, Dziennik Ustaw z 2019 r., poz. 1287.

⁴⁶ *Ustawa Karta Nauczyciela z dnia 26 stycznia 1982 r.*, z późn. zm., dz. cyt.

okres stażu, to jest w przypadku nauczycieli stażystów w roku szkolnym 2018/2019 działania były zaplanowane na rok i 9 miesięcy. W związku ze skróceniem czasu trwania stażu do 12 miesięcy konieczna mogła być modyfikacja planu rozwoju zawodowego, tak aby nauczyciel miał szansę zrealizować stawiane przed nim wymagania w krótszym czasie.

Jednakże, pamiętając o omówionych wcześniej wymaganiach oraz obowiązkach zarówno dyrektora, jak i stażysty, wydaje się, że mogło powstać niebezpieczeństwo niezrealizowania obserwowania i omówienia z nauczycielem stażystą prowadzonych przez niego zajęć przynajmniej jeden raz w trakcie trwania stażu. Przepisy nie określają wprost, jakie to mają być zajęcia — dydaktyczne, wychowawcze czy opiekuńcze.

Nauczyciele stażyści, którzy otrzymali pozytywną ocenę dorobku zawodowego za okres stażu, będą mogli złożyć wniosek o wszczęcie postępowania kwalifikacyjnego w roku uzyskania pozytywnej oceny dorobku zawodowego (art. 9d ust. 7 *Karty Nauczyciela* w brzmieniu od 1 września 2019 r.). Nauczyciele stażyści, którzy byli zatrudnieni tylko do 31 sierpnia 2019 roku lub z tym dniem rozwiązyali swój stosunek pracy, także mają szansę dokończyć awans zawodowy. Jeżeli koniec stażu nastąpił po 31 sierpnia 2019 roku, a nauczyciel zmienił miejsce pracy, może dokończyć staż w nowym miejscu pracy. Artykuł 9f ust. 2 *Ustawy Karta Nauczyciela* wskazuje, że w takim przypadku za okres dotychczas odbytego stażu nauczyciele muszą otrzymać pozytywną ocenę dorobku zawodowego i podjąć nową pracę w terminie 3 miesięcy od dnia rozwiązania umowy⁴⁷.

Od 1 września 2019 roku została także przywrócona ocena dorobku zawodowego po zakończeniu stażu. W przypadku nauczycieli, którzy zakończyli staż na kolejny stopień awansu zawodowego w okresie od dnia 1 września 2018 roku do dnia 31 sierpnia 2019 roku, lecz do dnia 31 sierpnia 2019 roku nie otrzymali oceny pracy nauczyciela po zakończeniu stażu lub nie złożyli wniosku o podjęcie postępowania kwalifikacyjnego lub egzaminacyjnego, ocena pracy nauczyciela po zakończeniu stażu jest dokonywana oraz postępowanie kwalifikacyjne lub egzaminacyjne jest prowadzone według dotychczasowych przepisów (art. 11. *Ustawy z 13 czerwca 2019 r. o zmianie ustawy Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw*)⁴⁸.

Nadzór

Nadzór nad czynnościami podejmowanymi w postępowaniu o nadanie nauczycielom stopnia awansu zawodowego przez dyrektorów szkół, organy prowadzące szkoły [...] sprawuje organ sprawujący nadzór pedagogiczny. Nadzór nad

⁴⁷ *Ustawa Karta Nauczyciela z dnia 26 stycznia 1982 r., z późn. zm., dz. cyt.*

⁴⁸ Przepisy przejściowe: *Ustawa z dnia 13 czerwca 2019 r. o zmianie ustawy — Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw, dz. cyt.*

czynnościami podejmowanymi w postępowaniu przez organy sprawujące nadzór pedagogiczny [...] sprawuje właściwy minister. Czynności podjęte z naruszeniem przepisów ustawy, przepisów o kwalifikacjach nauczycieli lub przepisów wydanych na podstawie art. 9g ust. 10, są nieważne. Nieważność czynności stwierdza, w drodze decyzji administracyjnej [...], organ sprawujący nadzór pedagogiczny⁴⁹.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] *Ustawa Karta Nauczyciela z dnia 26 stycznia 1982 r.*, tekst jednolity z dnia 13 kwietnia 2018 r., Dziennik Ustaw z 2018 r., poz. 967 ze zmianami w Dzienniku Ustaw z 2019 r., poz. 730, poz. 1287.
- [2] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli*, Dziennik Ustaw z 2018 r., poz. 1574 ze zmianami w Dzienniku Ustaw z 2019 r., poz. 1650.
- [3] *Ustawa z dnia 13 czerwca 2019 r. o zmianie ustawy — Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw*, Dziennik Ustaw z 2019 r., poz. 1287.

⁴⁹ *Ustawa Karta Nauczyciela z dnia 26 stycznia 1982 r.*, z późn. zm., dz. cyt.

Obszary kompetencji kierownika sekcji

Zadaniem lidera edukacyjnego jest podkreślenie i rozwijanie profesjonalizmu nauczycieli oraz uprawnianie ich do samodzielnego działania. Stanowi to punkt wyjścia w procesie budowania grupy zdolnej do stworzenia szkoły przyszłości, szkoły odpowiedzialnej, gotowej do zmagania się z rzeczywistością.

Grzegorz Mazurkiewicz

System szkolnictwa, w tym także system szkolnictwa artystycznego, oprócz znaczenia, jakie ma dla rozwoju społeczeństwa w Polsce, funkcjonuje na podstawie między innymi: ustaw, zarządzeń, rozporządzeń i wielu innych dokumentów wewnątrz danej instytucji, regulujących nie tylko stan prawny, ale i zasady postępowania wszystkich jego beneficjentów. Szkoła artystyczna to społeczność złożona z uczniów, nauczycieli, rodziców, pracowników niebędących nauczycielami, ale to także osoby będące odbiorcami wydarzeń (dzieł), które są tworzone lub współtworzone przez uczniów i ich nauczycieli-artystów.

Na czele szkoły stoi dyrektor, który również na podstawie stosownych dokumentów prawnych ma wyznaczony zakres swoich obowiązków. Jednym z podstawowych obowiązków dyrektora szkoły artystycznej jest kierowanie całokształtem działalności placówki, reprezentowanie jej na zewnątrz, sprawowanie nadzoru pedagogicznego nad całością działań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych oraz organizacją pracy. Choć dominują tu zagadnienia organizacyjne i ekonomiczne, to jednak najważniejszy cel i zadania szkoły artystycznej realizowane są poprzez szeroko rozumiane obszary dydaktyczno-artystyczne.

Jeśli dana szkoła spełnia warunki stosownego rozporządzenia¹, dyrektor może tworzyć sekcje, zespoły przedmiotowe lub problemowo-zadaniowe, w skład których wchodzi nauczyciele. Taka organizacja pracy wspomaga realizację celów i zadań danej szkoły. Warto w tym miejscu przypomnieć, że sekcja może być utworzona w szkole, w której jest zatrudnionych co najmniej 6 nauczycieli prowadzących nauczanie tego samego lub pokrewnego przedmiotu zajęć edu-

¹ Aktualne: *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 27 lipca 2018 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i placówek artystycznych*, Dziennik Ustaw z 2018 r., poz. 1531.

kacyjnych artystycznych. Ustawodawca również wskazuje, że zadaniem sekcji jest współpraca nauczycieli między innymi w zakresie tworzenia i realizacji programu nauczania danych zajęć edukacyjnych artystycznych, udoskonalanie metodyki nauczania oraz organizacja doskonalenia zawodowego nauczycieli danej sekcji. Najważniejsze zaś zadania dla tego stanowiska kierowniczego, wynikające z rozporządzenia, to planowanie i organizowanie pracy sekcji oraz współpraca z dyrektorem lub wicedyrektorem szkoły w zakresie sprawowania nadzoru pedagogicznego. Kierownik sekcji z racji swojej funkcji przejmuje część zadań dyrektora, a tym samym współuczestniczy w zarządzaniu szkołą. Koordynuje w obrębie swojej sekcji proces dydaktyczny, organizuje zebrania, przesłuchania i egzaminy wewnątrzszkolne w ciągu całego roku szkolnego, nadzoruje realizację podstawy programowej i programów nauczania, monitoruje pracę nauczycieli, wspomaga ich poprzez obserwację zajęć, organizuje lekcje otwarte oraz warsztaty, seminaria i doradztwo metodyczne. Należy podkreślić tu szczególną rolę opieki merytorycznej kierownika sekcji nad początkującymi nauczycielami, a tym samym wdrożenie ich do pracy w zespole i całej społeczności szkoły artystycznej.

Praca z ludźmi, a tym bardziej z grupą indywidualności, szczególnie długoterminowa, należy do sporych wyzwań. Wymaga od każdego, a tym bardziej od osoby zarządzającej, nie tylko odpowiednich kompetencji osobistych, opanowania niezbędnych nawyków skutecznego działania, ale również dogłębnej znajomości procesu grupowego, skutecznego motywowania zespołu oraz umiejętnego wywierania wpływu w kwestiach dydaktycznych, artystycznych i jakości pracy. W każdej sekcji czy zespole przedmiotowym na potencjał całej grupy składa się indywidualny potencjał każdego nauczyciela. Jednym z najważniejszych zadań osoby na stanowisku kierowniczym jest taka stymulacja potencjału jednostek, by się rozwijała cała grupa, a tym samym taka stymulacja potencjałem grupy, by korzystała z tego i rozwijała się każda jednostka.

Osoba na stanowisku kierowniczym w szkole pełni bardzo ważną rolę przywódcy edukacyjnego. Grzegorz Mazurkiewicz² uważa, że jest to nowa postać w zarządzaniu, która może pozwolić sobie na stanięcie w drugim szeregu, nie dominuje i nie blokuje miejsca, w którym koncentrują się wszystkie ścieżki decyzyjne, stąd według autora osoby takie z sukcesem prowadzą innych w działaniu w taki sposób, aby wszyscy mieli poczucie sprawstwa i możliwości uczestniczenia we wspomnianym procesie decyzyjnym.

Dobłą praktyką w szkołach artystycznych jest powoływanie na stanowiska kierownicze osób z wieloletnim doświadczeniem dydaktycznym, posiadających znajomość kultury organizacyjnej danej szkoły. Sekcję zwykle tworzą nauczyciele zbliżonej specjalności, a kieruje nią osoba również pokrewnej specjalności (np.

