



# Szkoła Artystyczna

SERIA WYDAWNICZA CENTRUM EDUKACJI ARTYSTYCZNEJ

I(9)/2020

centrum  
edukacji   
artystycznej



WARSZAWA, MARZEC 2020

#### 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 NAUKOWA NUMERU

prof. dr hab. Wojciech Hora  
dr Wojciech Jankowski  
prof. dr hab. Zofia Konaszekiewicz

#### ZESPÓŁ WYDAWNICZY

Danuta Czudek-Puchalska — projekt i opracowanie graficzne, skład i łamanie, projekt okładki  
Anna Jarecka-Bala — sekretarz serii wydawniczej  
Sylvia Kozak-Śmiech — korekta i adiestacja

Na okładce .....

© 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](mailto:szkola.artystyczna@cea.art.pl) lub [bala@cea.art.pl](mailto:bala@cea.art.pl)  
<http://www.cea.art.pl>

ISBN 978-83-62156-30-6 (wersja drukowana)  
ISBN 978-83-62156-31-3 (wersja elektroniczna online)

Druk i oprawa: Drukarnia Merakel  
ul. Wersalska 54, 91-212 Łódź

# Spis treści

Od redakcji . . . . .	5
<b>Kształcenie w szkole artystycznej . . . . .</b>	<b>9</b>
Jolanta Bedner Ocenianie w szkołach muzycznych I stopnia na podstawie badań ewaluacyjnych . . .	11
Dorota Krawczyk Świadomość czasu, czyli o zastosowaniu fenomenologii percepcji w doświadczeniu artystycznym . . . . .	33
Michał Niżyński Wokół zagadnienia wychowywania w ogólnokształcącej szkole muzycznej II stopnia — refleksje nauczyciela . . . . .	45
Beata Lewińska Kształcenie estetyczne i wychowanie przez sztukę w szkołach plastycznych . . . . .	53
Łukasz Konieczko O kształceniu plastycznym . . . . .	71
Marek Olszyński O dobrym kształceniu artystycznym . . . . .	75
ks. Michał Roman Szulik Komunikacja dyrygenta z chórem . . . . .	79
Anna Macionek-Stańko Refleksje nauczyciela rysunku i malarstwa w dobie nowoczesnych technologii . . . . .	87
Jarosław Praszczalek Praca dyrygenta jako nauczyciela przedmiotu <i>orkiestra dęta</i> w kontekście problemów repertuarowych . . . . .	93
Ewa Witczak Know/How? Czyli sztuka akompaniowania dla wiolonczelistów . . . . .	103
<b>Efekty kształcenia — wokół przesłuchań, przeglądów, konkursów . . . . .</b>	<b>117</b>
Michał Matuszczyk Konserwacja, restauracja, rekonstrukcja a renowacja — wyjaśnienie pojęć na wybranych przykładach . . . . .	119

<b>Psychologia i pedagogika a szkolnictwo artystyczne</b> . . . . .	127
Zofia Konaszkiewicz	
W poszukiwaniu autorytetu i mistrza . . . . .	129
Magdalena Kacała	
Uczeń z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego w szkole artystycznej . . . . .	153
Andrzej Pytlak	
Wybrane zagadnienia ruchu i zdolności ruchowych człowieka pod kątem ich przydatności do gry na instrumentach muzycznych . . . . .	163
Kacper Miklaszewski	
Kilka refleksji po przeczytaniu tekstu <i>Wybrane zagadnienia ruchu i zdolności ruchowych człowieka pod kątem ich przydatności do gry na instrumentach muzycznych</i> Andrzeja Pytlaka po latach . . . . .	185
<b>Baza i organizacja szkolnictwa artystycznego</b> . . . . .	189
Beata Szymaniak	
Jak nie zginąć w gąszczu papierków, czyli praktyczne porady dotyczące dokumentacji szkolnej . . . . .	191
Wojciech Jankowski	
Integracja kształcenia w szkolnictwie muzycznym — idea, pierwsze próby . . . . .	209
<b>Miscellanea</b> . . . . .	221
Alicja Twardowska	
Wokół Moniuszki . . . . .	223
<b>Galeria</b> . . . . .	235
Włodzimierz Gorzelańczyk	
Galeria Centrum — <i>Wokół piękna</i> . . . . .	237
<b>Noty o autorach</b> . . . . .	238



Oddajemy do Państwa rąk pierwszy w tym roku, a z kolei dziewiąty już numer „Szkoły Artystycznej”. Pismo Centrum Edukacji Artystycznej na stałe zagościło w szkołach muzycznych, plastycznych, baletowych i szkole sztuki cyrkowej. Mamy nadzieję, że stanowi dla Państwa cenne źródło inspiracji, motywację do poszukiwań artystycznych i nowych rozwiązań organizacyjnych, ale także w jakiś sposób wpływa na doskonalenie zawodowe. Dla środowiska szkół artystycznych jest też okazją do podzielenia się wiedzą i doświadczeniami. Wśród autorów tekstów przede wszystkim bowiem dominują nauczyciele szkół artystycznych, a także pracownicy nadzoru pedagogicznego i pracownicy administracji.

Rekomendując naszą kolejną publikację, chcielibyśmy zwrócić szczególną uwagę Państwa na kilka artykułów zamieszczonych w dziale *Kształcenie w szkole artystycznej*. Znajdą tu Państwo bardzo ciekawy tekst Doroty Krawczyk: *Świadomość czasu, czyli o zastosowaniu fenomenologii percepcji w doświadczeniu artystycznym*. Autorka przedstawia w interesujący sposób wartościowy dla wielu specjalności artystycznych pogląd na temat świadomości czasu. Jej tekst jest intelektualną opowieścią o jego zmienności, różnorodności oraz obliczach czasu w procesie tworzenia i percepcji dzieła sztuki. Problem ten autorka szerzej omówiła w monografii: *Czas i muzyka*. Mamy nadzieję, że artykuł ten przeczytają nie tylko muzycy.

W bieżącym numerze zamieszczamy też kilka tekstów dotyczących kształcenia plastycznego. Są to teksty pisane zarówno z pozycji nauczycieli akademickich — profesorów Łukasza Konieczki oraz Marka Olszyńskiego (konsultantów i jurorów Centrum Edukacji Artystycznej), jak i z pozycji nauczycielki rysunku i malarstwa — Anny Macionek-Stańko. Jeśli kiedykolwiek zastanawiali się Państwo nad problemem wychowania przez sztukę i kształcenia estetycznego we współczesnych szkołach plastycznych, w tym numerze „Szkoły Artystycznej” mogą się Państwo dowiedzieć, co na ten temat sądzą uczniowie szkół plastycznych, gdyż to właśnie na podstawie ich wypowiedzi, zawartych w ankiecie, powstał tekst *Kształcenie estetyczne i wychowanie przez sztukę w szkołach plastycznych*. Z kolei refleksjami na temat wychowania przez sztukę w szkołach muzycznych podzielił się z Państwem Michał Niżyński.

Ewaluacja przeprowadzana w szkołach artystycznych ujawniła wiele problemów związanych z ocenianiem w szkołach muzycznych I stopnia. Źródłem

wiedzy na ten temat, a być może także inspiracją dla nauczycieli szkół muzycznych, uczących młodsze dzieci, będzie artykuł Jolanty Bender, starszego wizytatora Centrum Edukacji Artystycznej oraz doświadczonej edukatorki nauczycieli szkół artystycznych.

Bardzo bogato reprezentowany jest także w „dziewiątce” dział *Psychologia i pedagogika a szkolnictwo artystyczne*. Otwiera go znakomity tekst Zofii Konaszewicz: *W poszukiwaniu autorytetu i mistrza*. W bieżącym numerze, sięgając po raz kolejny do cennych źródeł archiwalnych, jakimi są artykuły zamieszczane w wydawnictwach Centralnego Ośrodka Pedagogicznego Szkolnictwa Artystycznego, publikujemy tekst Andrzeja Pytlaka: *Wybrane zagadnienia ruchu i zdolności ruchowych człowieka pod kątem ich przydatności do gry na instrumentach muzycznych*. Jak zauważył autor komentarza do artykułu Kacper Miklaszewski — tekst zachwyca erudycją i szerokim spektrum spojrzenia na problem, mimo że wiedza na poruszany temat znacząco się pogłębiła. Mamy nadzieję, że zarówno archiwalny artykuł, jak i komentarz do niego zachęcą Czytelników do dyskusji. Nie tylko wśród naszych psychologów, ale i wśród nauczycieli szkół muzycznych na pewno są osoby, które miałyby wiele do powiedzenia na temat zdolności ruchowych.

W dziale: *Baza i organizacja szkolnictwa artystycznego* znajdują Państwo między innymi cenny tekst autora i konsultanta „Szkół Artystycznej” — Wojciecha Jankowskiego, dotyczący przeprowadzanej przed 50 laty reformy szkolnictwa muzycznego z zakresu ciągle aktualnego problemu — organizacji i usprawnień procesu kształcenia w sposób integrujący wiedzę, umiejętności i zainteresowania.

Rok 2019 był ogłoszony Rokiem Moniuszki. Podsumowaniem tego wydarzenia będzie artykuł Alicji Twardowskiej: *Wokół Moniuszki*, z którego między innymi dowiemy się, jak szkoły muzyczne, zwłaszcza te, których patronem jest ten wielki polski kompozytor, świętowały rocznicę.

W bieżącym numerze „Szkół Artystycznej” są też inne interesujące artykuły, które — mamy nadzieję — pomogą Państwu w codziennej pracy koncepcyjnej i organizacyjnej.

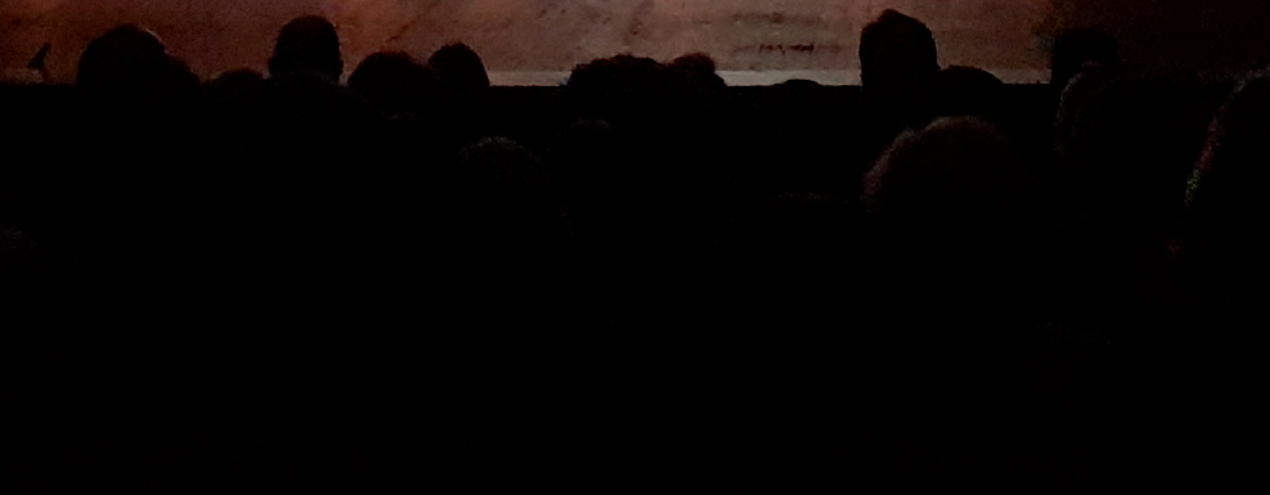
*Straszny dwór* Stanisława Moniuszki w wykonaniu uczniów łódzkich szkół artystycznych, ►  
16–17 listopada 2019 roku na scenie operowej Teatru Wielkiego w Łodzi

Fot. Włodzimierz Gorzelańczyk

# Moniuszko

2019 ROKIEM 200.

STANISŁAWA MONIUSZKI







**Kształcenie  
w szkole  
artystycznej**







# Ocenianie w szkołach muzycznych I stopnia na podstawie badań ewaluacyjnych

*Idea oceniania kształtującego jest wsporną odpowiedzią na pytanie, jaki powinien być w pełni profesjonalny Szkolny System Oceniania. Mamy tu bowiem do czynienia z oceną pracy ucznia, ale również i nauczyciela. Uzyskana informacja zwrotna ze strony ucznia i rodzica jest kierunkowskazem dla jego dalszej pracy. Wydaje mi się, że właśnie ocenianie kształtujące jest tym brakującym ogniwem, warunkującym powodzenie w naszej pracy pedagogicznej. Pełna informacja o postępach, z koniecznym podkreśleniem pozytywów (negacja, która wysuwa się na plan pierwszy, podetnie skrzydła każdemu, nie tylko dziecku), nakreślenie kolejnych celów i wymagań oraz wnikliwa analiza informacji zwrotnej, umożliwi ten sukces.*

*Ocenianie kształtujące to nie tylko informowanie uczniów, jak mają się uczyć, aby osiągnąć powodzenie. Ocenianie kształtujące to przede wszystkim uczenie i uświadamianie nam — pedagogom, jak najlepiej kierować procesem dydaktycznym, aby nasz wychowanek mógł osiągnąć sukces<sup>1</sup>.*

Założenia oceniania kształtującego zostały sformułowane w Wielkiej Brytanii z inicjatywy Grupy Zadaniowej ds. Oceniania Brytyjskiego Stowarzyszenia Badań Oświatowych. W latach dziewięćdziesiątych dwudziestego wieku do wybranych szkół angielskich wprowadzono nowy system oceniania i objęto je badaniami, których celem było określenie wpływu oceniania kształtującego na poziom wiedzy i umiejętności uczniów. Wyniki badań były na tyle pozytywne, szczególnie w odniesieniu do uczniów uznawanych za słabych, że zdecydowano się promować nową strategię w innych szkołach. Do Polski ocenianie kształtujące trafiło kilka lat później dzięki Centrum Edukacji Obywatelskiej, które propaguje je przez programy, szkolenia, publikacje i promocje przykładów dobrej praktyki<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Izabela Kwaśny, nauczycielka gry na perkusji w Państwowej Szkole Muzycznej I i II stopnia im. Jana Ignacego Paderewskiego w Żyrardowie.