² G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 282.

w szkołach muzycznych na kierownika sekcji instrumentów dętych bywa powołany nauczyciel uczący na instrumencie dętym, sekcji fortepianu — nauczyciel fortepianu, czy sekcji strunowej — nauczyciel grający na instrumencie strunowym). Merytorycznym uzasadnieniem takiego wyboru jest to, że osoba o pokrewnej specjalności posiada stosowną wiedzę i kompetencje w obszarach dotyczących szeroko rozumianej metodyki pracy danej specjalności. Nie jest to oczywiście wymogiem koniecznym do sprawowania takiej funkcji, stąd na takie stanowisko powoływani są również inni nauczyciele, którzy posiadają umiejętności organizatorskie, znają i potrafią nadzorować proces dydaktyczno-artystyczny, udzielając merytorycznego wsparcia.

Charyzma przywódcy to umiejętność skłaniania innych do efektywnego reagowania przez świadome postępowanie i liczenie się z ludźmi, żeby zrobić wspólnie coś użytecznego.

Debra Benton

Jest wiele cech, które należałoby wymienić, opisując kompetencje osób na stanowiskach kierowniczych. W niniejszym artykule uwaga skupiona będzie na trzech wybranych obszarach niezwykle istotnych nie tylko dla osób, które pretendują do takich stanowisk, ale również dla osób, które takie stanowiska już piastują.

Jak pokazuje praktyka szkolna, ale i specjalistyczna literatura z zakresu zarządzania, przywództwa, psychologii, dydaktyki, komunikacji, coachingu i innych dziedzin, każda osoba na stanowisku kierowniczym powinna posiadać i rozwijać swoje kompetencje, na które składają się między innymi:

- wiedza,
- umiejętności,
- postawa.



Obszary kompetencyjne na stanowisku kierowniczym. Źródło: opracowanie własne



W wyniku procesu uczenia się, ale także poprzez proces zdobywania doświadczenia utrwalane są w pamięci pewne treści, które nazywamy wiedzą. Dzięki wiedzy można być skutecznym w działaniu. Natomiast dzięki działaniu w dalszym ciągu można się uczyć i zdobywać kolejne doświadczenia, by w ten sposób znów się rozwi-

jać i poszerzać wiedzę. Taki oto cykl dominuje w życiu zarówno osobistym, jak i zawodowym. Ludzie, którzy chcą skutecznie przewodzić szkole, ale również sekcji czy zespołowi przedmiotowemu, już na starcie swojej pracy powinni być wyposażeni w niezbędną wiedzę, między innymi:

- wiedzę w obszarze specjalistycznym,
- wiedzę w obszarze zarządzania,
- wiedzę w obszarze organizacyjnym.

Osoba z bogatą wiedzą specjalistyczną popartą doświadczeniem stanowi autorytet dla zespołu, którym zarządza. Gruntowne wykształcenie w zakresie własnej specjalności, bogate doświadczenie dydaktyczno-artystyczne, jak również sukcesy na polu własnego rozwoju oraz sukcesy własnych wychowanków stanowią więc swego rodzaju bazę do rozwijania pozostałych umiejętności. Takie doświadczenie i zasoby posiada znaczna część nauczycieli pracujących w szkołach artystycznych. Są nie do przecenienia, choć nie muszą być najważniejszym i bezwzględny wymogiem uprawniającym do objęcia stanowiska kierowniczego, stąd bardzo ważne jest, by uzupełnieniem tych zasobów były rozwijane kompetencje w pozostałych obszarach.

Wiedza w obszarze zarządzania jest we współczesnym świecie elementem niezwykle istotnym dla umiejętnego przewodzenia i zarządzania zespołami ludzkimi. Wiedza ta wspomaga i rozwija zarówno obszar wiedzy specjalistycznej, jak i kolejny, obszar wiedzy organizacyjnej. Obecnie nawet na stanowiskach niższego szczebla w zakładach pracy, firmach czy korporacjach wymagane są studia lub odpowiednie kursy związane z zarządzaniem zasobami ludzkimi. Chociaż nie ma wymogu, by kierownik sekcji musiał legitymować się ukończeniem takiego kierunku studiów lub kursu, to jednak dla własnego rozwoju, sprawnej organizacji pracy, a nade wszystko poznania procesów zarządzania i właściwego kierowania zespołami ludzi powinien również taką wiedzę zdobywać i ciągle doskonalić się w tym zakresie.

Sekcja w szkole artystycznej to grupa ludzi, która tak jak dany dział, departament lub pion w organizacji, firmie czy przedsiębiorstwie, powinna być również odpowiednio zarządzana, dlatego też kierownika można porównać do menedżera we współczesnej organizacji. Jak twierdzi Alicja Krajenta-Kopec³,

³ A. Krajenta-Kopec, *Kompetencje menedżera współczesnej organizacji*, [w:] Ł. Sułkowski, J. Sokółowski (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wydawnictwo Społeczna Akademia Nauk, Łódź 2013, s. 88.

musi on być postacią niezwykłą, o wybitnych uzdolnieniach w obszarze inspirowania i kształtowania odpowiedniego podejścia do siebie (kompetencje osobiste) i innych (kompetencje społeczne). Jako najbardziej pożądane kompetencje lidera przyszłości wymienia się: wysoki poziom wiedzy o samym sobie (słabe i mocne strony, cele życiowe) i otoczeniu, umiejętność zarządzania sobą (samokontrola, samoregulacja, samoobserwacja, autoprezentacja), rozwiniętą motywację (między innymi do samodoskonalenia się) oraz intuicję, umiejętność kreatywnego i strategicznego myślenia, wielki entuzjazm i determinację, ugruntowane wartości i zasady (życie zgodnie z nimi), dużą proaktywność połączoną z ciekawością świata w zakresie kompetencji osobistych.

Przywództwo to wybór, a nie zajmowane stanowisko.
Stephen R. Covey

Wiedza z zakresu przywództwa powinna być ciągle uzupełniana, rozwijana i uaktualniana, dlatego też warto odróżniać ważne terminy dotyczące skutecznego przewodzenia. Barbara Wyrzykowska⁴ uważa, że w kierowaniu ludźmi potrzebne jest zarówno przywództwo, jak i sprawne zarządzanie. Potrzebne jest też nowe spojrzenie na rolę czynnika ludzkiego w organizacji, stąd ważny jest więc wybór właściwego stylu kierowania, który logikę posłuszeństwa zastąpi logiką odpowiedzialności. Pojęcia *zarządzanie* i *kierowanie* trafnie opisał Stephen R. Covey⁵, który zarządzanie sprowadza do wykonania zadania, stawiając pytanie: *Jak mogę najlepiej osiągnąć to, co chcę?*, a rolę kierownictwa przypisuje do tworzenia założenia: *Co chcę osiągnąć?* Jeśli kierownik sekcji w zakresie zarządzania będzie właściwie stosował nabytą wiedzę w praktyce, wówczas jest szansa na to, że wszyscy nauczyciele z sekcji będą mieli świadomość tego, gdzie są i dokąd podążają, oraz będą mieli poczucie, że ich „przywódca” i jego decyzje prowadzą do osiągania wyznaczanych, wzajemnych celów i celów szkoły, w której pracują. Braki w tym zakresie, zwłaszcza u osób początkujących na stanowiskach kierowniczych, powodować mogą wiele nieporozumień, a co za tym idzie — frustracje po ich stronie, jak i po stronie nauczycieli. Warto więc na bieżąco pogłębiać wiedzę, która przynosi wymierne korzyści i zapracentuje zarówno w pracy zawodowej, jak i w życiu osobistym.

Wiedza organizacyjna jest ważną wytyczną pracy i jest czymś więcej niż tylko właściwym wypełnianiem obowiązków wynikających z potrzeb danej sekcji. Dotyczy ona przede wszystkim realizacji wizji pracy nieodłącznie związanej

⁴ B. Wyrzykowska, *Od zasobów ludzkich do kapitału ludzkiego*, [w:] „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pragmata Tes Oikonomias”, z. VII/2013, Częstochowa 2013, s. 260.

⁵ S.R. Covey, *7 nawyków skutecznego działania*, Rebis, Poznań 2016, s. 100.

z celami danej szkoły, popartymi realnym planem ich realizacji. Taka organizacja pracy pozwala na zagospodarowanie umiejętności i zasobów poszczególnych nauczycieli, wykorzystanie ich aktywności oraz motywacji do działania.

Ważne jest, by od początku pracy z daną sekcją obowiązywały ustalone zasady, z którymi zapoznani powinni być wszyscy nauczyciele. Dobrą praktyką w szkołach artystycznych byłoby działanie zakładające czynny udział każdego z zainteresowanych w tworzeniu takich zasad. Toteż współdziałanie od początku z członkami zespołu poprzez stworzenie listy wspólnych zasad daje daleko idącą pewność, że będą one stosowane przez grupę ze wskazaniem na „nasze” wspólne zasady, a nie tylko „jego” (kierownika).

Jak twierdzi John C. Maxwell⁶, współdziałanie to coś więcej, to współpraca zgodna i energiczna. Osoby współdziałające nie tylko razem pracują, bowiem każda z nich wnosi coś, co zwiększa wartość wzajemnych relacji w zespole oraz spójność zbiorowych działań. Te początkowe działania dotyczące współtworzenia zasad mają na celu nie tylko aktywizację wszystkich członków zespołu, ale również pozwalają kierownikowi na obserwację pracy poszczególnych nauczycieli i ich zachowania. To cenne informacje przy późniejszym powierzaniu organizacji wydarzeń szkolnych i innych ważnych, odpowiedzialnych zadań wynikających z pracy sekcji i całej szkoły.