<sup>2</sup> Jolanta Bedner, Poradnik CENSA, *Ocenianie kształtujące w szkołach artystycznych*, str. 7.

Istotą oceniania kształtującego jest:

- stworzenie kultury edukacyjnej, która sprzyja interakcji pomiędzy nauczycielem i uczniem, oraz wykorzystanie odpowiednich narzędzi oceny;
- wyznaczanie celów uczenia się i śledzenie postępów każdego ucznia na drodze do osiągnięcia tych celów;
- zróżnicowanie metod nauczania w zależności od indywidualnych potrzeb uczniów;
- dawanie informacji zwrotnej dotyczącej osiągnięć ucznia i dostosowanie metod nauczania do rozpoznanych potrzeb;
- zaangażowanie uczniów w proces uczenia się<sup>3</sup>.

Dyskusje i refleksje o ocenianiu kształtującym w szkołach artystycznych rozpoczęły się w marcu 2008 roku. Wówczas w Szczecinie odbyła się dwudniowa konferencja poświęcona tej problematyce, zorganizowana przez Centrum Edukacji Artystycznej. Uczestniczyli w niej nauczyciele, kierownicy sekcji i dyrektorzy szkół muzycznych z całej Polski.

W tym samym roku został wydany poradnik Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych, którego główną część stanowiły opisy praktyk nauczycielskich, takich jak konspekty lekcji opracowane zgodnie z zasadami oceniania kształtującego, sposoby przekazywania uczniom i rodzicom informacji o postępach i rozwoju w kształceniu muzycznym oraz doświadczenia dyrektora ogólnokształcącej szkoły muzycznej we wprowadzaniu tego systemu oceniania. W poradniku znalazły się również informacje o zasadach projektowania wymagań edukacyjnych i co najważniejsze, o ich dobrym wykorzystaniu w procesie kształcenia. Warto podkreślić, że konsultantem poradnika była pani Danuta Sterna, autorytet w tej dziedzinie, prowadząca w Centrum Edukacji Obywatelskiej, największej polskiej organizacji pozarządowej działającej w sektorze edukacji, program „OK” poświęcony ocenianiu kształtującemu.

Zarówno konferencja, jak i poradnik zainicjowały szkolenia skierowane do nauczycieli szkół artystycznych wszystkich typów, poświęcone różnorodnym aspektom oceniania kształtującego. Dyskusje prowadzone podczas szkoleń pozwoliły na sformułowanie następujących wniosków:

1. Wiele elementów oceniania kształtującego stosowanych było „od zawsze” w indywidualnym kształceniu muzycznym i w sposób naturalny stanowią jego podstawę, głównie z powodu relacji między uczniem i nauczycielem oraz samodzielnej pracy ucznia, wymagającej precyzyjnych wskazówek nauczyciela. Nowatorskie jest ono w kształceniu przedmiotów ogólnych i teoretycznych.
2. Ocenianie kształtujące, którego kluczowym elementem jest treść i sposób udzielania uczniom i rodzicom informacji zwrotnej, wpływa na powodzenie pra-

---

<sup>3</sup> Źródło — internet: Omówienie raportu OECD na temat oceniania kształtującego.



cy pedagogicznej, nie tylko w kształceniu indywidualnym, ale również w kształceniu grupowym na przedmiotach ogólnych i teoretycznych.

3. Ocenianie wpływa nie tylko na uczniów — niemniej istotne jest wykorzystanie tego procesu przez nauczycieli do doskonalenia sposobu i warsztatu swojej pracy pedagogicznej. Analizie postępów i osiągnięć uczniów powinna towarzyszyć odpowiedź nauczycieli na pytanie: W jaki sposób moja praca wpłynęła na rozwój uczniów?

4. Ocenianie kształtujące to nie tylko procedury związane z szeroko rozumianym ocenianiem, ale również opis procesu nauczania i uczenia się, w którym podmiotową rolę pełni uczeń. W idei oceniania kształtującego mieszczą się bowiem działania nauczycieli uświadamiające uczniom cele kształcenia, zapoznające ich z oczekiwaniami dotyczącymi bieżącej nauki oraz budujące umiejętność samooceny.

Zadano również bardzo ważne pytanie o relacje między ocenianiem kształtującym i sumującym, stosowanym głównie podczas egzaminów promocyjnych w szkołach muzycznych, do których komentarz stanowią wypowiedzi uczniów w dalszej części artykułu.

Obecnie ocenianie kształtujące przestało być jedynie ideą, którą stosują nowatorskie szkoły i nauczyciele pasjonaci. Stało się powszechnym obowiązkiem wynikającym z *Ustawy o systemie oświaty* (a wcześniej z *Rozporządzenia w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w publicznych szkołach artystycznych*), ponieważ w tych aktach prawnych sformułowano funkcje i cele oceniania skierowane zarówno do uczniów, jak i do ich nauczycieli (rys. 1). Ich charakter wprost wynika z postulatów oceniania kształtującego.

Kolejnym aktem prawnym podejmującym problematykę oceniania kształtującego jest *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 sierpnia 2017 roku w sprawie wymagań wobec szkół i placówek* (dostosowane do reformy oświaty rozporządzeniem zmieniającym z dnia 6 sierpnia 2019 roku). Sformułowane w nim wymagania i wskaźniki stanowią podstawę badań realizowanych w ramach ewaluacji zewnętrznej, będącej jedną z form nadzoru pedagogicznego. Przy okazji warto zwrócić uwagę na kolejną rolę tego rozporządzenia — zawarte w nim wymagania oraz wskaźniki ich realizacji są również zbiorem celów i zadań stawianych szkołom przez państwo.

Ważne dla niniejszego artykułu jest wymaganie 1: *Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się* oraz wskaźnik 6: *Uczniowie znają stawiane przed nimi cele uczenia się i formułowane wobec nich oczekiwania*, a także wskaźnik 8: *Sposób informowania ucznia o jego postępach oraz ocenianie pomagają uczniom uczyć się i planować swój rozwój*. Stały się one podstawą do zaprojektowania narzędzi badań ewaluacyjnych<sup>4</sup>, uwzględniających

<sup>4</sup> <https://ewaluacja.cea-art.pl> (dostęp: 28.02.2020).

**Art. 44 b. 5. Ocenianie osiągnięć edukacyjnych i zachowania ucznia odbywa się w ramach oceniania wewnątrzszkolnego, które ma na celu:**

- 1) informowanie ucznia o poziomie jego osiągnięć edukacyjnych i jego zachowaniu oraz o postępach w tym zakresie;
- 2) udzielanie uczniowi pomocy w nauce poprzez przekazanie mu informacji o tym, co zrobił dobrze i jak powinien się dalej uczyć;
- 3) udzielanie wskazówek do samodzielnego planowania własnego rozwoju; motywowanie ucznia do dalszych postępów w nauce i zachowaniu;
- 4) dostarczanie rodzicom i nauczycielom informacji o postępach i trudnościach w nauce i zachowaniu ucznia oraz o szczególnych uzdolnieniach ucznia;
- 5) umożliwienie nauczycielom doskonalenia organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej.

**Rysunek 1.** \_\_\_\_\_

specyfikę szkół artystycznych, w tym szkół muzycznych (dalej SM) I stopnia i ogólnokształcących szkół muzycznych (dalej OSM) I stopnia, oraz odnoszących się do kluczowych dla oceniania kształtującego zagadnień (rys. 2).

Odpowiedzi na pytanie, czy i jak szkoły muzyczne I stopnia realizują powyższe postulaty, wynikają ze standardowych badań realizowanych w ramach ewaluacji zewnętrznych, ujętych w planie nadzoru pedagogicznego Dyrektora CEA w roku szkolnym 2017/2018. Uczestniczyło w nich między innymi pięć szkół muzycznych I stopnia oraz pięć ogólnokształcących szkół muzycznych I stopnia, a wyniki przeprowadzonych badań ankietowych i wywiadów stanowią ilustrację niniejszego artykułu. Uwadze czytelników warto polecić szczególnie wypowiedzi uczniów, których udzielili w trakcie wywiadów fokusowych, i ich opinie o szeroko rozumianym ocenianiu, wyrażone w ankietach. Stanowią one nie tylko kontrapunkt dla informacji od nauczycieli, ale są również podstawowym źródłem wiedzy o czynnikach sprzyjających uczeniu się lub je utrudniających.

Wykres zaprezentowany na rysunku 3 przedstawia liczby respondentów (nauczycieli, uczniów i rodziców) z poszczególnych typów szkół muzycznych, którzy odpowiedzieli na pytania ankietowe.

Przy okazji warto zwrócić uwagę na wynikającą z badań ewaluacyjnych i powszechnie dostępną wiedzę (raporty dla poszczególnych szkół, raporty i podsumowania badań prowadzonych w danym roku szkolnym)<sup>5</sup> i życzyć wszystkim zainteresowanym rozwojem szkół artystycznych, aby była ona intensywniej wykorzystywana.

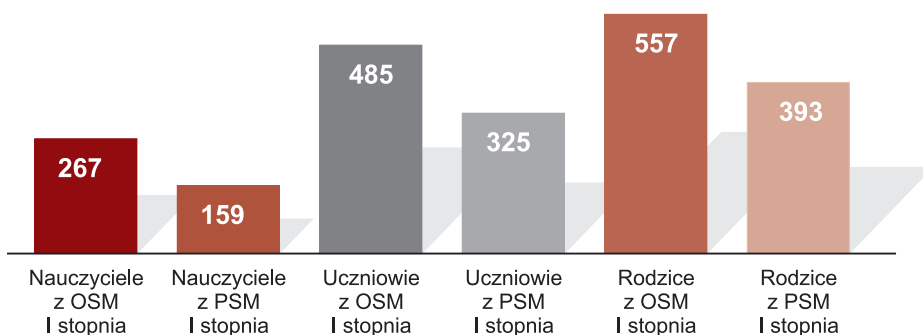
<sup>5</sup> Tamże.

**Wymaganie 1****Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się****Wskaźnik 6** — Uczniowie znają stawiane przed nimi cele uczenia się i formułowane wobec nich oczekiwania**Zagadnienia kluczowe:**

- znajomość celów uczenia się
- znajomość oczekiwań szkoły

**Wskaźnik 8** — Sposób informowania ucznia o jego postępach oraz ocenianie pomagają uczniom uczyć się i planować swój rozwój**Zagadnienia kluczowe:**

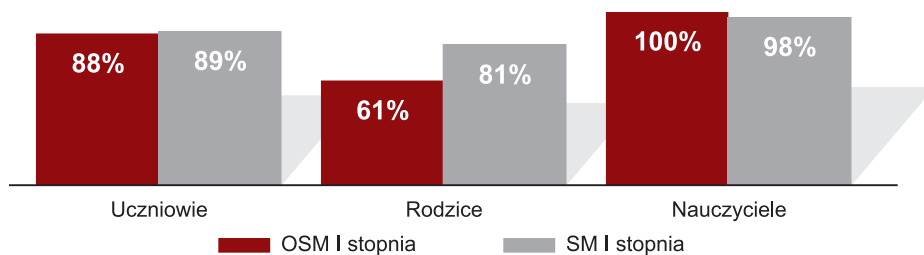
- znajomość zasad oceniania
- sprawiedliwość oceniania
- informowanie o czynnikach wpływających na uczenie się
- wpływ oceniania na uczenie się i planowanie nauki przez ucznia

**Rysunek 2.****Rysunek 3.** Liczba respondentów uczestniczących w badaniach ankietowych

## Zasady oceniania

Zasady oceniania stanowią podstawę jakości tego systemu, a dla uczniów są gwarancją, że otrzymywane przez nich oceny, informacje i wskazówki są wiarygodne, ponieważ są oceniani przez bardzo dobrych, ale niekiedy omylnych nauczycieli.

Badania ankietowe, w których uczestniczyli nauczyciele, uczniowie i rodzice, wskazały, że niemal wszyscy nauczyciele OSM I stopnia i wszyscy nauczyciele SM I stopnia informują uczniów o zasadach oceniania, co potwierdziła zdecydowana większość uczniów obydwu typów szkół i nieco mniejsza liczba ich rodziców (rys. 4).



Rysunek 4. Znajomość zasad oceniania

Ilustracją wyników ankiet są wypowiedzi udzielane podczas wywiadów, z których wynika, że informacje o zasadach oceniania przekazywane są pisemnie lub ustnie na początku roku szkolnego i w zależności od stosowanego przez szkołę sposobu podpisywane przez rodziców, a niekiedy i uczniów.

W trakcie rozmów okazywało się jednak, że zasady oceniania są utożsamiane z wymaganiami edukacyjnymi. Tak uważali zarówno nauczyciele — cytując: *Ustne (uczniów) i pisemne (rodziców) informowanie o kryteriach oceniania danego przedmiotu, oraz uczniowie — Każdy zapoznaje się z kryteriami oceniania na początku roku szkolnego, część dostaje na kartce, części z nas nauczyciele omawiają. Uważamy, że lepszy sposób na poinformowanie nas o sposobie oceniania to rozmowa. Zasady oceniania — co na jaką ocenę musimy umieć.*

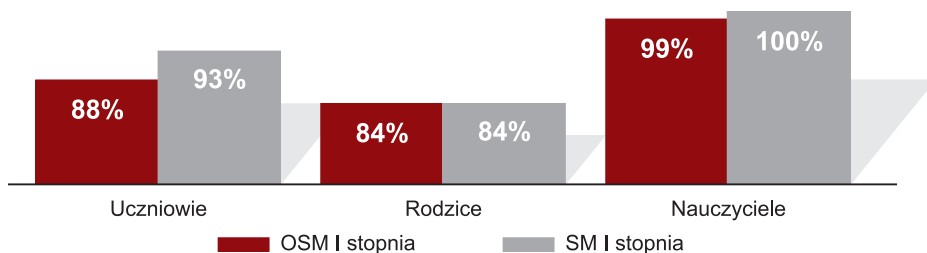
Podkreślić jednak należy, że po wyjaśnieniu przez ewaluatorów różnic między zasadami oceniania a wymaganiami edukacyjnymi dzieci mówiły, że: *Zasady są w regulaminie szkolnym, u pana dyrektora, Na początku roku nauczyciele informują nas o zasadach oceniania. Zasady oceniania są w statucie szkoły, który jest w sekretariacie. Można się też o nich dowiedzieć od nauczycieli.*

Błąd ten (utożsamianie zasad oceniania z wymaganiami edukacyjnymi) ma charakter semantyczny, natomiast jego skutki są praktyczne i opisane w dalszej części artykułu, dotyczącej sprawiedliwości oceniania, w której uczniowie przedstawili problemy i propozycje zmian systemów funkcjonujących w ich szkołach.

## Znajomość oczekiwań nauczycieli

W szeroko rozumianym procesie kształcenia, a zwłaszcza w ocenianiu kształtującym, bardzo istotne jest, aby uczniowie rozumieli stojące przed nimi cele i zadania, natomiast obowiązkiem nauczyciela jest opracowanie planów nauczania, wymagań edukacyjnych i kryteriów oceniania oraz skuteczne poinformowanie o tym uczniów i ich rodziców. Uczniowie powinni być świadomi nie tylko tego, czego się uczą, ale również tego, jak się uczą.

Z badań ankietowych (rys. 5), a także wywiadów wynika, że oczekiwania dydaktyczne i wychowawcze nie budzą wątpliwości uczniów i rodziców.



**Rysunek 5.** Znajomość oczekiwań nauczycieli

Uczniowie jednej ze SM I stopnia powiedzieli, że nauczyciele oczekują od nich, *żeby uczyli się z lekcji na lekcję tego, co im powiedzą*, a oni sami odczuwają, że *są w tej szkole, żeby się uczyć, tak samo jak w zwykłej szkole, z tym że tutaj mogą się uczyć tylko gry na instrumencie, a w szkole zwykłej każdego przedmiotu*.

W kolejnych szkołach uczniowie poinformowali, że *na początku roku omawiamy PSO i czego będziemy się uczyć, gdy czegoś nie wiemy, nauczyciele wszystko jeszcze raz nam tłumaczą. W ciągu roku o wszystkim stale nam przypominają i na większość sprawdzianów [z przedmiotów teoretycznych — J.B.] zakres materiału jest jasno przedstawiony, wiemy, czego od nas nauczyciele wymagają*. Pojawiły się również wypowiedzi odnoszące się do praktycznych sposobów, jakimi nauczyciele przedmiotów instrumentalnych informują uczniów o swoich oczekiwaniach: *Nauczyciel zaznacza w nutach problematyczne miejsca, pokazuje, jak ma to brzmieć, i pokazuje ćwiczenia, które mają pomóc. Kłaszczemy miejsca trudne rytmicznie. Nauczyciel pokazuje, jak mamy wykonywać ozdobniki*.

Wypowiedzi uczniów OSM I stopnia dotyczyły w większym stopniu oczekiwań nauczycieli przedmiotów ogólnych, co skomentowano w następujący sposób: *W trakcie pracy nad wnioskami koncentrowaliśmy się głównie na przedmiotach ogólnych, ponieważ nauczyciele przedmiotów muzycznych pracują z nami indywidualnie i wszystko jest w porządku*. W jednej ze szkół uczniowie wskazali wręcz na pozytywne zmiany w pracy nauczycieli przedmiotów muzycznych: *Kiedyś nauczyciel nie wyjaśniał — to ci nie wychodzi, więc musisz jeszcze poćwiczyć, teraz bardzo dokładnie tłumaczy — opisuje, daje różne ćwiczenia, wysyła na maila*.

W większości ogólnokształcących szkół muzycznych wypowiedzi uczniów potwierdzały efektywność informowania o stawianych przed nimi wymaganiach: *Nauczyciele zawsze dyktują i objaśniają temat lekcji, na pracę klasową podają zagadnienia. Wyjaśnienia są jasne, przejrzyste i łatwe do zrozumienia. Nauczyciele podają swoje wymagania na poszczególne oceny i kryteria oceniania, są one zrozumiałe. Nauczyciele podają zakres materiału na sprawdzian, chyba że jest to niezapowiedziana kartkówka*. W szkole ogólnokształcącej, która uczestniczy w programie „OK — ocenianie kształtujące”, dzieci powiedziały, że *od tego roku*

*nauczyciele mówią, jakie są cele lekcji i czego oczekują i to jest bardzo dobre. Nauczycielka stosuje kolorowe karteczki, którymi uczniowie sygnalizują poziom zrozumienia danego zagadnienia, jednak niektórzy mogą się wstydzić zgłosić niezrozumienie.*

Pojawiły się również krytyczne uwagi uczniów na temat informowania o oczekiwaniach i konsekwencji nauczycieli w ich stosowaniu: *Oczekują od nas dobrych ocen. Nie wyjaśniają, jak się uczyć, ale mówią, czego mamy się nauczyć. Nie wszyscy nauczyciele się do nich stosują. Nauczyciele przedmiotów ogólnych nie mają czasu, aby wyjaśniać uczniom indywidualnie swoje oczekiwania, bo muszą zrobić lekcję.*

Dzieci wskazywały również na oczekiwania dotyczące ich zachowania i stosunku do nauki: *Nauczyciele wymagają od nas dobrego zachowania (np. słuchania i nierozmawiania na lekcji), wykonywania prac domowych, przestrzegania kodeksu klasowego. Oczekują zmiany obuwia i dobrego zachowania na koncertach.*

Również rodzice dzieci ze szkół muzycznych bez pionu ogólnego potwierdzili, że ich dzieci znają, rozumieją i akceptują oczekiwania dydaktyczne nauczycieli i szkoły jako instytucji. Podkreślali, że oczekiwania dotyczące zachowania w szkole, wzajemnych relacji i stosunku do nauki są zgodne z ich koncepcją wychowawczą. Bardzo często deklarowali zaufanie do działań szkoły.

Rodzice uczniów z ogólnokształcących szkół muzycznych także byli zdania, że ich dzieci są świadome oczekiwań nauczycieli. Dostają od nich wymagania edukacyjne i zasady oceniania (szczególnie ważne po przejściu z klasy III do IV), informacje i wskazówki do dalszej pracy są szczegółowo wpisywane do zeszytów uczniów i jako komentarz do sprawdzianów. Podawane są również przez dziennik elektroniczny, który zdaniem rodziców jest dobrym sposobem komunikowania na przykład o sprawdzianach, terminach, sposobach oceniania i poprawiania sprawdzianów. Rodzice najmłodszych dzieci uczestniczą w miarę możliwości w zajęciach instrumentalnych i mają stały kontakt z nauczycielami gry na instrumencie. Podkreślono, że dzieci wiedzą, jak się zachować w różnych okolicznościach (przerwa, stołówka, koncert), pomagają sobie, uczone są szacunku do siebie i do starszych, serdeczności wobec siebie, zachowania ciszy podczas ćwiczeń innych uczniów.

W jednej ze szkół podkreślono, że nauczyciele uświadamiają uczniom ich obowiązki związane z nauką w szkole, ale też bardzo dbają o rzetelne wykonywanie swoich obowiązków, ponieważ *lekcje nie przepadają*. W kolejnej podano przykład nauczycielki, która poprosiła, aby dzieci nie informowały rodziców o sprawdzianie, aby uniknąć ich presji, i powiedziała, że wszystko to, co robi na lekcji, powinno wystarczyć do napisania sprawdzianu. Rodzice docenili, że tym sposobem nauczycielka buduje samodzielność i odpowiedzialność uczniów za swoją naukę.

Część rodziców dzieci z klas I–III OSM I stopnia wyraziła jednak obawę dotyczącą oczekiwań nauczycieli kolejnego etapu edukacyjnego: *Bolączka chyba*

wszystkich szkół — nauczyciele nie rozmawiają z dziećmi, co mają zrobić w momencie tak dużej zmiany, jak przejście z klasy III do IV. Nie ma uczenia dzieci, jak się uczyć. Boję się IV klasy. Będą inne wymagania, a mam wrażenie, że nauczyciele tego nie widzą.

## Sprawiedliwość oceniania

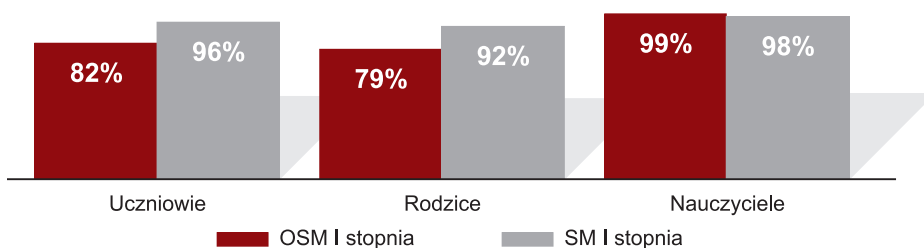
Ocenianiu w szkole artystycznej towarzyszy niekiedy opinia rodziców i uczniów, a bywa, że również samych nauczycieli, że jest ono subiektywne i nie zawsze adekwatne do uzdolnień oraz możliwości uczniów. Przekonanie owo wynika z indywidualnych przypadków i nasila się z końcem roku szkolnego, gdy zbliża się klasyfikacja końcoworoczna. Z badań ewaluacyjnych wynika jednak, że zdecydowana większość uczniów, rodziców i nauczycieli z obydwu typów szkół uważa, że ocenianie jest sprawiedliwe, choć widoczny jest nieco niższy poziom zadowolenia wśród rodziców i uczniów z OSM I stopnia, co ilustruje rysunek 6.

Podczas wywiadów fokusowych, w których uczestniczyli uczniowie, zadawano im pytanie dotyczące zmian, jakie wprowadziliby w ocenianiu w ich szkole. Podkreślić należy, że wiele wypowiedzi uczniów i rodziców potwierdzało, że systemy oceniania w ich szkołach na ogół nie wymagają zmian, a uczniowie uważają (co jest zgodne z wynikami badań ankietowych), że są sprawiedliwie oceniani. Doceniają nauczycieli, którzy *gdy oceny się wahają, uwzględniają zaangażowanie i pracowitość ucznia, udział w konkursach*, a także tych, którzy *nie podwyższają ocen, mimo że do wyższej zabrakło niewiele punktów*.

Niemniej jednak uczniowie obydwu typów szkół wskazali problemy związane z ocenianiem.