Każda osoba na stanowisku kierowniczym powinna wykazywać się pewną charyzmą i dzięki niej dawać przykład zachowań organizacyjnych innym nauczycielom. Jak przekonuje Debra Berton⁷, charyzma musi być autentyczna i widoczna, a co ważne, nie jest to rola, którą można odgrywać. Charyzma pomaga w specyficzny sposób, bowiem ludzie zaczynają postrzegać w danej osobie wrażliwość i rozsądek, reakcje na innych oraz zdolności do refleksji. Osoba z charyzmą potrafi inspirować otoczenie, kieruje się instynktem i intelektem, czasem doprowadza do konfrontacji, ale tym samym nie wywołuje w nikim lęku. Według tej samej autorki, taka osoba postrzegana jest również jako kryształowo uczciwa, błyskotliwa, osoba, która nie podnosi głosu, ale wymaga od siebie i innych. Jest spokojna i zrównoważona. Kolejne cechy to częsty uśmiech, spokój, ale i błyskotliwe poczucie humoru, a co najważniejsze, emanuje z niej zaraźliwy zapach życiowy. Osoba z charyzmą postrzegana jest również poprzez to, że przejawia pewną nonszalancję (nie przejmuje się drobiazgami), czuje się dobrze w swojej skórze, chętnie staje do współzawodnictwa i odznacza się wieloma innymi, równie świetnymi cechami. Takie zachowania i sposób bycia, jak również dobra organizacja pracy pozwolą nauczycielom z danej sekcji na czerpanie od lidera wzorców niezwykle przydatnych w pracy zespołowej.

⁶ J.C. Maxwell, *17 zasad współdziałania w zespołach*, Logos, Warszawa 2015, s. 27.

⁷ D. Berton, *Menadżer z charyzmą*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 15.



Skuteczne wykorzystanie nabytej wiedzy przez osobę predysponowaną do zajmowania stanowiska kierowniczego zależy w znacznej mierze od umiejętności wdrożenia jej do codziennej pracy. Aby w pełni wykorzystać nabytą wiedzę, należy opanować niezbędne umiejętności:

- umiejętność budowania relacji „wygrana – wygrana”,
- umiejętność skutecznej komunikacji,
- umiejętność motywowania zespołu, którym się zarządza.

Przywódca, któremu zależy na budowaniu właściwych relacji w zespole, stawia na *wygraną* wszystkich stron, potrafi znaleźć kompromis, co nie oznacza, że ciągle ustępuje, ale w każdej sytuacji dostrzega wygrane poszczególnych członków zespołu. Według Stephena R. Coveya⁸ myślenie kategoriami „wygrana – wygrana” to niezwykle istotny nawyk dotyczący kierowania innymi. Podczas relacji z ludźmi wymaga on ćwiczenia między innymi samoświadomości, wyobraźni, sumienia i woli, które pociągają obopólną naukę, obopólne wpływanie na siebie i obopólny zysk, co jest korzystne dla samych zainteresowanych, jak i dla całej organizacji (sekcji, zespołu, szkoły, społeczności szkolnej). Należy jednak wiedzieć, jak takie *wygrane* osiągać.

Urszula Jeruszka⁹ zauważa, że istnieje problem identyfikowania i potwierdzania kompetencji, które zdobywane są w edukacji nieformalnej wynikającej z codziennej praktyki i doświadczenia. Powodem tego jest obecność bardzo wielu możliwości uzyskiwania określonych kompetencji profesjonalnych. To jednak dzięki tej edukacji wciąż można dochodzić do nowych kompetencji przez samodzielną aktywność podejmowaną w miejscu pracy (szkole) czy też w czasie wolnym, w celu osiągnięcia określonych efektów. W dużej mierze decyduje o tym zaangażowanie, systematyczna praca, nauka, ale i stwarzane możliwości danej instytucji, w której istnieje specyficzne *know-how*.

Kierowanie ludźmi wiąże się ściśle z umiejętnością skutecznej komunikacji. Jak twierdzi Aleksandra Zeman¹⁰, sprawa poprawnego komunikowania się nie jest kwestią słownikowych definicji. Właściwej komunikacji wszyscy musimy się uczyć i w naturalny sposób ją pielęgnować. Wiadomości nabyte podczas studiów, czytane książki, artykuły i zdobywane doświadczenie to elementy niezwykle istotne, ale przede wszystkim osoba na stanowisku kierowniczym chcąc skutecznie przekazać swoją wiedzę musi być spójna komunikacyjnie, co ozna-

⁸ S.R. Covey, dz. cyt., s. 223.

⁹ U. Jeruszka, *Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, Difin, Warszawa 2011, s. 107.

¹⁰ A. Zeman, *Komunikacja werbalna i niewerbalna między dyrygentem a chórem: Wybrane zagadnienia*, [w:] J. Uchyla-Zroski (red.), *Wartości w muzyce*, nr 3, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010, s. 218.

cza, że jej ciało, gestykulacja, intonacja głosu są spójne z treściami przekazywanymi za pomocą słowa. Wiedza i doświadczenie w tym zakresie, samoobserwacja i praktyka pozwalają osobom na stanowiskach kierowniczych skutecznie komunikować się zarówno z nauczycielami z danej sekcji, jak i z całą społecznością szkoły artystycznej. Według Petera Thomsona¹¹ zdolność prowadzenia rozmowy jest jedną z najmocniejszych, jeśli nie najmocniejszą stroną człowieka. Wiąże się z tym również znajomość procesów, jakie zachodzą w każdej grupie, tym bardziej w grupie indywidualności. Bardzo trafnie i merytorycznie te procesy opisuje Wojtek Grad¹², twierdząc, że proces grupowy dzieje się zawsze i zawsze również pojawiają się osoby w swoich rolach. Tylko od osoby kierującej grupą zależy, w jakim stopniu chce świadomie kreować swoją pozycję w grupie, determinować i wpływać na „życie” grupy.

Każda osoba zajmująca stanowisko kierownicze powinna również rozwijać tak zwaną *umiejętność słuchania*, która nie tylko zjednuje jej ludzi, lecz także pokazuje jej empatię i szacunek wobec wspólnych wartości, w skuteczny sposób przyspieszając osiągnięcie zamierzonych celów. Ważny aspekt takiego rodzaju słuchania to zarówno zaangażowanie, jak i pewnego rodzaju komplement w stosunku do osób, którym poświęcony zostaje czas. Autorzy¹³ *Sztuki skutecznego porozumiewania się* uważają, że podczas słuchania zaangażowana powinna być cała uwaga, by lepiej zrozumieć rozmówcę. Taka postawa pozwala na wyzbycie się wszelkich uprzedzeń i przekonań, ale również niepokojów. Ponadto pozwala patrzeć oczyma drugiej osoby, czyli z jej perspektywy, a samo słuchanie postrzegane jest jak komplement, który przynosi informację: *Interesuję się tym, co dzieje się w twoim życiu — ty i twoje doświadczenia jesteście dla mnie ważni*.

Należy być również świadomym, że *słuchać* nie oznacza tego samo co *usłyszeć*, bowiem procesy te bywają czasem niewłaściwie rozumiane. Według autorów¹⁴ opisujących procesy porozumiewania się, samo usłyszenie wiadomości od drugiej osoby nie wystarczy, by być zaangażowanym w proces słuchania, bowiem prawdziwe słuchanie to swego rodzaju wyzwanie. Nad takimi umiejętnościami powinna pracować każda osoba na stanowisku kierowniczym w szkole, poświęcając odpowiednią uwagę zarówno nauczycielom, jak i uczniom czy rodzicom. Marilyn Atkinson i Rae T. Chois¹⁵ proponują, by przypomnieć

¹¹ P. Thomson, *Sposoby komunikacji interpersonalnej*, Zysk i S-ka, Poznań 1998, s. 10.

¹² W. Grad, *Zacznij od siebie! Sztuka efektywnej komunikacji*, Poltext, Warszawa 2011, s. 154.

¹³ M. McKay, M. Davis, P. Fanning, *Sztuka skutecznego porozumiewania się*, GWP, Sopot 2017, s. 16.

¹⁴ R.B. Adler, L.B. Rosenfeld, R.F. Proctor II, *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, Rebis, Poznań 2006, s. 180.

¹⁵ M. Atkinson, R.T. Chois, *Sztuka i nauka coachingu. Krok po kroku*, New Dawn, Warszawa 2010, s. 38.

sobie moment, gdy ktoś nas słuchał i słyszał to, co naprawdę jest dla nas ważne. Wtedy warto sobie zadać pytanie: *Jak się wtedy czułeś? Czy czułeś zaufanie do tej osoby? Czy czułeś się tak bezpiecznie, by podzielić się swoją prawdą? Czy czułeś się wspierany i być może, silniejszy?*

Umiejętność motywacji zespołu to kolejny istotny obszar wpływający bezpośrednio na zaangażowanie nauczycieli i realizowanie przez nich wyznaczonych celów.

Robert E. Franken¹⁶ uważa, że jednym z największych osiągnięć psychologii w ostatnich dwudziestu latach jest odkrycie, że „możemy sobie wybrać sposób myślenia”. Mimo talentu, umiejętności planowania czy też szczerych chęci — w przypadku doświadczania chwilowych komplikacji poszczególnych działań, a nawet doświadczenia frustracji — ważne jest, aby potrafić patrzeć w przyszłość z optymizmem. Ów optymizm podczas wykonywanej pracy w głównej mierze wypływa z motywacji, jaka przyświeca realizacji wyznaczonych celów.

Mechanizmy motywacyjne powinna znać każda osoba przewodząca zespołowi ludzi i stosować w swojej pracy takie metody i narzędzia, które skutecznie wpływają na kształtowanie dobrych nawyków myślowych.

Kierownik sekcji jako nauczyciel już posiadał wiele zasobów, które w skuteczny sposób mogą pozwolić na stosowanie podobnych motywatorów dotyczących współpracy z nauczycielami. Według Alana Loya McGinnisa¹⁷ największą satysfakcję osiągamy wtedy, gdy pomagamy innym w rozwoju, uczymy, jak osiągnąć sukces. Największe zadowolenie czujemy wtedy, gdy zorganizujemy grupę ludzi, którzy wzajemnie pobudzają swój entuzjazm. Jest to kolejne, ważne zadanie osoby stojącej na czele sekcji czy zespołu, dlatego też warto stosować sprawdzoną, wspomnianą wcześniej dewizę *wygrana – wygrana*, która wsparta właściwą motywacją zapewni dobrostan i satysfakcję każdemu z zainteresowanych.

W żadnym innym zawodzie ani żadnej innej dziedzinie życia kształtowanie postawy nie jest tak ważne i istotne w praktyce dla rozwoju jednostki i grupy, jak w szkolnictwie artystycznym. To przecież relacja mistrz – uczeń, poprzez autorytet, czasem też poprzez naśladownictwo jest tym czynnikiem, który decyduje o uformowaniu odpowiedniego wzorca młodego artysty. Taka relacja według Małgorzaty Sierszeńskiej-Leraczyk¹⁸ jest jednym z najważniejszych wyznaczników wybitnych osiągnięć



¹⁶ R.F. Franken, *Psychologia motywacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 507.