W PSM I stopnia postulaty dotyczyły najczęściej egzaminu promocyjnego, a szczególnie:

- **wpływu punktacji uzyskanej podczas egzaminu promocyjnego na ocenę z przedmiotu głównego na świadectwie: niższy próg wejścia na wyższą ocenę, większa tolerancja na błędy podczas egzaminów — jak brakuje do czwórki jednego czy dwóch punktów — nauczyciele mogliby podwyższyć ocenę. Jeden błąd podczas egzaminu może znacznie zmienić ocenę. Jeśli ktoś dostaje**



Rysunek 6. Akceptacja stwierdzenia, że ocenianie jest sprawiedliwe



*czwórkę za 20 punktów, a druga osoba dostaje czwórkę za 16 punktów, to żeby punkty były wpisane do dziennika. Aby nauczyciel wiedział, na ile uczeń się przygotował,*

- **kryteriów oceny podczas egzaminu promocyjnego:** *zmienilibyśmy system, w którym szóstka z instrumentu możliwa jest tylko poprzez pojechanie na konkurs, zagranie repertuaru z klasy wyższej. Celująca ocena powinna być również za pilną pracę w trakcie roku szkolnego.*

Omawiając kwestie oczekiwanych zmian w ocenianiu szkolnym, uczniowie wspominali o strachu przed pomyłkami podczas koncertów, egzaminów i przesłuchań, na przykład: *Jak się pomylimy na ważnym koncercie, czy na CEA — to będzie wielka porażka... bardzo się stresujemy, jak gramy na CEA, bo to podsumowanie naszej pracy, a niektórzy nie lubią grać i występować...*

Uczniowie jednej ze szkół zwrócili również uwagę na brak konsekwencji nauczycieli oceniających ich pracę: *Nauczyciel chwali mnie przed konkursem za bardzo dobrą grę, a po konkursie, jeśli nie zajęłam dobrego miejsca, to krytykuje grę, mimo że przedtem za to samo chwalił.*

Więcej propozycji zmian w ocenianiu szkolnym zgłosili uczniowie OSM I stopnia. Dotyczyły one:

- **sprawiedliwości oceniania w porównaniu z innymi uczniami i przypadków faworyzowania:** *Chcielibyśmy, aby nauczyciele oceniali nas bardziej sprawiedliwie. Na przykład jeśli uczeń chce podwyższyć ocenę, musi pokazać, że naprawdę mu zależy i na nią zasługuje. Przy pracy w grupach osoba, która zrobiła najwięcej, dostaje tę samą ocenę co osoba, która nie zrobiła nic. Wywyższanie niektórych osób. Nauczyciele zawyżają oceny i uczniowi, który w ogóle się nie stara, stawiają trójkę, a on zasłużył jedynie na dwójkę. Wkurza nas też to, że niektórzy nauczyciele faworyzują niektórych uczniów;*
- **stosowania ilościowych kryteriów oceniania:** *Dostajemy o jeden punkt mniej od pełnej punktacji i zamiast oceny celującej dostajemy ocenę bardzo dobry plus. Poprawilibyśmy system punktacji, ponieważ oceny są zbyt zaniżone, dlatego często komuś brakuje 0,5 punktu i dostaje trzy plus zamiast cztery minus. Bardzo wyśrubowane kryteria procentowe na szóstkę;*
- **poprawiania ocen:** *Na niektórych lekcjach jest tak, że nie możemy poprawić trójki albo dwóki. Możemy poprawić najwyżej na cztery. Nie możemy niektórych ocen poprawić. Najgorsze, co nas spotkało, to drugi sprawdzian z tego samego, którego nie możemy poprawić;*
- **oceniania sprawdzianów:** *Po poprawieniu sprawdzianu do dziennika powinna zostać wpisana tylko lepsza ocena. Aby oceny były uzasadniane. Sprawdziany powinny być dostępne dla uczniów. Niekiedy polecenia do zadań na sprawdzianie są niepotrzebnie skomplikowane i mylące, na przykład: „skreśl odpowiedź poprawną”, a nauczyciele stosują punkty ujemne, choć tego wcześniej nie zapowiedzieli. Niektórzy nauczyciele nie wpisują w dzienniku elektronicz-*



*nym sprawdzianów i nagle mamy 3. Nauczyciele nie zawsze podają oceny i często nie udostępniają sprawdzianów, a chcielibyśmy zobaczyć, co zrobiliśmy dobrze i co trzeba poprawić. Niektórzy nauczyciele zalegają z ocenianiem sprawdzianów. Są też tacy, którzy ich nie zapowiadają, ale są oni nieliczni. Nauczyciele podają oceny do publicznej wiadomości, nie pytając uczniów o zgodę.*

- **informowania o sprawdzianach:** *Czasem mamy kartkówki co godzinę, czasami sprawdzian przeniesiony na kolejny tydzień. Nie ma informacji o zmianie i są dwa w ten sam dzień. Nauczyciele informują na dzień przed pracą klasową — strasznie późno!*

Przy okazji warto podkreślić, że przedstawione powyżej uwagi uczniów dotyczą zagadnień, które znajdują się (lub powinny się znajdować) w statutach szkół w części dotyczącej oceniania. *Ustawa o systemie oświaty* w artykule 44 wskazuje bowiem zakres autonomicznych rozwiązań, takich jak:

- zasady formułowania przez nauczycieli wymagań edukacyjnych niezbędnych do otrzymania przez uczniów poszczególnych śródrocznych i rocznych ocen oraz terminu i sposobu informowania o nich ucznia i jego rodziców;
- termin i sposób informowania uczniów o kryteriach oceniania zachowania;
- sposoby sprawdzania osiągnięć edukacyjnych uczniów;
- sposoby uzasadnienia przez nauczyciela ustalonych ocen;
- sposoby i terminy udostępniania uczniowi i jego rodzicom sprawdzonych i ocenionych pisemnych prac ucznia, dokumentacji egzaminu klasyfikacyjnego, poprawkowego oraz dokumentacji sprawdzianu wiedzy i umiejętności, wynikającego z wniesienia zastrzeżeń do oceny klasyfikacyjnej z zajęć edukacyjnych lub rocznej oceny klasyfikacyjnej zachowania;
- sposoby ustalania ocen bieżących z zajęć ogólnokształcących w klasach I–III, ocen bieżących i śródrocznych z zajęć ogólnokształcących w klasach IV–VIII oraz informacji o ewentualnym stosowaniu obok obowiązującej skali również oceny opisowej;
- terminy ustalenia ocen śródrocznych, rocznych i semestralnych w szkole policealnej;
- formy i terminy informowania ucznia i jego rodziców o przewidywanych dla niego rocznych ocenach klasyfikacyjnych z zajęć edukacyjnych i przewidywanej rocznej ocenie klasyfikacyjnej zachowania oraz o konsekwencjach wynikających z negatywnej rocznej oceny klasyfikacyjnej z obowiązkowych zajęć edukacyjnych artystycznych i negatywnej ocenie z zachowania;
- warunki i sposób przekazywania rodzicom informacji o postępach i trudnościach w nauce i zachowaniu oraz o szczególnych uzdolnieniach ucznia;
- warunki i tryb otrzymania wyższych niż przewidywane oceny roczne z zajęć edukacyjnych i zachowania.

Wydaje się więc, że precyzyjne opracowanie rozwiązań statutowych, skuteczne informowanie o nich uczniów i ich rodziców, a co najważniejsze, konsekwent-

ne stosowanie przez nauczycieli, zarówno w odniesieniu do uczniów, jak i samych siebie (np. terminowość oddawania sprawdzianów, stosowanie tych samych kryteriów ustalania ocen wobec wszystkich uczniów, rzetelne wpisywanie ocen do dzienników) mogłoby zminimalizować wiele problemów związanych z ocenianiem, również tych dotyczących sprawiedliwości i równego traktowania wszystkich uczniów przez nauczycieli.

## Ocena i ocenianie

Kolejnym elementem oceniania kształtującego jest informacyjny charakter tego procesu i oceny szkolnej, stanowiącej swego rodzaju podsumowanie. Założeniem jest, aby informacje udzielane w trakcie bieżącej pracy i ocena dostarczały uczniom i ich rodzicom wiedzy o postępach uczniów i służyły ich rozwojowi, aby ocena i szeroko rozumiane ocenianie wpływały na ich motywację.

Wyniki badań ankietowych wskazują, że prawie wszyscy uczniowie PSM I stopnia i zdecydowana większość uczniów OSM I stopnia stwierdzili, że ocena jest dla nich informacją do dalszej nauki (rys. 7).

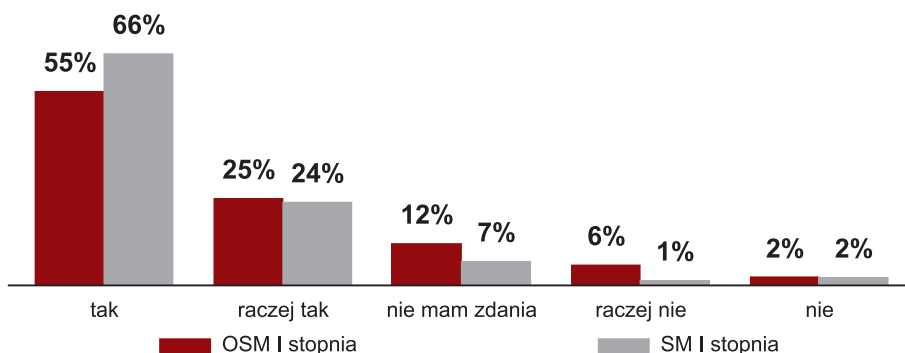
Podczas wywiadów zadano uczniom pytanie o to, czym według nich jest ocena, a czym ocenianie. Miało ono na celu pozyskanie informacji o tym, czy nauczyciele koncentrują się na całym procesie nauczania, czy raczej na jego podsumowaniu.

Odpowiedzi uczniów obydwu typów szkół na pytanie, czym są dla nich oceny, potwierdzają, że:

- rozumieją **sumujący charakter oceny**: *ocena to wyniki naszej nauki; ocena określa w sposób liczbowy poziom wiedzy; ocena to dla nas znak, co trzeba poprawić lub zmienić w naszej nauce; co jakiś czas piszemy sprawdziany, za które dostajemy oceny; ocena to numerki na kartce; pokazuje naszą naukę i jest przekazywana nam i rodzicom; na oceny ma wpływ stres i gorszy dzień;*
- zauważają **motywujący wpływ ocen**: *ocena nas motywuje, wiemy, co mamy poprawić; sygnał, czy powinienem bardziej przyłożyć się do pracy, czy jest dobrze; dobra ocena jest dla uczniów satysfakcją i oznaką dobrej nauki, zła jest znakiem, że należy więcej czasu poświęcić na naukę.*

Odpowiadając na pytanie o ocenianie, uczniowie przedstawili:

- **sytuacje, w których są oceniani**: *sprawdzanie naszej wiedzy na dany temat; ocenianie jest za nasze postępy w nauce; nauczyciele sprawdzają, co umiemy — robią dyktanda na teorii, testy diagnozujące, które dają informacje o postępach; podczas odpytywania na lekcji, jesteśmy oceniani przez cały czas — za aktywność, za zadanie domowe, za odpowiedź, podczas lekcji instrumentu oraz na koniec roku, gdy nauczyciele podsumowują naszą pracę;*
- **wpływ oceniania na ich naukę i na nich samych**: *Na lekcji instrumentu uczniowie wiedzą, że grają dobrze, kiedy nauczyciel ich pochwali. Jeśli mają coś*



**Rysunek 7.** Akceptacja stwierdzenia, że cena jest informacją o tym, jak mam się dalej uczyć

*poprawić, otrzymują wskazówki do dalszej pracy, powtarzają to, co im nie wychodzi, i otrzymują informację zwrotną, co jest źle i nad czym trzeba pracować. Ocenianie to ocena naszych umiejętności ogólnych, na przykład: „Dobrze zrobiłeś to zadanie”. Ocenianie jest sposobem traktowania ucznia przez nauczyciela. Ocenianie jest „niefajne” i zależy od nauczyciela.*

W tym momencie warto podkreślić fundamentalne znaczenie, jakie mają dla ucznia komentarze, opinie i oceny wyrażane przez nauczycieli, pod warunkiem, że są konstruktywne i dotyczą rezultatów pracy, a nie osoby ucznia.

## **Działania nauczycieli wpływające na umiejętność uczenia się**

Jednym z postulatów oceniania kształtującego jest udzielanie uczniom konstruktywnych wskazówek, które pomagają im w samodzielnym uczeniu się i planowaniu kolejnych kroków, oraz wskazywanie mocnych stron wraz z podpowiedziami, jak je rozwijać, i niedostatków wraz z informacjami, jak je minimalizować. Kluczowy wpływ efektywnej informacji zwrotnej na uczniów pokazują badania przeprowadzone w Izraelu.

Tabela zaprezentowana na rysunku 8 obrazuje wyniki badania dotyczącego rodzajów informacji zwrotnej przekazywanej 132 uczniom — uzdolnionym i tym o przeciętnych zdolnościach. Badanie zostało przeprowadzone na siedmioletnich uczniach, w 12 klasach, w 4 szkołach. Uczniowie uczeni byli według tego samego programu, przez tych samych nauczycieli, wyznaczono im te same cele i te same zadania. Badani otrzymali trzy rodzaje informacji zwrotnej — same oceny, same komentarze, oceny i komentarze<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Danuta Sterna, z recenzji do poradnika CENSA *Ocenianie kształtujące w szkołach artystycznych*.

Jak jest w szkołach muzycznych I stopnia, pokazują między innymi wyniki badań ankietowych, w których uczestniczyli nauczyciele i uczniowie obydwu typów szkół.

Wszyscy nauczyciele, zarówno z OSM I stopnia, jak i SM I stopnia zadeklarowali, że zależy im, żeby ocenianie pomagało uczniom uczyć się i planować swój rozwój. Również uczniowie odnieśli się do efektywności działań nauczycieli pomagających im w uczeniu się (rys. 9). Działania te budują samodzielność uczniów w procesie kształcenia, pomagają im w ocenie swoich postępów i możliwości, a w związku z tym pomagają zaplanować nie tylko bieżącą naukę, ale również kolejne jej etapy.

Podczas wywiadów nauczyciele z ogólnokształcących szkół muzycznych I stopnia zazwyczaj przedstawiali obszerny katalog ogólnych wskazań, które ich zdaniem wpływają na samodzielność uczniów w uczeniu się. Deklarowali potrzebę wdrażania uczniów do samodzielnego ćwiczenia, zapoznania ich z metodami i sposobami uczenia się oraz ćwiczenia na instrumencie, kształtowania umiejętności pracy z podręcznikiem i innymi źródłami wiedzy, wykorzystania wiedzy zdobytej na zajęciach teoretycznych podczas odczytywania utworów muzycznych na lekcji instrumentu, wykorzystywanie różnych rodzajów pamięci.