¹⁷ A.L. McGinnis, *Sztuka motywacji*, Vocatio, Warszawa 2000, s. 145.

¹⁸ M. Sierszeńska-Leraczyk, *Środowisko rodzinne a ciągłość i jakość edukacji muzycznej*, Ars Nova, Poznań 2011, s. 23.

w dziedzinach artystycznych uczniów, na co wskazują wyniki badań nad biografiami polskich muzyków. Równie ważna jest tu postawa każdego z nauczycieli, jak i osób na stanowiskach kierowniczych w szkole, będących źródłem — wyznacznikiem norm, które ze wszystkimi swoimi konsekwencjami mogą mieć ogromny wpływ na całą społeczność szkolną.

Często własna wizja to nie wszystko. Aby do niej przekonać współpracowników, trzeba zasłużyć w ich oczach na autorytet, którego podstawę stanowią między innymi: własne przygotowanie do pracy, sposoby postępowania w sytuacjach trudnych, prezentowane wartości czy budowanie wzajemnych relacji. Osoba na stanowisku kierowniczym w szkole, tak jak każdy nauczyciel, powinna nieustannie dbać o swój autorytet i jak podkreśla Ilona Dudzik-Garstka¹⁹, również o jakość relacji interpersonalnych z całą społecznością szkoły. Jest to ważne zarówno dla dobra danego zespołu, środowiska szkolnego, jak i dla samego nauczyciela. Budowa własnego autorytetu w dobie tak znaczących zmian społecznych i edukacyjnych nie jest łatwym zadaniem, ale warto podejmować takie starania i zrobić wszystko, co możliwe, aby współpracy kierownika i zespołu przyświecały wzajemne życzliwość i szacunek, a tym samym, by dawały wszystkim zainteresowanym przestrzeń do rozwoju i satysfakcję z wykonywanej pracy.

Kolejnym nie zawsze dostrzeganym i docenianym elementem postawy człowieka w każdej pracy, nie tylko w pracy na stanowisku kierowniczym, jest tak zwany *czas dla siebie*. Stephen Covey²⁰ nazywa ten element *ostrzeniem piły*, twierdząc, że jest to *konserwowanie i wzmacnianie najważniejszego swojego środka produkcji — siebie samego. To odnawianie czterech wymiarów swojej natury: fizycznego, duchowego, umysłowego i społeczno-emocjonalnego*²¹. Jeśli człowiek nauczy się „mieć czas dla siebie”, to potrafi również mieć czas dla innych, dlatego warto ciągle doskonalić umiejętność właściwego *zarządzania sobą w czasie*. To również jeden z kluczowych czynników wpływających na prawidłowe funkcjonowanie osoby na stanowisku kierowniczym, ale i funkcjonowanie pozostałych członków grupy. Według Beaty Kozyry²² punktem wyjścia do uporządkowania swojego czasu jest ustalenie własnych priorytetów i celów, jakie chcemy osiągnąć w życiu, a cała reszta powinna zostać dostosowana do wytyczonej ścieżki. Decydując się na objęcie stanowiska kierowniczego, należy uczyć się i doskonalić tę niezwykle ważną umiejętność, by umieć skupiać się

¹⁹ I. Dudzik-Garstka, *Autorytet nauczyciela — potrzeba czy konieczność*, [w:] *Nowoczesny nauczyciel we współczesnej szkole*, „Hejnał Oświatowy”, nr 8–9/155, Kraków 2016, s. 11.

²⁰ S.R. Covey, dz. cyt., s. 301.

²¹ Tamże, s. 302.

²² B. Kozyra, *Zarządzanie sobą. Zrozum siebie i zrealizuj marzenia*, MT Biznes, Warszawa 2015, s. 184.

na najważniejszych działaniach, które planowane i wykonywane we właściwym czasie przyniosą satysfakcję liderowi i całej grupie.

Są chwile, że zespół nie oczekuje motywacji, zespół już ją ma. Zadaniem lidera jest to dostrzec, ale również tak jej użyć, by energia płynęła we właściwym kierunku, dlatego też na zakończenie należy zwrócić baczną uwagę na zjawisko, które w szkole artystycznej ma szczególne znaczenie. To jeden z najważniejszych elementów postawy osoby na stanowisku kierowniczym, czyli sposoby tak zwanego *celebrowania sukcesów*. Według Gary'ego Kellera i Jaya Papasana²³ ludzie sukcesu zwracają uwagę przede wszystkim na to, co najważniejsze. Przystają tylko po to, by z natłoku spraw wyłonić te kluczowe, i właśnie im podporządkowują dzień pracy. Jednak praktyka szkolna, ale i samo życie potwierdza, że nie zawsze ludzie potrafią się cieszyć ze swoich sukcesów, a tym bardziej z sukcesów innych — ani z tych małych, ani nawet z tych dużych. Tymczasem te małe sukcesy (na przykład: ciekawe poprowadzenie lekcji otwartej przez nauczyciela, sprawne zorganizowanie koncertu, wystawy czy innego wydarzenia, dodatkowe zaangażowanie się nauczyciela itp.) są niesłychanie ważne dla skutecznej pracy zespołu i zasługują na podkreślenie oraz odpowiednio docenienie, ponieważ pomagają osiągać cele wielkie.

Należy zauważyć, że świętowanie każdego sukcesu sekcji czy zespołu daje nie tylko pozytywną energię dla każdego nauczyciela, ale przede wszystkim zmienia sposób myślenia poprzez koncentrację na pozytywach. Nagradzając, dodaje się energii przed ponownym wysiłkiem. Nie chodzi tu o przysłowiowe „poklepywanie po plecach”, ale o zauważanie i pochwałę wszystkich pozytywnych okoliczności i włożonego wysiłku. Później dopiero jest czas na ocenę całości, wskazanie ewentualnych niedociągnięć i budowanie planu ich naprawy.

Lidia D. Czarkowska²⁴ uważa, że *celebracja sukcesu* tak w coachingu, ale i w innych dziedzinach życia pełni niezwykle ważną rolę, bowiem tego rodzaju samodzielne zauważanie osiągniętych efektów, danie sobie prawa do radości z własnego sukcesu jest okazją do wyrażenia wdzięczności oraz docenienia własnego wkładu przez człowieka. Spełnia ono funkcję motywacyjną do podejmowania kolejnych, jeszcze ambitniejszych działań.

W celu sprecyzowania roli kierownika sekcji szkoły artystycznej w tym artykule opisane zostały kompetencje jako współzależność: wiedzy, umiejętności i postawy, gdzie **wiedza** jako obszar teoretyczny może odpowiedzieć na pytanie: *Co robię?* i *Dlaczego to robię?*, **umiejętności** mogą odpowiedzieć na pytanie: *Jak to robię?*, a **postawa** odpowie na pytanie: *Po co to robię?*

²³ G. Keller, J. Papasan, *Jedna rzecz*, Galaktyka, Łódź 2015, s. 35.

²⁴ L.D. Czarkowska, B. Wujec, *Kiedy możliwa jest zmiana? Od struktury sesji do energii zmiany w coachingu*, „Coaching Review”, Warszawa 2011, s. 72.

Skuteczna i efektywna praca w szkole artystycznej może prowadzić do sukcesów i satysfakcji każdego nauczyciela, jak i osób na stanowiskach kierowniczych, pod warunkiem osiągnięcia równowagi w tych trzech opisanych obszarach.

Osoba na stanowisku kierowniczym, posiadając nawet pokaźną wiedzę, bez umiejętności jej wykorzystania byłaby nieskuteczna. Z kolei brak otwartej postawy skutkować będzie nieprawidłowym wykorzystaniem wiedzy, zaś brak należytej wiedzy i umiejętności nie da się nadrobić nawet najlepszymi chęciami wynikającymi z otwartej postawy.

Wyczerpanie treści powyższych zagadnień nie jest możliwe w tak krótkim artykule, ale takie ich opisanie w kontekście kompetencji może stać się inspiracją i motywacją do poszukiwania i stosowania tej wiedzy w praktyce szkolnej oraz do dalszego rozwoju kultury zarządczej i organizacyjnej w szkole artystycznej. Opisywane zagadnienia mogą stać się również asumptem do szerszej dyskusji, stanowiącej istotne wsparcie dla osób predysponujących do objęcia stanowisk kierowniczych lub zajmujących takie stanowiska w szkołach artystycznych, a co za tym idzie — mogą przynieść wiele korzyści dla całego środowiska tychże szkół w Polsce.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Adler Ronald B., Rosenfeld Lawrence, Proctor Russell II, *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, Rebis, Poznań 2006.
- [2] Atkinson Marilyn, Chois Rae T., *Sztuka i nauka coachingu. Krok po kroku*, New Down, Warszawa 2010.
- [3] Benton Debra, *Menadżer z charyzmą*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- [4] Covey Stephen R., *7 nawyków skutecznego działania*, Rebis, Poznań 2016.
- [5] Czarkowska Lidia D., Wujec Bożena, *Kiedy możliwa jest zmiana? Od struktury sesji do energii zmiany w coachingu*, „Coaching Review”, Wolter Kluwer Polska Sp. z o.o., Warszawa 2011.
- [6] Dudzik-Garstka Ilona, *Autorytet nauczyciela — potrzeba czy konieczność*, [w:] *Nowoczesny nauczyciel we współczesnej szkole*, „Hejnał Oświatowy”, nr 8–9/155, Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Kraków 2016.
- [7] Franken Robert E., *Psychologia motywacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- [8] Grad Wojtek, *Zacznij od siebie. Sztuka efektywnej komunikacji*, Poltext, Warszawa 2011.
- [9] Jeruszka Urszula, *Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, Difin, Warszawa 2016.