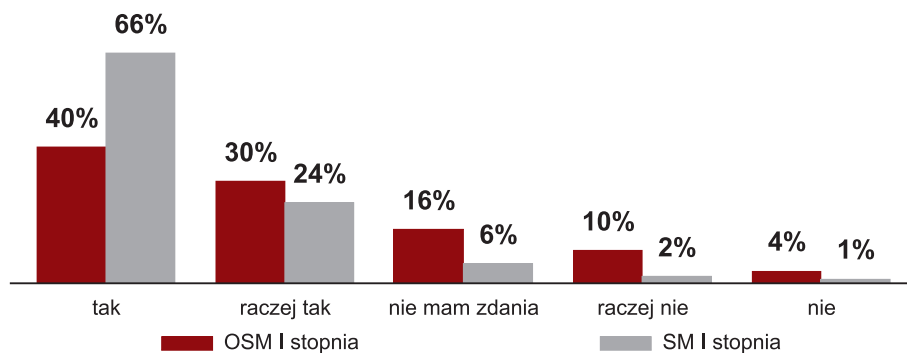
W jednej ze szkół sformułowano na ten temat niemalże manifest pedagogiczny, z którego wynikało, że samodzielnej pracy uczniów sprzyjają: *jasno sprecyzowane zasady współpracy z uczniami; cele i oczekiwania, jak będzie wyglądała praca; uwzględnianie pomysłów uczniów dotyczących pewnych rozwiązań organizacyjnych; wspólne ustalanie strategii pracy i celów; skupianie uwagi ucznia nie tylko na treści, ale i na procesie; myślenie w służbie uczenia się; planowanie; uwzględnianie różnic w uczeniu się (style uczenia się, wielorakie inteligencje); podkreślanie systematyczności; wykorzystywanie wniosków z poprzedniego etapu edukacyjnego, badanie ankietowe — Czy potrafię się uczyć?*

W związku z tym, że badania ewaluacyjne odnoszą się przede wszystkim do konkretnych działań, a nie ogólnych przekonań, nauczycieli proszono o przykłady tego, co robią, aby rozwinąć w uczniach umiejętność uczenia się. Nauczyciele informowali więc o:

- stosowaniu różnorodnych programów (www.dur-moll.pl, Ear Master, programy wydawnictwa Oxford);
- utrwalaniu zagadnień bezpośrednio po ich wprowadzeniu poprzez skojarzenia, anegdoty, odniesienia do elementów dzieła muzycznego, harmonii, gam, tonacji;
- nauce robienia notatek, uwzględniającej wagę poszczególnych informacji;
- nauce efektywnych ćwiczeń w domu (najczęściej stosowane są zeszyty z informacjami o sposobie i czasie ćwiczeń w oparciu o bieżącą pracę na lekcji);
- włączeniu rodziców do monitorowania samodzielných ćwiczeń;
- warsztatach dla rodziców uczniów klas I *Jak wspomóc naukę dziecka w szkole muzycznej;*

Rodzaj informacji zwrotnej	Zyski w nauce	Wpływ na motywację	
Same oceny	żadne	uczniowie uzdolnieni	pozytywny
		uczniowie o przeciętnych zdolnościach	negatywny
Same komentarze	30%	wszyscy uczniowie	pozytywny
Oceny i komentarze	żadne	uczniowie uzdolnieni	pozytywny
		uczniowie o przeciętnych zdolnościach	negatywny

Rysunek 8.



Rysunek 9. Akceptacja stwierdzenia, że nauczyciele wskazują mi, jak mogę się uczyć, i dzięki temu osiągam lepsze wyniki w nauce

- wyzwalaniu aktywności i samodzielności uczniów podczas lekcji poprzez układanie krzyżówek, stosowanie gier dydaktycznych, doświadczenia, obserwacje, pokazy na lekcjach przyrody, projekty edukacyjne;
- dostosowaniu prac klasowych, sprawdzianów i kart pracy do indywidualnych możliwości uczniów;
- uwzględnianiu propozycji uczniów podczas ustalania repertuaru;
- biernym i czynnym udziale uczniów w warsztatach, koncertach i przesłuchaniach, podczas których uzyskują informacje przydatne do dalszej pracy.

Informacji o skuteczności działań nauczycieli OSM I stopnia kształtujących umiejętność uczenia się dostarczyli sami uczniowie. Docenili, że nauczyciele tłumaczą niezrozumiałe zagadnienia oraz to, że *nauczyciele robią CZASAMI próbne sprawdziany* i przygotowują materiały pomocne podczas przygotowania się do sprawdzianu. W jednej ze szkół dzieci powiedziały, że w czasie okienek przychodzi na zastępstwo pani pedagog i pokazuje metody szybkiej nauki i zapamiętywania, a w kolejnej, że *pani przedstawiła 10 przykładów uczenia się i to było bardzo pomocne*.

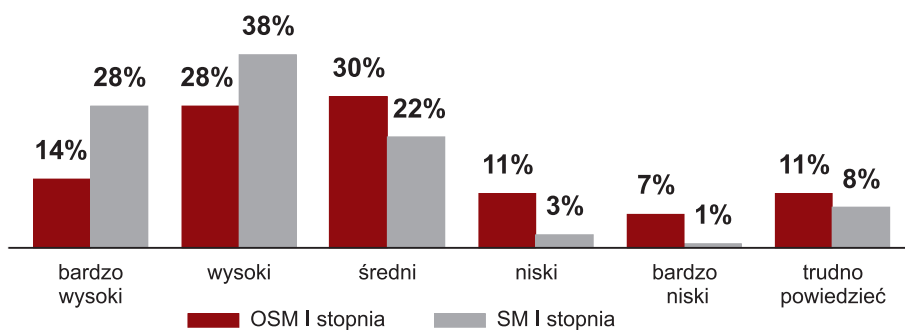
Bardzo często przytaczane były pomocne dla uczniów sposoby stosowane przez nauczycieli gry na instrumencie, którzy: *tłumaczą, pokazują, jak ćwiczyć, jak zapamiętywać, zaznaczają ważne informacje na kolorowo, zaznaczają nam w nutach dany fragment, możemy ćwiczyć różnymi rytmami, zmieniają opalcowania na lepsze, sami grają i pokazują wykonania z YouTube*, oraz przez nauczycieli języka angielskiego: *Na języku angielskim w nauce słówek pomocne są fiszki. Na języku angielskim nauczycielka podaje sposoby zapamiętywania zagadnień.*

Pojawiały się również krytyczne wypowiedzi uczniów, na przykład: *Każdy nauczyciel uważa swój przedmiot za najważniejszy. Nauczycielka zachęca do udziału w konkursie, obiecuje pomoc i nie wywiązuje się z tego. Mam cztery strony na pamięć i nie mogłam się nauczyć. Nie zwracają takiej uwagi na uczniów i ich potrzeby i każą się nauczyć.* Wiele wywiadów kończyło się konkluzją, że nauczyciele, zwłaszcza przedmiotów ogólnych, nie pomagają w uczeniu się oraz że pomoc w uczeniu się zależy od danego nauczyciela, co wskazuje, że w szkołach brakuje systemowych rozwiązań.

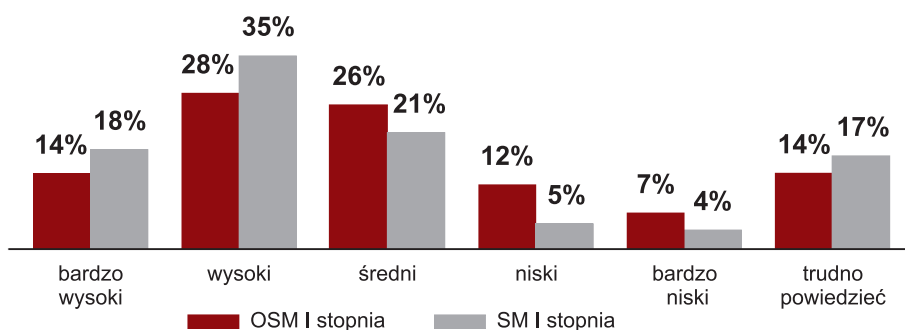
Na temat pomocy w uczeniu się mówili także nauczyciele i uczniowie szkół muzycznych I stopnia bez pionu ogólnego. Poza ogólnym i często powtarzającym się stwierdzeniem, że *zwracamy szczególną uwagę na konieczność samodzielnej i systematycznej pracy w domu*, nauczyciele powiedzieli, że pokazują uczniom, jak korzystać z pomocy multimedialnych, takich jak metronom, aplikacje muzyczne dostępne na telefon, tablet, komputer, nagrań na YouTube, jak ćwiczyć samodzielnie trudniejsze fragmenty, pomagają zapamiętać utwór poprzez zaśpiewanie melodii lub jej fragmentu, pomagają w pokonaniu tremy, stosując różnorodne techniki, oraz mobilizują do skupienia się, na przykład poprzez wizualizację.

Powyższe przykłady znalazły odzwierciedlenie w wypowiedziach dzieci. Warto przytoczyć szczególnie jedną z nich, bowiem dotyczyła pracy na przedmiotach teoretycznych: *Na audycjach — narysowaliśmy morze i wyspy, na występach różne grupy instrumentów. Jest informacja o sprawdzianie i tym, co będzie, a pani każe zaznaczyć w podręczniku, co jest ważne, żebyśmy nie uczyli się mniej istotnych rzeczy. Są piosenki na kształceniu słuchu do ułatwienia rozpoznawania interwałów, pani pokazuje strony w internecie z ćwiczeniami, mamy karty zadań, śmieszne skojarzenia, żeby było łatwiej zapamiętać, i filmy z ilustracjami do instrumentów.*

Podsumowaniem zagadnienia dotyczącego działań nauczycieli na rzecz kształtowania w uczniach umiejętności uczenia się niech będą opinie rodziców, pokazujące ich poziom zadowolenia z informacji o czynnikach warunkujących sukcesy ich dzieci (rys. 10) i przyczynach trudności w nauce (rys. 11). Wynika z nich, że rodzice dzieci uczących się w OSM I stopnia prezentują bardzo podobny poziom zadowolenia z informacji o przyczynach trudności i sukcesów, przy czym mniej niż połowa rodziców wskazuje, że jest on bardzo wysoki i wysoki. Nieco inaczej kształtują się opinie rodziców dzieci z SM I stopnia,



Rysunek 10. Stopień znajomości zasad oceniania



Rysunek 11. Stopień znajomości oczekiwań nauczycieli

wskazujących wyższy poziom zadowolenia z informacji o czynnikach wpływających na sukces (prawie 60%), a niższy z informacji o przyczynach trudności (ponad 50%).

Stosunkowo duża grupa rodziców z OSM I stopnia i SM I stopnia (około 25%) deklaruje trudności w udzieleniu odpowiedzi. Warto więc zastanowić się, jakie są przyczyny tego stanu rzeczy — być może część rodziców nigdy takich informacji nie otrzymywała.

## Działania nauczycieli pomagające uczniom w planowaniu nauki

Z założeń oceniania kształtującego wynika, że uczniowie powinni samodzielnie planować swoją naukę i brać odpowiedzialność za jej efekty. Z deklaracji wszystkich nauczycieli, zarówno szkół muzycznych z pionem ogólnym, jak i bez niego, wynika, że zależy im, aby ocenianie pomagało uczniom w planowaniu nauki i rozwoju.

Działania nauczycieli szkół muzycznych I stopnia bez pionu ogólnego uwzględniają obciążenie nauką w szkołach ogólnokształcących, w związku z tym

powszechne jest układanie tygodniowego planu zajęć w szkole muzycznej, w tym lekcji indywidualnych, na bazie tygodniowych rozkładów zajęć w szkole ogólnokształcącej. Nauczyciele często podkreślali, że uczniowie są obarczeni wieloma zajęciami dodatkowymi i wielu starań wymaga przekonanie rodziców, aby ograniczyć ich liczbę na rzecz czasu przeznaczanego na samodzielną pracę dziecka.

Kolejnym problemem wskazywanym przez nauczycieli i niekiedy przez uczniów są ich ambicje, aby uzyskiwać jak najlepsze oceny w szkole muzycznej i ogólnokształcącej, co jest bardzo trudne do osiągnięcia szczególnie w wyższych klasach. Mimo to, a może właśnie dlatego uczniowie szkół muzycznych są bardzo dobrze zorganizowani i systematyczni, nie marnują czasu, a raczej go maksymalnie wykorzystują. Te kompetencje kształtowane przez szkoły muzyczne bardzo podkreślali i doceniali rodzice oraz ich dzieci.

Pomoc uczniom w planowaniu nauki przejawia się również w bardziej konkretnych działaniach, skierowanych między innymi do młodszych dzieci i ich rodziców: *Uczniowie przynoszą swoje tygodniowe rozkłady zajęć obejmujące plany w szkole ogólnokształcącej oraz zajęcia dodatkowe, w których wpisywane są godziny ćwiczenia ucznia w domu w konkretnych dniach tygodnia. W dwóch szkołach uczestniczących w badaniach stosowane są: tabele ćwiczeń tygodniowych, w których uczniowie zapisują czas przeznaczony na ćwiczenia, i karty ćwiczeń indywidualnych, dzięki którym uczeń może sam kontrolować czas codziennego ćwiczenia.*

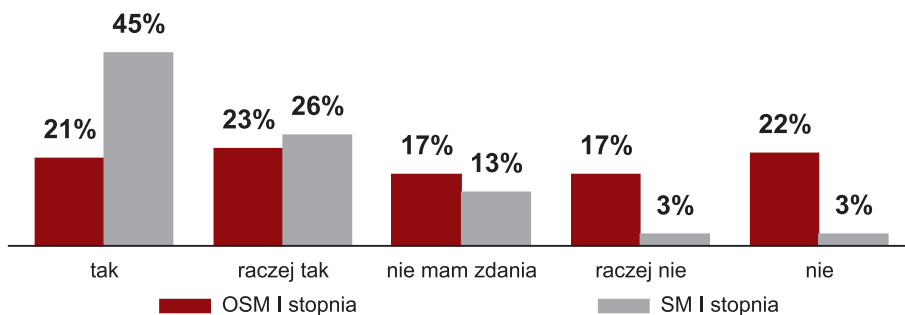
W jednej ze szkół nauczyciele zwrócili uwagę na systematyczność oceniania, która mobilizuje uczniów do samodzielnej i planowej pracy.

Nauczyciele z SM I stopnia odnosili się głównie do planowania indywidualnego procesu uczenia. Wskazywali na użyteczność etapowej pracy nad utworem podczas lekcji, co powoduje, że dziecko umie podobnie zaplanować samodzielną pracę, przygotowując się do występów, przesłuchań CEA lub egzaminów wstępnych do szkoły muzycznej II stopnia. Podkreślali, że wyznaczenie ram czasowych pracy nad utworem również mobilizuje uczniów do systematycznej pracy.

O podobnych sposobach pomocy uczniom w planowaniu pracy mówili także nauczyciele z ogólnokształcących szkół muzycznych I stopnia, dodając działania związane z realizacją projektów edukacyjnych, wymagające podzielenia pracy na poszczególne etapy i podsumowania każdego z nich, co ich zdaniem wpływa pozytywnie na samodzielność planowania pracy.

O pomocy nauczycieli w planowaniu pracy wypowiedzieli się uczniowie w badaniu ankietowym (rys. 12) oraz podczas wywiadów. Wyniki ankiet wskazują, że zdecydowana większość uczniów SM I stopnia (ponad 70%) uważa, że nauczyciele pomagają im w planowaniu nauki, i tego samego zdania jest mniej niż połowa uczniów OSM I stopnia.





Rysunek 12. Akceptacja stwierdzenia, że ocenianie jest sprawiedliwe

Odzwierciedleniem badań ankietowych były wypowiedzi uczniów. Uczniowie SM I stopnia z reguły potwierdzali informacje swoich nauczycieli o dostosowaniu planu lekcji w szkole muzycznej do innych obowiązków, ustalaniu tygodniowego i dziennego czasu ćwiczeń, podziale utworu na części oraz wskazaniach nauczycieli, aby więcej czasu przeznaczyć na zagadnienia, które przysparzają trudności. Uczniowie doceniali, że ich nauczyciele dostosowują się również do nieprzewidzianych obciążeń i dodatkowych obowiązków wynikających z nauki w szkole ogólnej, *trochę odpuszczają, jak trzeba poprawić oceny w szkole oświatowej*. W dwóch szkołach pojawiły się wypowiedzi wskazujące na problemy: *Czasami nauczyciele mówią „popraw to i to”, ale nie mówią, jak to zrobić albo ile to czasu może zająć. Nauczyciele dają dużo rad i wskazówek dotyczących nauki i ćwiczeń, jednak czasami nie są one odpowiednie dla danej osoby, wtedy trzeba szukać i działać we własnym zakresie, na przykład rozmawiając z uczniami danego nauczyciela, którzy mieli podobne trudności*.

Bardziej krytyczni w ocenie działań nauczycieli wspierających ich w planowaniu pracy byli uczniowie OSM I stopnia. Uwagi dotyczyły często nauczycieli przedmiotów ogólnych: *Uczniowie mają się uczyć systematycznie i to są jedyne rady. Nauczyciele nie patrzą, ile jest sprawdzianów w tygodniu. W ogólnokształcącej nie pomagają nam w planowaniu, tylko w muzycznej. Lepiej 15 minut z rozumem niż godzina bez. Na angielskim nie ma na przykład: dzisiaj zrób to, za tydzień tamto, bo za dwa tygodnie jest sprawdzian*. O nauczycielach przedmiotów instrumentalnych uczniowie OSM I stopnia mówili tak samo pozytywnie jak uczniowie SM I stopnia. Podobne były również podawane przez nich przykłady pomocnych rozwiązań, które stosowali nauczyciele.

W podsumowaniu zagadnienia warto przytoczyć odpowiedzi rodziców na pytanie: W jaki sposób ocenianie pomaga uczniom podejmować decyzje o własnym rozwoju, a szczególnie o nauce w szkole muzycznej kolejnego etapu edukacyjnego? Najczęściej stwierdzano, że rodzice są na bieżąco i rzetelnie informowani o predyspozycjach i uzdolnieniach swoich dzieci, co stanowi dobrą podstawą do decyzji o dalszym kształceniu. Stwierdzano jednak, że kluczowa

decyzja o pozostaniu w klasie VII OSM I stopnia (podejmowana przez uczniów w roku szkolnym 2017/2018) wynikała często ze strachu przed zmianą lub względów towarzyskich, a nie z informacji o możliwościach i osiągnięciach dziecka.

Rzetelność informacji nauczycieli o predyspozycjach i uzdolnieniach dzieci potwierdzali również rodzice ze szkół muzycznych I stopnia, mówiąc przy tym, że na decyzję o podjęciu dalszego kształcenia wpływają przede wszystkim odległość szkoły muzycznej II stopnia od miejsca zamieszkania i możliwości komunikacyjne. Rodzice podkreślali starania nauczycieli, aby mający predyspozycje i wyniki uczniowie mogli kontynuować kształcenie muzyczne, a pozostali realizować swoje pasje w amatorskim ruchu, działającym w ich środowisku lokalnym.

## Podsumowanie

W podsumowaniu artykułu warto podkreślić, że wiele elementów oceniania kształtującego jest z powodzeniem realizowanych zarówno w szkołach muzycznych I stopnia, jak i ogólnokształcących szkołach muzycznych I stopnia, szczególnie w zakresie kształcenia indywidualnego. Wyniki i wnioski ewaluacyjne pozwalają również na optymistyczne stwierdzenie, że w obydwu typach szkół istnieje potencjał, aby wykorzystać doświadczenia instrumentalistów do doskonalenia oceniania na przedmiotach teoretycznych i ogólnych.

Mocną stroną oceniania w szkołach muzycznych jest jasne formułowanie wymagań dotyczących nauki i zachowania oraz skuteczne ich przekazywanie uczniom i rodzicom, a także ogólnie panujące przekonanie, że ocenianie jest sprawiedliwe. Podobnie pozytywnie postrzegana jest informacyjna rola oceniania i oceny szkolnej, bowiem zdaniem większości uczniów dzięki nim wiedzą, jak się mają dalej uczyć.

Częściej i krytyczniej do oceniania odnoszą się uczniowie ogólnokształcących szkół muzycznych i ich rodzice. Wynika to zapewne ze specyfiki przedmiotów ogólnych, które prowadzone są w stosunkowo dużych grupach, sprzyjających porównywaniu się i utrudniających indywidualizację kształcenia. Przedmioty ogólne obarczone są dużą liczbą sprawdzianów i kartkówek, które powtarzają się jako stały motyw pozytywnych i negatywnych wypowiedzi uczniów OSM I stopnia, i wydaje się, że są one dominującym sposobem sprawdzania wiedzy i umiejętności uczniów.

Kolejnym zagadnieniem podjętym w badaniach ewaluacyjnych była pomoc nauczycieli w znalezieniu najlepszego sposobu uczenia się i planowania nauki. Pozytywne opinie uczniów i rodziców z szkół muzycznych I stopnia wynikają zapewne z tego, że kształcenie w tych szkołach ma bardzo praktyczny i indywidualny charakter, zależny od precyzyjnych wskazówek nauczyciela, które uczniowie najczęściej otrzymują.

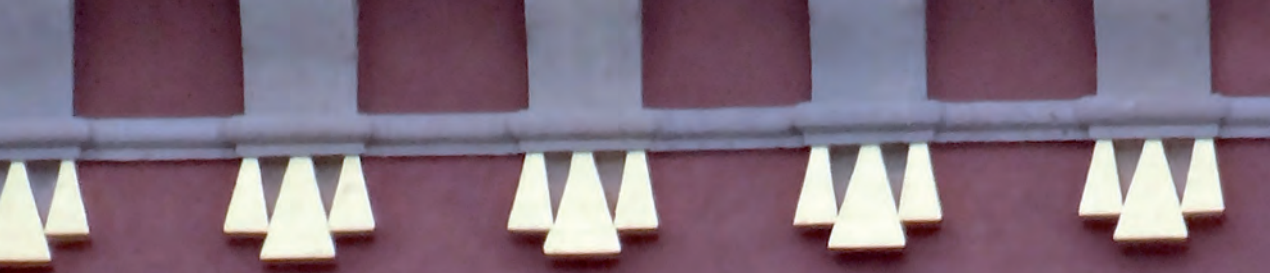
Natomiast w szkołach muzycznych z pionem ogólnym uczenie się ma także charakter teoretyczny i pamięciowy, warto więc dostarczyć uczniom narzędzia mnemotechniczne, takie jak skojarzenia, wierszyki, mapy mentalne. Warto też przygotować ich do samodzielnego robienia użytecznych notatek.

Problemem wyłaniającym się z badań ewaluacyjnych w szkołach muzycznych jest utożsamianie zasad oceniania, które określają sposoby oceniania uczniów, z wymaganiami edukacyjnymi, które określają, co uczeń powinien wiedzieć, rozumieć i wykonywać, aby otrzymać określoną ocenę. Nie zawsze te pojęcia są rozróżniane i rozumiane. Szczególnie nauczyciele powinni stosować precyzyjny język dydaktyki, ponieważ to powoduje, że ich działania mają charakter systemowy (celowy i powtarzalny, zakotwiczony w analizach i diagnozach), a nie intuicyjny.

W ocenianiu kształtującym funkcjonuje jedna z ważniejszych zasad postulująca, aby nauczyciele wykorzystywali wiedzę wynikającą z oceniania do doskonalenia swojej pracy. Rozmowy z uczniami o tym, co najbardziej pomaga im w uczeniu się, mogą być cennym źródłem informacji wzbogacającym praktykę pedagogiczną w szkołach muzycznych.

Kolejnym takim źródłem jest ewaluacja wewnętrzna, do której prowadzenia zobowiązana jest każda szkoła. Pozwala ona zbadać takie zagadnienia, jak kształtowanie umiejętności samooceny, funkcjonowanie rozwiązań formalnych — zasad oceniania, funkcjonowanie dzienników elektronicznych oraz sposoby sprawdzania wiedzy i umiejętności uczniów. Tych kwestii ewaluacja zewnętrzna jedynie dotyka.

Mam nadzieję, że niniejszy artykuł pod tytułem *Ocenianie w szkołach muzycznych I stopnia na podstawie badań ewaluacyjnych* stanie się dla nauczycieli inspiracją do zmian w ocenianiu szkolnym i w jeszcze większym niż dotychczas stopniu pozwoli realizować rekomendacje oceniania kształtującego.





# Świadomość czasu, czyli o zastosowaniu fenomenologii percepcji w doświadczeniu artystycznym<sup>1</sup>

Przeszłość, teraźniejszość, przyszłość — trzy kategorie czasu. Czym są i jak istnieją? Jak uchwycić przeszłość, skoro już jej nie ma? Jak rozpoznać przyszłość, skoro jeszcze nie nadeszła? Jak przeżywać teraźniejszość, skoro jest jak ciemność pomiędzy rozbłyskami latarni, jak chwila pomiędzy tykaniem zegarka, jest, lecz oto już przeminęła? Te pytania nurtują każdego, kto chce zgłębić naturę czasu. Mówimy, że czas przemija, wyobrażamy go sobie jako wody strumienia, które wciąż z nową świeżością obmywają nasze stopy. Lecz czy to czas przepływa przez nas, czy może my przepływamy przez czas? Czy nie jesteśmy raczej jak żeglarz, który płynąc z nurtem rzeki, widzi wciąż nowe krajobrazy, które nie musiałyby zniknąć za linią horyzontu, gdyby łódź się zatrzymała?

O czasie można mówić wyłącznie w terminach czasowości. Mówimy wtedy o tym, co było, jest lub będzie się wydarzać niezależnie od nas, lecz ostatecznie, gdy mówimy o czasie w kontekście sztuki, prędzej czy później pojawi się zawsze jako zjawisko, które musimy odnieść do naszej świadomości. Dlatego już na wstępie trzeba sobie uświadomić, że czas, o którym mówią i piszą artyści, to nie czas planet, gwiazd czy pór roku, to nie ten czas podzielony na lata, miesiące, godziny, lecz czas ciągły, mój czas, czas, który jest — jak pisze najwybitniejszy poszukiwacz czasu, Marcel Proust — *bez przerwy przeżywany, przemyśliwany i emanowany przeze mnie*<sup>2</sup>. To czas, który jest moim życiem, moim trwaniem, czas, który podtrzymuje mnie w świadomości własnego istnienia, to moja wewnętrzna **świadomość czasu**. Pamiętam to, co minęło, oczekuję tego, co nastąpi, lecz trwam w teraźniejszości, a wszystko, czego doświadczam jako stawanie się, trwanie i przemijanie, jest stałą obecnością mojego umysłu. To on

<sup>1</sup> Artykuł ten jest zaadaptowanym na potrzeby „Szkoły Artystycznej” fragmentem dysertacji doktorskiej opublikowanej w 2007 roku nakładem Oficyny Wydawniczej Łośgraf.