- [10] Keller Gary, Papasan Jay, *Jedna rzecz*, Galaktyka, Łódź 2015.
- [11] Kozyra Beata, *Zarządzanie sobą. Zrozum siebie i zrealizuj marzenia*, MT Biznes, Warszawa 2015.
- [12] Krajenta-Kopeć Alicja, *Kompetencje menedżera współczesnej organizacji*, [w:] Ł. Sułkowski, J. Sokołowski (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, Łódź 2013.
- [13] Mazurkiewicz Grzegorz, *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- [14] Maxwell John C., *17 zasad współdziałania w zespołach*, Logos, Warszawa 2015.
- [15] McGinnis Alan Loy, *Sztuka motywacji*, Vocatio, Warszawa 2000.
- [16] McKay Matthew, Davis Martha, Fanning Patrick, *Sztuka skutecznego porozumiewania się*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2017.
- [17] *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 27 lipca 2018 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i placówek artystycznych*, Dziennik Ustaw z 2018 r., poz. 1531
- [18] Sierszeńska-Leraczyk Małgorzata, *Środowisko rodzinne a ciągłość i jakość edukacji muzycznej*, Ars Nova, Poznań 2011.
- [19] Thomson Peter, *Sposoby komunikacji interpersonalnej*, Zysk i S-ka, Poznań 1998.
- [20] Wyrzykowska Barbara, *Od zasobów ludzkich do kapitału ludzkiego*, [w:] „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pragmata Tes Oikonomias”, z. VIII/2013, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2013.
- [21] Zeman Aleksandra, *Komunikacja werbalna i niewerbalna między dyrygentem a chórem: Wybrane zagadnienia*, [w:] J. Uchyla-Zroski (red.), *Wartości w muzyce*, nr 3, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010.



Edukacja muzyczna w neogotyckim wnętrzu

Budynek Państwowej Szkoły Muzycznej I stopnia im. G.G. Gorczyckiego w Chełmnie

W jednym z wielu pięknych, neogotyckich zabytków Chełmna, w budynku z czerwonej cegły od ponad dwóch dekad mieści się Państwowa Szkoła Muzyczna I stopnia im. Grzegorza Gerwazego Gorczyckiego.

Leżące nad Wisłą Chełmno to miasto wyjątkowo bogate w zabytki, a w szczególności znane z zachowanego, prawie nienaruszonego średniowiecznego układu urbanistycznego z sześcioma kościołami gotyckimi oraz ponad dwukilometrowych murów miejskich. Chełmno ma bogatą historię. Podobnie jak cała ta część ziem polskich, należało do zaboru pruskiego. Życie miasta związane było z jej mieszkańcami — Niemcami, Polakami i Żydami.

Choć większość przewodników po mieście nie wyróżnia pięknego, nieomal 120-letniego neogotyckiego budynku przy ulicy Świętojskiej 3, to jednak warto bliżej się mu przyjrzeć.

Dziewiętnastego czerwca 1901 roku w Chełmnie nad Wisłą Ewangelicka Gmina Wyznaniowa wykupiła od miasta grunt dla mającego powstać Ewangelickiego Domu Towarzystw, a już 27 czerwca został położony kamień węgielny pod nową budowę. Teren, na którym miał stanąć budynek, należał niegdyś do istniejącego tu jeszcze w XVIII wieku kościoła Świętego Jerzego.

We wrześniu 1901 roku chełmiński budowniczy i mistrz murarski Wilhelm Frucht wykonał projekt Ewangelickiego Domu Towarzystw, który ostatecznie został zatwierdzony przez ówczesnego pastora ewangelickiego — Gustawa Hinza. Projekt utrzymany był w modnym wówczas stylu neogotyckim. Dom posiadał dwa piętra kryte wysokim czterospadowym dachem. Punktem centralnym stało się wejście ozdobione schodkowym zwieńczeniem oraz ponad nim wyrastający z drugiego piętra schodkowy szczyt z okulusem w środku. Na narożniku zaprojektowano wykusze ozdobione blankami. Boczne wejście znajdowało się od strony północnej. Uroczyste oddanie i poświęcenie Ewangelickiego Domu Towarzystw odbyło się 17 sierpnia 1902 roku. W budynku odbywały się koncerty chóralne, spektakle teatralne, a na wyższych kondygnacjach mieściły się pokoje gościnne i schronisko turystyczne.



Karta pocztowa z archiwum Państwowej Szkoły Muzycznej I stopnia im. G.G. Gorczyckiego w Chełmnie _____

Podczas pierwszej wojny światowej w budynku mieścił się oddział wewnętrzny szpitala wojskowego, którego ordynatorem, w początkowym okresie, był Polak wcielony do armii pruskiej — znany działacz i literat kaszubski, doktor Aleksander Majkowski.

Chełmno do Polski powróciło 22 stycznia 1920 roku. W tym okresie miasto opuściło wielu Niemców oraz większość społeczności żydowskiej (niemal w całości zasymilowanej).

W okresie międzywojennym budynek nadal pełnił funkcję Domu Towarzystw dla ewangelickiej części mieszkańców miasta. Dokonano dalszej rozbudowy obiektu. W 1935 roku dobudowano i połączono z istniejącym budynkiem obszerną salę. Wykonanie sali teatralno-koncertowej powierzono przedsiębiorstwu budowlanemu Teodora Bredefelda. W piwnicach sali utworzono dwa pomieszczenia — jedno przeznaczone zostało na sprzęty teatralne, drugie na toalety. Natomiast na parterze znajdowały się scena i dwie garderoby.

W późniejszym czasie w budynku otworzono restaurację oraz udostępniono pokoje hotelowe. Gospodarze mogli pomieścić w hotelu około 40 osób. Dom Towarzystw funkcjonował do 1945 roku.

Po zakończeniu drugiej wojny światowej budynek przestał pełnić dotychczasową funkcję. Od roku 1948 aż do 1990 ten okazały dom (liczący ponad 1600 metrów kwadratowych wraz z salą teatralno-koncertową o powierzchni



Projekt przebudowy sali koncertowej. Wizualizacja

Archiwum Państwowej Szkoły Muzycznej I stopnia im. G.G. Gorczyckiego w Chełmnie —

320 metrów kwadratowych) był siedzibą lokalnych władz rządzącej partii (PZPR). W 1997 roku Skarb Państwa przekazał budynek Ministerstwu Kultury z przeznaczeniem na siedzibę Państwowej Szkoły Muzycznej I stopnia im. Grzegorza Gerwazego Gorczyckiego w Chełmnie. W tym samym roku, 2 grudnia, przeniesiono szkołę muzyczną z ulicy Dworcowej 26 (gdzie szkoła funkcjonowała od 16 września 1945 roku) na ulicę Świętojską 3.

Od grudnia 1997 roku rozpoczęły się kolejne prace modernizacyjne budynku. Polegały one na odnowieniu pomieszczeń, zmianie wykładzin podłogowych i dostosowaniu oświetlenia do potrzeb szkolnych. W sali widowiskowej przebudowano scenę, odnowiono parkiet, zmieniono oświetlenie i zakupiono nowe krzesła.

W 2008 roku, zgodnie z wymaganiami konserwatorskimi, założono drewniane, stylowe drzwi. W kolejnych latach (2012–2013) wymieniono okna (88 sztuk). Wykonano je z drewna z zachowaniem wszystkich elementów historycznych.



Przebudowane wnętrza szkoły

Fot. Sławomir Sawina

W latach 2017–2018 szkoła została objęta programem „Termomodernizacji Państwowych Szkół Artystycznych”. Budynek wówczas gruntownie zmodernizowano i odnowiono (m.in. ocieplono strop na poddaszu, wymieniono dach, zmodernizowano ogrzewanie gazowe, zainstalowano pompę ciepłą, która ogrzewa podłogę sali koncertowej). Sala koncertowa, którą w trakcie prac praktycznie rozebrano, po odnowieniu stała się chlubą szkoły i środowiska ze względów estetycznych, użytkowych i akustycznych.

Podczas prac modernizacyjnych budynek odzyskał piękną elewację, która zwraca uwagę przechodniów, zwłaszcza wieczorem, kiedy to jest podświetlona.

We wnętrzu szkoły znajdują się okazałe korytarze i odpowiednio wyposażone w meble i instrumenty sale lekcyjne. Estetyka sal i warunki sprawiają, że uczniowie i nauczyciele dobrze się w nich czują.





Miscellanea



VII MIĘDZYNARODOWY FESTIWAL ARS MUSICA 2019

#DonMoniuszkoProject!



Don Moniuszko w Suwałkach

Że Stanisław Moniuszko urodził się 200 lat temu w Ubielu koło Mińska, w sumie niedaleko Suwałk, wiedzą wszyscy (no, prawie wszyscy, w każdym razie w Suwałkach), ale to, że ten starszy pan (na znanych portretach, medalach, zdjęciach itp.) był o blisko 10 lat młodszy od Chopina, wie niewiele osób. Podobnie jak niewiele osób wie, że pochodził z polskiej rodziny szlacheckiej, ziemiańskiej, herbu Krzywda. Po prostu tak zwana powszechna wiedza o naszym drugim po Chopinie wielkim narodowym kompozytorze jest podobnie płytka, jak powszechna muzykalność. Nie jesteśmy narodem śpiewającym (czemu staramy się nieudolnie zaprzeczyć, jak to uwidacznia telewizja, śpiewając przy różnych patriotycznych okazjach zamiast czysto jedną — aż cztery zwrotki narodowego hymnu, czyli *Mazurka Dąbrowskiego*). Nie śpiewamy natomiast pieśni Moniuszki, z których wiele (a napisał ich około 300) to prawdziwe śpiewy domowe i patriotyczne (jak kołysanki, pieśni ludowe, żołnierskie, towarzyskie i biesiadne), nie mówiąc o cudownych pieśniach artystycznych, estradowych, do których wykonywania konieczny byłby jednak fortepian i oczywiście umiejętność grania na nim. Ale w kraju Chopina pozostawiamy to wielkim pianistom, najchętniej zwycięzcom słynnego w świecie Międzynarodowego Konkursu Chopinowskiego.

Nie możemy zachwycać się wspaniałymi i licznymi operami Moniuszki, bo albo są rzadko grane w naszych czołowych teatrach operowych — w Warszawie, Poznaniu, Wrocławiu czy Łodzi (i paru innych), albo są grane w tak potwornych, manierycznych, pseudonowoczesnych inscenizacjach, że budzą raczej obrzydzenie niż podziw i zamiłowanie. I to jest ta, *nomen omen*, prawdziwa krzywda, wyrządzana naszemu czołowemu kompozytorowi. Nie jedyna — inną, od lat, jest nieumiejętność (a może i niechęć czy wręcz wstyd za ich polskość) propagowania oper Moniuszki w świecie. Czesi chcieli i umieli wypromować *Sprzedaną narzeczoną* Smetany czy *Rusałkę* Dworzaka. W promocję — i to tylko *Halki* Moniuszki — zaangażowała się bohatercko, w zasadzie jedynie ona, nieodżałowana Maria Fołtyn (wybitna nasza śpiewaczka i reżyser operowy), skądinąd wspierająca tę prywatną niemal inicjatywę Międzynarodowymi Konkursami Wokalnymi oraz telewizyjnymi *Śpiewnikami domowymi* (w tym drugim przypadku — niestety, niezbyt udanymi). Dobrze, że od pewnego czasu wcho-

dzi (wraca?) na sceny światowe *Król Roger* Karola Szymanowskiego, ale to już całkiem inna historia. Chociaż i muzyka, i kompozytor też wielcy.

Wracając do Moniuszki. I do Suwałk. Jak w wielu innych miejscach — tak w sensie lokalizacji, jak i mediów — obecny rok 2019 dał okazję obchodzenia dwustulecia urodzin Kompozytora. Przede wszystkim zaś do propagowania jego muzyki. Którą to okazję, ale też i muzykę, ze szczególną intensywnością i zasięgiem podchwyciono w Suwałkach — które w okresie zaborów znajdowały się pod rządami pruskimi, a za czasów tak zwanej Kongresówki, czyli rosyjskiego zaboru, były miastem gubernialnym. Po odzyskaniu niepodległości, po 1919 roku, Suwałki zostały miastem powiatowym, a w PRL-u zaś przejściowo (1975–1989) znów wojewódzkim. Obecnie miejscowość ta jest miastem powiatowym w obszarze województwa podlaskiego, ze stolicą w Białymstoku. Ale jaka by nie była ta historia Suwałk (administracyjna, ale i kulturalna), najbliższą była związana z Wilnem, stąd prawdopodobnie i kult Moniuszki, który tam zdobywał swoją pozycję „muzyka narodowego” i tam skomponował swą pierwszą wersję *Halki* (notabene wciąż żyjącej u nas, nie tylko z okazji dwustulecia urodzin Kompozytora, w obu wersjach — pierwszej, tzw. wileńskiej z 1848 roku, oraz drugiej, tzw. warszawskiej z roku 1858).

Żeby czyjeś dzieło znajdowało szerszy oddźwięk choćby w najbliższym otoczeniu, nie mówiąc o regionach dalszych, krajowych czy międzynarodowych, zawsze jednak potrzebna jest jakaś „Maria Fołtyn”. Suwałki, tak blisko i „patriotycznie” związane z Wilnem, Mińskiem i innymi obszarami objętymi aktywnie działającą od lat Fundacją Pogranicze (kierowaną przez niezastąpionego Krzysztofa Czyżewskiego), mają szczęście w przypadku Moniuszki. Mają również swoją własną „Marię Fołtyn” — Marlenę Borowską.

Marlena Borowska, artystka śpiewaczka-kameralistka, absolwentka warszawskiej Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina (obecnie Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina) z klasy nieodżałowanej, wybitnej śpiewaczki i pedagoga profesor Haliny Słonickiej, również podlaskiej „rodaczki”, od lat z powodzeniem uczy śpiewu solowego w suwalskiej Państwowej Szkole Muzycznej II stopnia i jest duszą wszystkiego, co na tym terenie (i nie tylko) ze śpiewem się łączy¹. To „i nie tylko” dotyczy na przykład jej stałej współpracy choćby z wrocławską Akademią Muzyczną im. Karola Lipińskiego, tamtejszą Katedrą Wokalistyki i również tam mającym siedzibę Polskim Stowarzyszeniem Pedagogów Śpiewu, w którym pani Marlena Borowska jest od lat członkiem Zarządu Głównego (miałem osobiście okazję o tym się przekonać, niemal dwadzieścia

¹ Przeczytać o tym można m.in. w autorskim eseju Marleny Borowskiej pt. *Specyfika nauczania początkowego adeptów śpiewu solowego*, [w:] „Szkoła Artystyczna”, seria wydawnicza Centrum Edukacji Muzycznej, nr 1(5) 2019, s. 51–60. Tematyka eseju, tak skromnie zatytułowanego, jest jednak znacznie szersza, obejmuje właściwie cały wachlarz działań, jakie podejmowane są w Suwałkach na rzecz wokalistyki i jakie są w znacznej mierze dziełem Autorki; także w sensie własnej działalności artystycznej.

lat współpracując z wrocławskim ośrodkiem, a właściwie centrum polskiej kultury i pedagogiki wokalne, któremu przewodniczył i do dzisiaj patronuje profesor Eugeniusz Sasiadek). To „nie tylko” dotyczy także współpracy z wybitną polską śpiewaczką i pedagogiem-wokalistką, profesor Jadwigą Rappé, w organizacji i prowadzeniu ogólnopolskich kursów wokalnych w ośrodku nad Wigrami. Jest więc rzeczą oczywistą i zrozumiałą, że Marlena Borowska, będąca w Suwalskiem niemal (niemal? dosłownie!) ambasadorem polskiej wokalistyki, podjęła się, w poczuciu swej ambasadorskiej misji, roli organizatora tegorocznego Roku Moniuszkowskiego. Można się o tym przekonać, czytając internetowy anons VII Międzynarodowego Festiwalu *Ars Musica 2019* w Suwałkach, w całości poświęconego uczczeniu 200. rocznicy urodzin Stanisława Moniuszki. Dyrektorem VII Festiwalu jest właśnie Marlena Borowska.

Festiwal obejmuje zarówno międzynarodowe i ogólnopolskie kursy i seminaRIA dla wokalistów oraz instrumentalistów, jak i cztery koncerty — trzy odbyły się w sierpniu 2019 roku, ostatni, finałowy, będzie miał miejsce 13 października tegoż roku.

Jakże wdzięczny jestem pani Marlenie Borowskiej, że dzięki jej zaproszeniu, wraz z członkami mojej rodziny, żoną Leokadią oraz córką Katarzyną i zięciem Markiem Borzykowskim, w dniu 25 sierpnia miałem okazję być obecny na trzecim z koncertów Festiwalu, Gali Moniuszkowskiej, w Suwalskim Ośrodku Kultury, w sali im. Andrzeja Wajdy. Wybraliśmy się tam z Kopanicy nad jeziorem Bliżenka, gdzie udało się nam z Warszawy wyrwać na kilka dni. Był to koncert, a właściwie wieczór nie do zapomnienia.

Rozpoczął się od powitania przez panią dyrektor Festiwalu Marlenę Borowską gości oficjalnych, w tym również niezwykłych. Oto bowiem wśród nich było dwoje prapraprawnucząt Kompozytora, członków Fundacji im. Stanisława Moniuszki w Warszawie: przewodniczący — pan Stanisław Wójcik, oraz pani Elżbieta Stanisława Janowska-Moniuszko.

Sam koncert składał się z dwóch zasadniczych części. W pierwszej, też dwuczęściowej, pięknym wstępem było wykonanie przez Kameralną Orkiestrę Festiwalową (złożoną głównie z instrumentalistów suwalskiej Szkoły Muzycznej II stopnia z „zapożyczeniami” z Warszawy, Gdańska i Białegostoku) pod batutą Kazimierza Dąbrowskiego (ZSM w Białymstoku i Filia UMFC w Białymstoku) **IV części *Kwartetu smyczkowego d-moll*** Stanisława Moniuszki (w aranżacji na kameralną orkiestrę smyczkową, dokonanej przez dyrygenta). Następnie orkiestra, w pełniejszym składzie, towarzyszyła (znakomicie) solistom podczas wykonywania pieśni. Kolejno były to: aria, a właściwie „piosnka” Broni z II aktu opery *Hrabina* (*Szemrze strumyk pod jaworem...*) w pięknym wykonaniu Aleksandry Pełszyńskiej — sopran, która zaśpiewała w zastępstwie, prezentując nie tylko umiejętność znalezienia się w takiej sytuacji, ale i w ogóle piękny głos, doskonale szkolony, i wybitne predyspozycje sceniczne.

Następnie zaprezentowano jeszcze dwie pozycje z *Hrabiny*: recytatyw i arie Broni (*Gwoździak, urok...*), tym razem w wykonaniu autentycznego mezzosopra-

nu, Roksany Marii Maciejczuk (bardzo dobra) oraz w wykonaniu Anny Obrączki, trudną koloraturową arię włoską Ewy (*Per que' belli labbri...*) — też bardzo dobrą.

W końcu zaśpiewane zostały dwie arie z innych oper Moniuszki: ze *Strasz nego dworu* — dumka Jadwigi (*Biegnie słuchać w lasy, knieje...*) w wykonaniu Natalii Winnik — mezzosopran (pięknie głosowo i wyrazowo); oraz z *Flisa* — recytatyw i dumka Zosi (*Okropny ten poranek...*) w wykonaniu Anny Jeruć-Kopeć — sopran, o którym to wykonaniu można mówić tylko w superlatywach. Wszystkie wykonawczynie były wychowankami wokalnymi Marleny Borowskiej.

W drugiej odsłonie pierwszej części koncertu zaprezentowano, w tych samych wykonaniach, repertuar włosko-francuski, zatytułowany w myśl strawestowanej formuły festiwalu odbywającego się w tym samym czasie w Warszawie (*Chopin i jego Europa*) — *Moniuszko i jego Europa*. A więc po *Intermezzo z opery Cavalleria Rusticana* (*Rycerskość wieśniacza*) w wykonaniu Kameralnej Orkiestry Festiwalowej pod batutą Kazimierza Dąbrowskiego usłyszeliśmy (z jej towarzyszeniem):

- *Duet kwiatów* z opery Léo Delibes'a *Lakmé* (*Viens, Mallika*) w wykonaniu Anny Jeruć-Kopeć i Natalii Winnik;
- *Arię Siebla* z opery Charles'a Gounoda *Faust* (*Faites Luis mes aveux*) w wykonaniu Natalii Winnik (już się przyzwyczailiśmy, że wspaniałym);
- *Arię Violetty* z opery *Traviata* Giuseppe Verdiego (*E' strano!*) w wykonaniu Anny Jeruć-Kopeć — tak świetnych wykonań można słuchać i słuchać!
- słynną *Barkarolę* — duet z opery *Opowieści Hoffmanna* Jacques'a Offenbacha (*Belle nuit, ô nuit d'amour*) — w wykonaniu Anny Jeruć-Kopeć i Natalii Winnik, z chórem wokalistów z warsztatów operowych (występującym także w drugiej części gali); jakże piękny akcent na zakończenie tej części koncertu. Czyż trzeba pisać, że przyjętego w poszczególnych punktach jak i w całości z ogromną życzliwością, wręcz zachwytem przez publiczność wypełniającą niemal w stu procentach piękną i wielką salę Suwalskiego Ośrodka Kultury?!