<sup>2</sup> M. Proust, *W poszukiwaniu straconego czasu*, t. VII *Czas odnaleziony*, PIW, Warszawa 1992, s. 360.

decyduje o jedności i ciągłości, dynamiczności i zmienności lub niezmienności i stałości czasu. Czas nie jest przedmiotem, którego mogę doświadczać bezpośrednio — dotknąć, usłyszeć, zobaczyć — a przemijanie nie leży w naturze bytu. Odwrotnie — to poprzez stawanie się, trwanie i przemijanie rzeczy mogę doświadczać czasowości rzeczywistości, która mnie otacza. Czas jest więc formą zmiany, zależną ostatecznie od naszego stosunku do świata. Tak jak obraz wymaga oka, które widzi, a muzyka ucha, które słyszy, tak czas wymaga świadomości, która umie go doświadczać. I właśnie w takim, fenomenologicznym sensie to ja jestem panem czasu, mogę wędrować po nim jak po *wszechteraźniejszej rzeczywistości*<sup>3</sup>. Człowiek żyje w czasie i podobnie jak on prawom czasu podlega, lecz jednocześnie ów człowiek chce i może nawiązać z czasem dialog. Może poddać się jego upływowi, żyć chwilą teraźniejszą, doświadczając jej bezpośrednio, a doświadczwszy, strącać ją w nicość. Lecz może też przezwyciężyć czas, zatrzymać go w swojej świadomości, nie pozwolić, aby teraźniejszość przestała istnieć. To prawda, że chwila, której teraz doświadczam, szybko umyka w przeszłość i nigdy już nie stanie się aktualna. A jednak nie musi przestać istnieć, może trwać w mojej świadomości, może powracać i wciąż na nowo się uobecniać. Bezpośrednie doświadczanie czasu — postrzeganie — będąc jedynie domeną chwili, jest zbyt krótkie i zbyt ulotne, aby mogło decydować o świadomości czasu. Rzeczywiste doświadczanie czasu, jego pełna świadomość, musi dokonywać się przy współdziałaniu pamięci i oczekiwania, elementów, dzięki którym czas nie rozpada się na pojedyncze, oderwane od siebie chwile, lecz doświadczany jest jako ciągły i jednorodny<sup>4</sup>. Pamięć, spostrzeżenie i oczekiwanie — konfrontacja tych trzech sprawia, że nie podajemy się biernie upływowi czasu, lecz możemy się z nim zmierzyć, a nawet go kształtować. Zegary świata równomiernie odmierzają czas, lecz dla nas jest on jednostajny. Gdy intensywnie czegoś oczekujemy, każda minuta przeciąga się w nieskończoność, a gdy przebywamy z kimś bliskim, długie godziny mijają jak jedna chwila.

A muzyka? Czyż w szczególności ona nie ujawnia owych różnych temp upływu czasu, a nawet różnych sposobów jego doświadczania?

---

<sup>3</sup> Określenie R. Ingardena.

<sup>4</sup> Ciągłość percepcji czasu uzyskuje się — jak twierdzi Husserl — za sprawą owych trzech praw doświadczania czasu, jakimi są retencja, spostrzeżenie i protencja, przy czym spostrzeżenie bierze w nim udział najmniejszy. O jedności i ciągłości czasu mówi też Ingarden, podkreślając, że natura czasu nie pozwala, aby mógł się on przerwać. Gdy więc pojawia się jedna chwila, zawsze postrzegamy ją jako przedłużającą się w kierunku przeszłości i przyszłości, zaś bezpośrednia łączność między chwilami czasowymi opiera się na związku przyczynowym. Tu jednak mówiąc o pamięci i oczekiwaniu, mam na myśli nie tylko te obszary czasu, które są najbliższe teraźniejszości, lecz również i te, które bardziej się od niej oddalają.

W artykule Waltera Wiory o znamienym tytule *Musik als Zeitkunst* znajdujemy stwierdzenie, że muzyka wypełnia sobą czas, podobnie jak architektura przestrzeń. Pogląd, że sztuki dzielą się na przestrzenne i czasowe, zapoczątkowany w romantyzmie<sup>5</sup>, a ugruntowany w początkach naszego stulecia, nie wytrzymuje jednak dzisiaj krytyki — jest tyleż mylący, co ograniczający. Idei tej, zrodzonej przecież w umysłach filozofów, przeczy doświadczenie artystyczne zarówno twórców, jak i odbiorców dzieł sztuki. Jeśli przyjmiemy za Arystotelesem, że miarą czasu jest ruch, to musimy przecież od razu wnieść poprawkę, że jest on w równym stopniu miarą przestrzeni. Chodząc po górach, płynąc statkiem po morzu lub wykonując jakąkolwiek inną czynność, jesteśmy zanurzeni w jedności czasowo-przestrzennej natury bycia. Dźwięk, który trwa w czasie, rozbrzmiewa jednocześnie w przestrzeni, a barwom na płótnie nie można odmówić egzystencji czasowej. Czas i przestrzeń spletają się ze sobą we wszystkich dziedzinach naszego życia, spletają się również i w sztuce. Dlatego w miejsce owego klasycznego podziału słuszniej jest przyjąć — za Étienne'em Souriau — koncepcję, w myśl której każde dzieło sztuki wytwarza swoiste uniwersum, będące całością wzniesioną na relacjach czasowo-przestrzennych<sup>6</sup>. Koncepcja ta rzuca nie tylko nowe światło na kwestie czasu w sztukach plastycznych, które przy podziale tradycyjnym nie mogły być poważnie brane pod uwagę, lecz zmienia również perspektywę spojrzenia na czas w muzyce, nakazuje bowiem szukać w tym względzie nowych, specyficznych dla niej sensów. Propozycja ta wydaje się być przy tym jedynym sensownym wyjściem teoretycznym w obliczu — jeśli można tak rzec — uniwersalistycznych tendencji sztuki XX i XXI wieku, której wytwory w oczywisty sposób wymykają się wszelkim dotychczasowym klasyfikacjom (żeby wspomnieć chociażby takie zjawiska jak rzeźby w ruchu czy grafika muzyczna).

O czasie każdego przedmiotu artystycznego można mówić w czterech aspektach — na czterech poziomach, z których dwa pierwsze określić można mianem czasu zewnętrznego i realnego, a dwa pozostałe — wewnętrznego i intencjonalnego.

Poziom pierwszy to **czas egzystencji**. Dzieło sztuki w swej podstawie bytowej podlega — podobnie jak wszystkie rzeczy tego świata — owym formom czasowym, jakimi są stawanie się, trwanie i przemijanie. Dzieło więc powstaje i rozpoczyna swoje życie w czasie obiektywnym, włącza się w zakres przedmiotów trwających w czasie i jako takie przechodzić będzie różne koleje losu. Jest rzeczą normalną, że obrazy w miarę upływu czasu tracą swoje barwy, a budowle obracają się w ruiny, litery i nuty płowieją, w końcu zaś wszystko

<sup>5</sup> Pomysłodawcą był August Wilhelm Schlegel, choć naprawdę ideę tę rozwinął Hegel.

<sup>6</sup> Porównaj: E. Souriau, *Time in the Plastic Arts*, [w:] *Reflections on Art*, red. S.K. Langer, JHUP, Oxford 1961.

może obrócić się w proch. A jednak czas ich egzystencji zależy ostatecznie od nas. Dzieło sztuki rodzi się z człowieka, człowiek też może je unicestwić lub przeciwnie — podtrzymywać jego trwanie wbrew niszczącej mocy czasu. Powstaje tylko pytanie, czy obraz lub rzeźba po renowacji są nadal tymi samymi dziełami sztuki. Wydaje się, że na tym poziomie czasowości nie ma istotnych różnic w sposobie funkcjonowania dzieł plastycznych, muzycznych i innych, można by się tylko zastanawiać, czy podstawą bytową utworu muzycznego jest partytura czy dźwięki.

Poziom drugi to **czas percepcji**. Każde dzieło sztuki, jeśli ma być poddane jakiegokolwiek refleksji, musi zaistnieć jako przedmiot estetyczny w świadomości odbiorcy. Obraz musi być obejrany, utwór muzyczny wysłuchany, a są to czynności, które można określić jako percepcyjne wykonanie dzieła sztuki. Zaś czas, w którym się one dokonują, to właśnie czas percepcji<sup>7</sup>. I tu pojawia się pierwsza istotna różnica w czasowości dzieł sztuki. W przypadku utworu muzycznego bądź literackiego czas percepcji zostaje podporządkowany układowi dzieła, którego przebieg i czas trwania są bardziej lub mniej jednoznacznie określone, podczas gdy w przypadku dzieła plastycznego odbiorca ma znacznie większą swobodę — dysponuje czasem percepcji, może go dowolnie skracać bądź wydłużać. Percepcja utworu muzycznego odbywa się zawsze w jednym kierunku, wyznaczonym przez uporządkowanie zdarzeń muzycznych w następstwa czasowe<sup>8</sup>, natomiast kierunek ruchu oka po płaszczyźnie obrazu nie jest narzucony w sposób tak bezpośredni, choć jest on zawsze wytyczony przez relacje zawartych w nim elementów. I jeśli oko może powracać do tego, co już raz widziało, tym samym świadomość powraca do przeżytego już czasu<sup>9</sup>. Czas percepcji dzieła plastycznego nabiera więc racji bytu jedynie w ścisłej zależności od podmiotu poznającego, od jego poczucia czasu i zdolności tego czasu doświadczenia, podczas gdy utwór muzyczny jest pod tym względem bardziej autonomiczny. Czas percepcji, podobnie jak czas egzystencji, jest całkowicie wymierny i bezpośrednio związany z realnym upływem czasu, lecz — jak to się już dało zauważyć — jest jednocześnie zależny od charakteru i wewnętrznej struktury dzieła, kieruje więc uwagę na inny aspekt czasowości — na czas intencjonalny. A jest to czas, którego naturę określa samo dzieło, czas, który rodzi się z relacji występujących w dziele elementów. Jest on niezależny od upływu realnego i zawsze w stosunku do niego jedynie potencjalny. Również

---

<sup>7</sup> Czas percepcji może wykraczać poza prostą czynność oglądania czy wysłuchania, może być mianowicie przedłużony o akty kontemplacji.

<sup>8</sup> Wyjątek stanowią tu kompozycje, w których słuchacz sam ustala kolejność tych zdarzeń.

<sup>9</sup> Powroty takie możliwe są również w przypadku percepcji utworu muzycznego, jednakże tu chodzi o inny poziom doświadczenia czasu i o tym dokładniej będzie mowa w dalszych partiach pracy.



i on rozpada się na dwa rodzaje, dwa sposoby istnienia — czas przedstawiony i czas strukturalny.

**Czas przedstawiony** to na przykład fabuła utworu literackiego, obrazowanie przebiegów czasowych w muzyce programowej, wreszcie przedstawienie ruchu, czyli temporalizacja postaci w dziełach plastycznych. Jest to ten rodzaj czasu, który raz ustanowiony nie podlega zmianom w swojej strukturze wewnętrznej i w tym sensie może być spokrewniony z zewnętrznym czasem egzystencji. Znacznie ciekawszy i bardziej skomplikowany wydaje się być **czas strukturalny**. On to właśnie — w swojej zmienności i różnorodności — kryje w sobie owe możliwości przeobrażania i kształtowania czasu, a w całkowitej zależności od formy dzieła ujawnia swój nie autonomiczny, lecz zjawiskowy charakter. I on to właśnie — wraz ze spokrewnionym ze sobą czasem percepcji — nas, jako odbiorców dzieł sztuki, najbardziej interesuje.

Quasi-czasowa struktura dzieła muzycznego oraz dyferencja ikoniczna obrazu — oto dwa sposoby istnienia czasu strukturalnego. Jeśli ogólnie pojęty czas wewnętrzny dzieła rodzi się z relacji występujących w nim elementów, to istoty czasu strukturalnego należy upatrywać w szczególności we wzajemnych stosunkach równoczesności i następstwach owych elementów oraz w ich odniesieniach do większych części, a wreszcie do całości dzieła. Innymi słowy, wewnętrzna czasowość objawia się wtedy, gdy w spojrzeniu na całość zachowana jest świadomość szczegółu i odwrotnie — gdy szczegół dostrzegany jest w kontekście całości. Owo dialektyczne napięcie między częścią a całością odnosi się tyleż do muzyki (relacje pomiędzy dźwiękami), co do sztuk plastycznych (wzajemne relacje elementów graficznych). Warto więc zobaczyć, czy istnieje między nimi jakaś sensowna płaszczyzna porównawcza.

Roman Ingarden pisał: *Będąc przedmiotem trwającym w czasie, utwór muzyczny nie jest jednakże w tym sensie przedmiotem „czasowym”, co jego poszczególne wykonania. O ile te są [...] procesami, to sam utwór muzyczny **procesem nie jest**. Podczas gdy części wykonania utworu muzycznego następują **po sobie** w całkiem określonych kolejnych fazach czasowych, wszystkie części samego dzieła muzycznego istnieją **zarazem**, skoro tylko dzieło jest gotowe. Że pomimo to wśród części gotowego dzieła zachodzi pewien szczególny „porządek następstwa”, a nawet, że [...] pewna szczególna struktura quasi-czasowa jest immanentna każdemu utworowi muzycznemu, to jest prawda [...], ale z tego nie wynika wcale, żeby utwór muzyczny nie posiadał wszystkich swych części **naraz**, albo żeby jedne z jego części były czasowo wcześniejsze od innych*<sup>10</sup>. Wydaje się,

---

<sup>10</sup> R. Ingarden, *Utwór muzyczny i sprawa jego tożsamości*, PWM, Kraków 1973, s. 19. Warto zauważyć w tym miejscu, że Ingarden znosi podstawową opozycję, na jaką wskazują zwolennicy tradycyjnego podziału sztuk, jakoby dzieło muzyczne rozwijało się w czasie, a plastyczne w nim trwało.