Drugą część wieczoru, czy raczej gali, wypełniły utwory z opery komicznej *Nowy Don Kichot, czyli sto szaleństw* Aleksandra Fredry i Stanisława Moniuszki, w inscenizacji Marka Cichuckiego, aktora i reżysera Teatru Dramatycznego im. Aleksandra Węgierki w Białymstoku. Przygotowaniem i opieką wokalną zajęli się profesor Bogdan Makal (z Akademii Muzycznej im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu) i Marlena Borowska, a choreografią Małgorzata Wojdelko (tancerze z Zespołu Pieśni i Tańca „Suwalszczyzna” oraz Kursu Wokalnego Warsztatów Operowych). Kopię rękopisu partytury z Biblioteki Narodowej pozyskała Marlena Borowska, a opracowaniem partytury z rękopisu zajął się Sebastian Wojsław. Scenografia, efekty wizualne, kostiumy i tym podobne to zasługa Mariusza Krzywickiego.

Wystawienie (celowo nie używam określenia „przedstawienie”, gdyż zaprezentowano jednak tylko wybrane fragmenty) było zachwycające — od stylu inscenizacji, właśnie stylowej, również w sensie epoki, dekoracji, kostiumów, gry

scenicznej, tańca i tym podobne poprzez niesłychanie zabawne akcenty „unowocześniające”, czy wręcz uaktualniające spektakl. Ale nie nachalnie, po prostu „smacznie” (np. zabawne nawiązanie do suwalskich nowoczesnych wiatraków; wieszaki z garderobą podlatujące do wykonawców, gra na instrumentach „ze śmietnika”, w której świetnie i przekomicznie zaprezentował się sam reżyser Marek Cichucki) wiodła droga do całości rzeczywiście śmiesznej i dowcipnej, pięknej wokalnie i scenicznie, z jakże atrakcyjnymi, a nieośpiewanymi (choć w kilku przypadkach jednak znajomymi, np. śpiew Zofii *Com widziała wśród marzenia...*), arietkami i scenami ansamblowymi. Wszystkie znane już nam i nieznanne (jeszcze!) solistki i nieznanzi soliści mieli pełne pole do popisu, które wykorzystali. Również tu wyjaśnił się nie tylko ów tytułowy „Don Moniuszko”, użyty w formie dowcipnego nawiązania do Don Kichota..., ale i w formie przezabawnego portretu Moniuszki w romantyczno-hiszpańskim kapeluszu na afiszu i zaproszeniach na Galę Moniuszkowską w dniu 25 sierpnia 2019 roku. Także to nawiązanie do opisanej opery można było zauważyć w stroju znakomicie współprowadzącego koncert z panią Marleną Borowską, pana Tomasza Baranowskiego.

I tu pewne zaskoczenie. Część pierwsza Gali była śpiewana pięknie, acz wyłącznie przez panie. W *Don Kichocie* na plan pierwszy wysunęli się, nieobecni przedtem, panowie, równie znakomici: Tomasz Radziszewski — tenor (Karol, syn Kasztelana), Jan Kubas — śpiewający barytonem partię basową (Mateusz Sędziłko, burmistrz miasta), Paweł Horodyski — bas (Michał, służący Karola). Byli także inni wykonawcy, w tym tancerze z Zespołu Pieśni i Tańca „Suwalszczyzna”, o czym już wcześniej wspomniałem.

Moim skromnym zdaniem suwalska inscenizacja była nie tylko sama w sobie znakomita i atrakcyjna. Dostarczyła chyba wszystkim obecnym widzom i słuchaczom moc wzruszeń i dużo radości, ale była także dowodem na to, jak nieodkryty jest jeszcze Stanisław Moniuszko. Trudno się więc dziwić, że w jednym z wystąpień po Gali i w trakcie ogromnego aplauzu publiczności (owacje na stojąco) padło z sali gromkie zawołanie: „Mamy operę!”.

Czego, w każdym razie choćby „załączka” stałego teatru operowego czy muzycznego, pani Marlenie Borowskiej i wszystkim twórcom *Don Kichota* szczerze życzyła zagubiona wśród jakże licznej i entuzjazmem napełnionej publiczności rodzina Jankowskich z Warszawy (pośrednio też suwałczan z Kopanicy nad Bliżenkiem i Wigrami). Także tego, by *Don Kichot* Fredry i Moniuszki na stałe wszedł do repertuaru polskich oper i teatrów muzycznych. Inscenizacja suwalska pokazała do tego celu drogę. Pokazała zwłaszcza, jaki potencjał tkwi w tamtejszej Państwowej Szkole Muzycznej II stopnia oraz w zespole ludzi, na czele z Marleną Borowską, którzy swoje rozliczne talenty potrafią łączyć z wiedzą, umiejętnościami organizacyjnymi i jakże silnymi oraz szlachetnymi motywacjami w dziedzinie upowszechniania kultury i muzycznej edukacji na tamym terenie, a nawet znacznie szerzej.

Kopanica–Warszawa, 4 września 2019



W HOŁDZIE
PÓLSKIM
ARTYSTOM
BALETU

Oniryczne baletki, czyli o spełnianiu marzeń

Pracę nauczyciela-polonisty można rozpatrywać przede wszystkim ze względu na dwie główne funkcje pełnione w środowisku szkolnym — dydaktyczno-wychowawczą oraz interakcyjno-organizacyjną. Funkcja pierwsza wynika z roli, jaką nauczyciel odgrywa w klasie, motywując uczniów, stawiając zadania z zakresu uczenia się, dzieląc pomoce dydaktyczne, oceniając wykonanie zadania, planując i nadzorując rozmaite działania pomocnicze i tym podobne.

Funkcję drugą, interakcyjno-organizacyjną, pełni zarówno podczas lekcji, jak i w szkolnej społeczności, oddziałując na przebieg procesu dydaktyczno-wychowawczego, na przykład współpracując z innymi uczniami czy klasami, kolegami nauczycielami, rodzicami czy przełożonymi. W zakresie obu tych funkcji i sposobu ich spełniania liczy się przede wszystkim skuteczność nauczyciela. Skąd więc „oniryzm”?

W sztuce mianem oniryzmu określa się ukazanie rzeczywistości na kształt marzenia sennego, często czegoś nierealnego, wręcz irracjonalnego. Oniryczna konwencja wyrosła z greckiej tradycji, a absurdalność i sprzeczność z zasadami logiki czy prawdopodobieństwa przywodzi na myśl kosmogoniczne mity. Otóż na skuteczność czy raczej efektywność pracy polonisty składa się tyleż jego zdolność do autorefleksji, co umiejętność rozwiązywania wręcz onirycznych problemów pojawiających się w rozmaitych sytuacjach, jakie mogą powstawać w klasie — uczeń snuje marzenia o własnej przyszłości, zaś pedagog podejmuje się prowadzenia dziecka do tej przyszłości od jego marzeń przez ścieżkę edukacji, która niejednokrotnie zdaje się być trudna, sprzeczna z wyobrażeniami o swoistej sielankowości, właściwej latom dzieciństwa, czasem dojrzwania (wizja marzenia sennego — snu na jawie). Praca nauczyciela polonisty (i nie tylko) w środowisku artystycznym winna więc uwzględniać marzenia dziecka, na przykład oniryczne, wydawałoby się początkowo, mrzonki o obcowaniu ze sceną, z publicznością, czy czynne obcowanie z szeroko pojętymi wytworami ludzi, nazywanymi dziś w semiotyce „tekstami kultury” (opera, balet, drama, pantomima, koncert, wieczór poetycki, spotkanie autorskie itd.), choćby traktowanymi jako działalność amatorska dzieci i młodzieży. Jest to przecież nie tylko czynnik (środek) rozszerzający korzystnie profil tego przygotowania (i wykształcenia), ale też wychodzący naprzeciw owemu oniryzmowi, marzeniom, choćby

nawet rzeczywiście miały okazać się oniryzmem (mrzonkami). Dla rozwoju motywacji artystycznej, nie mówiąc o zdolnościach i kreatywności w tym zakresie, jest to jeden z najważniejszych czynników, jedna z najbardziej skutecznych dróg.

Powinno ją obejmować nie tylko kształcenie artystyczne, ale i ogólnokształcące, zwłaszcza realizowane przez polonistę. Jednym z miejsc, gdzie tak właśnie swoje zadania pojmuje polonista (piszący te słowa) jest Ogólnokształcąca Szkoła Baletowa imienia Romana Turczynowicza w Warszawie, zlokalizowana w samym sercu Śródmieścia, położona w sąsiedztwie Teatru Wielkiego — Opery Narodowej i Teatru Narodowego, gdzie bije kulturowe serce stolicy.

W warszawskiej szkole baletowej pracuję jako nauczyciel języka polskiego od ponad pięciu lat. Od początku swojej drogi zawodowej godzę tu obowiązki polonisty, a więc nauczyciela języka ojczystego, z obowiązkami organizatora szkolnych wieczorów poezji, reżysera spektakli teatralnych, a od trzech lat także przewodniczącego szkolnego zespołu humanistycznego i administratora dziennika elektronicznego. Pasja, miłość do środowiska szkoły oraz silny związek z poczuciem misji codziennie napędzają mój rytm dnia. Taniec klasyczny wymaga od ucznia przystosowania się do wysiłku fizycznego (często nawet ponad wydolność organizmu) i odnalezienia właściwego sposobu odżywiania się, aby temu wysiłkowi podołać. Balet to zdecydowanie ciężka praca, żmudne ćwiczenia, dyscyplina. Jednak jeśli bardzo chce się osiągnąć tę lekkość, grację i wdzięk, które można obserwować u zawodowych tancerzy, to mimo ćwiczeń i wysiłku, który należy włożyć w naukę tej trudnej sztuki, trzeba stosować i inne sposoby i treści „odżywiania się”. Odżywiania duchowego. To jest też czerpanie radości z innych rodzajów działalności artystycznej i osiągniętych na jej gruncie sukcesów. Dzieci i młodzież uczące się w tym niezwykłym zespole szkół cechuje charyzma, silne poczucie obowiązku, a nawet ponadprzeciętna odwaga i odpowiedzialność, gdyż w każdej chwili muszą lub mogą czynnie świadczyć o swojej wrażliwości, wysoko rozwiniętym poczuciu empatii, a także szacunku do drugiego człowieka. Praca szkolnego polonisty w warszawskiej „baletówce” wiąże się z ciągłym inicjowaniem przeróżnych działań, o czym świadczą chociażby zdjęcia pamiątkowe.

Jak widać, praca nauczyciela języka polskiego w środowisku tancerzy daje wiele satysfakcji — gama emocji rozciąga się tu bowiem od wzruszeń (spowodowanych sukcesami artystycznymi) do nadziei na podniesienie się z najgorszych (wyłącznie pozornie) upadków. Polonista w Ogólnokształcącej Szkole Baletowej imienia Romana Turczynowicza w Warszawie ma okazję obserwować drogę rozwoju ucznia — od czwartej klasy szkoły podstawowej aż do momentu uzyskania przez niego świadectwa dojrzałości. Niezwykła to podróż — czas, gdzie marzenia dziecka spotykają się z monotonią dnia codziennego, niewinne mrzonki o wielkiej karierze zostają urzeczywistnione przez wielorakie ćwiczenia, służące uprawianiu trudnego zawodu tancerza. W trakcie zajęć nauczyciel może korzystać z przeróżnych form edukowania i narzędzi mających ten proces ułatwić. Lekcje języka polskiego mogą przybierać postać dyskusji, referatów,

warsztatów, dramy, zajęć z wykorzystaniem sprzętu audiowizualnego, tablicy interaktywnej i tym podobnych.

Każda z metod, z której korzystam podczas pracy z przyszłymi tancerzami, przynosi odmienne efekty, uczy samodyscypliny, rzetelności, pracy zespołowej, trafnego argumentowania swoich racji, praktycznego podejścia do opracowywanego tematu i wielu innych umiejętności, jednak największy nacisk kładę na — kompetencję komunikacyjną, ponieważ każdy z uczniów powinien umieć: uzasadnić osąd, ocenić postawę, wybrać najlepszy dla siebie wzorzec aksjologiczny, który w potocznej polszczyźnie nazywamy „kręgosłupem” czy po prostu „zbiorem wartości”. Marzenia o karierze tancerza często są piękną, wyidealizowaną dziecięcą wizją wieloletniej kariery, a przecież młody człowiek odpowiednio ukształtowany przez środowisko szkolne może odnieść sukces w każdej dziedzinie, bowiem wśród naszych absolwentów znajdziemy profesjonalistów i pasjonatów wszystkich dziedzin sztuki — tancerzy i pedagogów baletu, muzyków, piosenkarzy, aktorów i wielu innych. I ci, i inni zawsze znajdą gdzieś w swym domu miejsce nie tylko na wzruszającą pamiątkę — „oniryczne baletki”, ale i rekwiizyty (stroje?) z występów, zdobyte nagrody za recytację i tym podobne.



U stóp Olimpu — przedstawienie realizowane z uczniami klasy V szkoły podstawowej w roku szkolnym 2015/2016 zgromadziło prawdziwą rzeszę widzów. Warto dodać, że kostiumy i scenografię przygotowali uczniowie przy wiernym wsparciu rodziców. Spektakl był częścią Festiwalu Teatrów Dziecięcych i Młodzieżowych „Maska” przy Urzędzie Miasta w Legionowie



Noty o autorach

Krystyna Brinkiewicz — nauczyciel języka angielskiego, dyrektor Liceum Plastycznego w Gronowie Górnym. Ukończyła filologię angielską na Uniwersytecie Gdańskim, podyplomowe studia prawnomenedżerskie na Politechnice Gdańskiej i podyplomowe studia liderów oświaty w Collegium Civitas. Pomysłodawczyni utworzenia liceum plastycznego w Gronowie Górnym, współautorka licznych projektów realizowanych w szkole.

Krzysztof Dąbek — ukończył historię sztuki na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Od wielu lat związany jest z Zespołem Szkół Plastycznych im. Cypriana Kamila Norwida w Lublinie, którego jest też absolwentem. Obecnie jest dyrektorem tej placówki oraz nauczycielem historii sztuki.

Daniel Dramowicz — muzyk. Od 37 lat prowadzi zajęcia harmonii w Państwowej Szkole Muzycznej II stopnia w Olsztynie. Oprócz działalności artystycznej przez wiele lat pełnił funkcje związane z nadzorem pedagogicznym, doskonaleniem zawodowym nauczycieli i zarządzaniem w szkołach artystycznych.

Wojciech B. Jankowski jest emerytowanym docentem Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina w Warszawie (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).

Maria Kowalczyk — absolwentka Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Kielcach oraz historii sztuki na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Jest dyrektorem Zespołu Państwowych Szkół Plastycznych w Kielcach. Uczy tkaniny artystycznej i historii sztuki. Jest inicjatorką i autorką wielu projektów współpracy międzynarodowej ze szkołami artystycznymi w Ostrawie, Stambule i Granadzie.

- ◀ Mieszkańcy Warszawy zdążyli już się przyzwyczaić do ogromnego chopinowskiego muralu na ścianie kamienicy w sąsiedztwie Muzeum Fryderyka Chopina. Po 9 latach przyszedł czas na zmiany. Stary mural zastąpił nowy, również z wybitnym kompozytorem w roli głównej. Projekt powstał we współpracy z ilustratorką Beatą „Barrakuz” Śliwińską

Fot. Włodzimierz Gorzelańczyk

Ryszard Kusek — nauczyciel-instrumentalista, dyrygent, kompozytor, coach, doktor sztuk muzycznych. Absolwent Akademii Muzycznej w Krakowie i Katowicach, Podyplomowych Studiów Zarządzania w Akademii Muzycznej we Wrocławiu oraz Podyplomowych Studiów „Coaching Profesjonalny” na Akademii Leona Koźmińskiego w Warszawie. Posiada akredytację ICF na poziomie ACC. Od 30 lat związany ze szkolnictwem artystycznym.

Gabriel Mania — absolwent polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego i oligofrenopedagogiki Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Od ponad pięciu lat związany z warszawską szkołą baletową, a od roku także z Zespołem Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie. Laureat nagrody „Nauczyciel na Medal 2018” w plebiscycie organizowanym przez czasopismo „Polska Times”.

Katarzyna Odyniec — pedagog społeczny. Absolwentka Wydziału Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego oraz Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie. Od 2016 roku jest doktorantem w Katedrze Socjologii Edukacji Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Przewód doktorski z dziedziny pedagogiki społecznej otworzyła w czerwcu 2018 roku. Corocznie publikuje teksty w najważniejszych polskich periodykach pedagogicznych, a także obcojęzycznych.

Agnieszka Pawłowska jest nauczycielką fortepianu głównego, fortepianu dodatkowego, kształcenia słuchu, audycji muzycznych oraz pianistą-akompaniатorem w Państwowej Szkole Muzycznej I stopnia im. Fryderyka Chopina w Oleśnicy.

Natalia Rewakowicz — pianistka, kameralistka, pedagog w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie. Ukończyła z wyróżnieniem Lwowskie Konserwatorium Muzyczne w klasie fortepianu i organów. W 2013 roku uzyskała tytuł doktora sztuki w Akademii Muzycznej im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu. Jest animatorką działalności Lwowskiego Tria Fortepianowego, w którego skład wchodzi muzycy ze Lwowa.

Eugenia Rezler-Rozlach — doktor habilitowany, pedagog UMFC w Katedrze Wokalistyki. Laureatka krajowych i międzynarodowych konkursów wokalnych: imienia Ady Sari w Nowym Sączu, Jana Kiepurzy w Krynicy, Roberta Schumanna w Zwickau, Vincenza Belliniego w Caltanissette oraz Gioacchina Rossiniego w Schwetzingen. Solistka Warszawskiej Opery Kameralnej.

Joanna Sibilska jest absolwentką szkoły baletowej w Poznaniu i Konserwatorium im. Mikołaja Rimskiego-Korsakowa w Petersburgu (historykiem baletu i pedagogiem korepetytorem). Uczy historii tańca na Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina w Warszawie i w Ogólnokształcącej Szkole Baletowej im. Romana Turczynowicza. Pisze teksty z zakresu historii tańca i biogramy polskich artystów baletu. Jest doktorantką Instytutu Sztuki Polskiej Akademii Nauk.

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

Ewa Żebrowska-Kowalska jest absolwentką muzykologii na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. Była dyrektorem Zespołu Szkół Muzycznych nr 1 w Rzeszowie. Od września 1999 roku pracuje na stanowisku starszego wizytatora w Centrum Edukacji Artystycznej. Zajmuje się sprawami związanymi z funkcjonowaniem szkół muzycznych, w szczególności z planowaniem i koordynacją prac związanych z organizacją przesłuchań, Konkursu Muzycznego Centrum Edukacji Artystycznej i innych imprez.

Mieczysław Żelazko — nauczyciel dyplomowany w Państwowej Szkole Muzycznej I stopnia im. Grzegorza Gerwazego Gorczyckiego w Chełmnie, uczy w klasie trąbki i puzonu. Jest dyrektorem szkoły od 1999 roku.

WYRÓŻNIENIE

DYPLOM
20
19



Zespół Szkół Plastycznych im.

Nowotna W

Dyplom 2019 / Jubilerstwo
Promotorzy: Jacek Gawlak, R



Ogólnopolski Przegląd Wyróżnionych Prac Dyplomowych Szkół Plastycznych — *Dyplom 2019*. Wystawa dyplomów szkół makroregionu południowo-zachodniego Centrum Edukacji Artystycznej, Częstochowa, 5–17 czerwca 2019 roku

Fot. Włodzimierz Gorzelańczyk





WYRÓŻNIENIE
19





ŁÓDŹ  Department of Art
and Design of the Lodz
University of Technology