że Ingarden najlepiej dotarł tu do istoty rzeczy. Dzieło muzyczne składa się z pewnej liczby faz, których następstwo jest określone w partyturze, każda zaś faza, a nawet każdy poszczególny dźwięk jest pomyślany przez kompozytora tak, aby wypełnił sobą pewną — bardziej lub mniej dokładnie określoną — jednostkę czasową. Wszelako owa rozpiętość czasowa jest jedynie potencjalna dopóty, dopóki nie uobecni się w konkretnym wykonaniu. Struktura quasi-czasowa nie ogranicza się jednak tylko do faktu następowania po sobie i trwania poszczególnych dźwięków, polega ona również — a jak twierdzi Ingarden, nawet przede wszystkim — na *szeregu jakościowych odmian upływu czasu samego dzieła i na typie różnych jednostek czasowych w danym dziele* [...] <sup>11</sup>. Chodzi tu mianowicie o różne właściwości tempa i rytmów, postaci ruchu struktur dźwiękowych *etcetera*, które razem wzięte kształtują wewnętrzną napięciowość, a tym samym wpływają na postać czasową dzieła. *Szybkie tempo, z odpowiednio dobranym rytmem prowadzi do specjalnego typu organizacji czasu, a nie tylko do krótszego trwania jego wykonania. Na przykład burzliwe, namiętne presto trwa nie tylko dlatego krócej, iż przy tej samej ilości taktów krótszego czasu wymaga jego wykonanie niż poważne adagio, lecz przede wszystkim dlatego, że jego tempo pociąga za sobą większe skupienie i zwanie się całych fal dźwiękowych w jedną fazę i że następujące po sobie fazy przeradzają się w szybkim przemijaniu w pewną całość czasową o wysokim napięciu i silnej zwartości. [...] W każdym z tych wypadków sam typ struktury czasowej jest inny, inne uorganizowanie czasu* <sup>12</sup>. Odpowiednikami dźwięków są na płaszczyźnie obrazu punkty i linie. I błędem byłoby sądzić, że jest to tylko odpowiedniość sensu ogólnego, bowiem — jak wskazywał Kandinsky — owe praelementy malarstwa posiadają własne brzmienie o określonym trwaniu i natężeniu. Punkt jest najzwięźlejszą formą piktoralną, a oznacza to, że moment jego postrzegania skraca się do minimum, że nie posiada on uchwytnej rozciągłości czasowej, *odgrywa w niej (w kompozycji plastycznej) taką rolę, jak w muzyce krótkie uderzenie w werbel lub trójkąt, albo stukanie dziecięcia wśród odgłosów natury* <sup>13</sup>. Punkt jest więc pozbawiony czasu (w sensie rozciągłości) i pozbawiony ruchu, jest bezczasowy i statyczny. Linia — to jego przeciwieństwo. Ona to powstaje z ruchu, poprzez zniszczenie bezwładności punktu. Jest graficznym przejściem od statyki do dynamiki, źródłem napięcia i rozciągłości czasowej. Podobnie jak dźwięki, wchodząc w relacje ze sobą, tworzą quasi-czasową strukturę utworu muzycznego, tak wzajemne relacje elementów graficznych oraz w szczególności

---

<sup>11</sup> Tamże, s. 105.

<sup>12</sup> Tamże, s. 92.

<sup>13</sup> W. Kandinsky, *Punkt i linia a płaszczyzna*, PIW, Warszawa 1986, s. 28. Dokładniejszym porównaniem elementów graficznych z muzycznymi zajęłam się w swojej pracy magisterskiej, dotyczącej grafiki muzycznej.

ich odniesienia do płaszczyzny obrazu wytwarzają zjawisko **dyferencji ikonicznej**<sup>14</sup>. Oko patrzącego chwytą nie tyle same rzeczy, ile ich wzajemne odniesienia. Różnicowanie elementów wewnętrznych w ich stosunku do płaszczyzny wytwarza napięcie, które nadaje obrazowi wyższy sens formalny o charakterze tyleż przestrzennym, co czasowym. Przedstawienie czasu w obrazie rodzi się podczas jego postrzegania, pod warunkiem, że odbywa się ono przy ciągłej przemienności jednoczesności w następstwo i odwrotnie. *Jednoczesność i następstwo w swym **stosunku wzajemności** określają każdorazowo specyficzny sposób, w jaki czasowy charakter obrazu ulega genetycznemu zróżnicowaniu w postaci sukcesywnych, „nacechowanych” elementów. Ważne przy tym jest, że proces ten nie rozkłada obrazu na **dowolne formy realizacyjne** [...]. Nie wystarczają tu modele rozróżniające tło i to, co zaopatrzone w tło, bądź też wyodrębniające pojedyncze warstwy itd. Czasowość obrazu można uzyskać [...] jedynie za cenę jego następstwa, tzn. rozbicia na poszczególne elementy, zarazem jednak wyłącznie pod warunkiem stałej, potencjalnej obecności jednoczesności. Nie mają trwałości postacie, przedmioty, to po i rozpoznawalne. **Trwałość** może mieć jedynie **inwersyjny stosunek jednoczesności i następstwa**, przybierający **każdorazowo postać obrazu***<sup>15</sup>.

Obraz jest więc czasowy, pod tym wszelako warunkiem, że czas zostanie z niego wydobyty. Lecz czy nie odnosi się to również do muzyki? Przestrzeń zinterioryzowana staje się trwaniem, a czas przeżyty przybiera formę obrazu. Owe dwa wymiary jednoczą się w wewnętrznej świadomości, nie pozwalając traktować się z osobna. Punkty i linie na płaszczyźnie obrazu, gdy zetkną się ze świadomością patrzącego, stają się częścią tej świadomości, częścią przeżycia czasowego. Dźwięki, które pozostają w pamięci, nie istnieją już jako następstwo chwil czasowych, lecz pozwalają świadomości ogarnąć się jako jednoczesne i poruszać się w różnych kierunkach tak, jak oko porusza się po płaszczyźnie obrazu. Muzyka, w sensie dźwiękowości, rozwija się w czasie, lecz ów czas obiektywny w przeżyciu wewnętrznym również ulega interioryzacji, stając się przestrzenią. Dzieło muzyczne w świadomości kompozytora jest formą, przedmiotem dającym się pomyśleć w jednoczesności swojego istnienia<sup>16</sup>. Forma ta podczas wykonania staje się procesem, by powrócić do swej pierwotnej postaci w akcie percepcji.

---

<sup>14</sup> Koncepcja dyferencji ikonicznej jako jakości konstytutywnej dzieła jest notabene czynnikiem uprawomocniającym i wyjaśniającym zaistnienie fenomenu grafiki muzycznej, wskazuje bowiem na możliwość wzajemnych transpozycji elementów muzycznych i graficznych.

<sup>15</sup> G. Boehm, *Obraz i czas*, „Res Facta”, Teksty o muzyce współczesnej, PWM, Kraków nr 9/1982, s. 189.

<sup>16</sup> Należy tu odróżnić utwór jako realizację jakiegoś konkretnego, ustalonego *a priori* zamysłu od utworu będącego rezultatem improwizacji, eksperymentu.

A jednak czasowość dzieła muzycznego wykazuje cechy szczególne, które odróżniają je od sztuk plastycznych. Przyznać w końcu wypada, że mają trochę racji ci, którzy hołdują romantycznej klasyfikacji sztuk, jeśli rzecz rozpatrywać w kategoriach **wymierności**. Czasu dzieła plastycznego nie da się jednoznacznie i obiektywnie wymierzyć tak, jak to można uczynić z dramatem czy dziełem muzycznym. I odwrotnie — przyrządy, którymi określić można przestrzenność obrazu, nie mają zastosowania w przypadku przestrzenności muzyki. Jednakże sprawa nie wygląda aż tak prosto, a raczej nie jest to wcale aż tak ważne, ważne natomiast jest, **o jakim czasie** (lub czasach) **jest tu mowa**.

Czas percepcji jest wymierny, niezależnie od dziedziny sztuki, natomiast czas strukturalny, jako czas intencjonalny, zdaje się nie podlegać żadnej wymierności zewnętrznej, a jednak właśnie w nim należy upatrywać istoty rzeczy<sup>17</sup>. Rozciągłość czasowa utworu muzycznego — której realność manifestuje się w konkretnym wykonaniu — określona jest w wewnętrznej strukturze dzieła dzięki współwystępowaniu trzech elementów — tempa, rytmicznych relacji między dźwiękami oraz porządku ich następowania. Gdyby pominąć któryś z nich, utwór muzyczny straciłby ów walor czasowej jednoznaczności<sup>18</sup>, o czym mogą świadczyć liczne przykłady współczesnych form otwartych. W kompozycjach plastycznych — aczkolwiek mówi się o tempie, rytmiczności, następowaniu — relacje między tymi elementami nie dochodzą do głosu, nie pojawia się tam w szczególności pojęcie wartości rytmicznej nacechowanej czasowo i w tych „brakach” wydaje się tkwić istota ich niewymierności. Inaczej mówiąc, w wewnętrznej strukturze kompozycji plastycznej na próżno by szukać takich elementów, które jednoznacznie określiłyby początek czasu percepcji, jego kierunek, porządek następstwa, wreszcie koniec. Odbiorca dzieła malarskiego może wszak rozpocząć oglądanie z dowolnego miejsca, może poruszać się po płaszczyźnie obrazu w różnych kierunkach, zatrzymując oko dowolnie długo na takim czy innym jego elemencie, decyduje również o tym, w którym momencie ów akt oglądu zakończyć. Nie przesądza to rzecz jasna faktu, że obraz może poprzez swoją strukturę wytyczać pewne kierunki i momenty czasowe, nigdy ich jednak nie określa jednoznacznie — co z kolei czyni muzyka. Wymierność czasowa kompozycji muzycznej to jednakże zaledwie szkiełko i oko mędrca, a znacznie bardziej interesujące niż fakt, że muzyka rozgrywa się w czasie i zarazem zawiera w sobie

---

<sup>17</sup> Świadomie pomijam tu dwa pozostałe aspekty czasowości. Tym, co nazywam czasem egzystencji, zajął się dość dokładnie Ingarden w swojej pracy o dziele muzycznym, rozpatrując w szczególności w ostatnim jej rozdziale tożsamość dzieła muzycznego w aspekcie historycznym. Jeśli chodzi o czas przedstawiony, to można przyjąć w uproszczeniu, że we wszystkich dziełach sztuki objawia się on w ten sam sposób, choć jest naturalnie wyrażony różnymi środkami, przy czym każda dziedzina sztuki może być predysponowana do tego, aby przedstawiać inne, najwłaściwsze dla niej zajęcia czasowe.

<sup>18</sup> Na tyle, na ile pozwala na to zapis muzyczny.

czas, wydaje się spostrzeżenie, że ona ów czas, czy lepiej — poczucie czasu — **ewokuje**. Oczywiście jest rzeczą, że miernika czasowości obrazu szukać należy w samym patrzącym, w jego poczuciu czasu i zdolności tego czasu doświadczenia. Natomiast już mniej jasny wydaje się fakt, że trzeba to odnieść również do dzieła muzycznego. Gdyby tak nie było, cóż moglibyśmy powiedzieć na temat czasowości muzyki ponadto, że dany utwór trwał 10, a nie 20 minut i operował takimi, a nie innymi wartościami rytmicznymi? A jednak tempo, dynamika, dramaturgia formy i wiele innych czynników decyduje o tym, że jeden utwór wydaje się dłuższy od innego, mimo że ich obiektywna rozciągłość czasowa jest taka sama. Okazuje się zatem, że wymierność czasowa muzyki nie jest nośnikiem żadnych ważnych treści estetycznych i że prawdziwej wykładni istoty jej czasowości należy szukać — podobnie jak w przypadku sztuk plastycznych — u odbiorcy: w jego wewnętrznym odczuciu, w jego świadomości czasu. Nie osłabia to oczywiście faktu (a raczej go wzmacnia), że czas zajmuje w muzyce pozycję szczególną. Jest on kompozytorowi nie tylko dany, ale i w szczególny sposób **zadany**. Podejmując zadanie porządkowania dźwięków w określone następstwa czasowe, uzyskuje on szczególny przywilej organizacji tego odcinka czasowego, w którym będą one rozbrzmiewać. Wyjątkowej pozycji czasu w dziełach muzycznych upatrywać trzeba także w jego wielowymiarowości oraz bogactwie postaci czasowych, jakimi one dysponują lub mogą dysponować. Owo bogactwo czasowe muzyki, niespotykane w innych dziedzinach sztuki, pojawia się — jak należy przypuszczać — w wyniku wzajemnego oddziaływania na siebie obiektywności i wymierności jej istnienia w czasie oraz subiektywności tego czasu doświadczenia (tak w sensie percepcyjnych, słuchowym, jak i wykonawczym).

Fenomenolodzy twierdzą, że doświadczenie muzyczne jest ze swej istoty doświadczeniem czasowym. Dotychczasowe rozważania wykazały jednak, iż każde doświadczenie dzieła sztuki jest zarazem i czasowe, i przestrzenne. Jeśli jednak doświadczenie muzyczne jest szczególne i wyjątkowe, to właśnie dlatego, że w przypadku muzyki dochodzą do głosu owe relacje, niespotykane w innych dziedzinach sztuki — relacje pomiędzy **czasem**, tą obiektywną rozciągłością, mierzoną liczbą taktów, wartościami rytmicznymi i agogicznymi lub po prostu sekundami, a **czasowością**, czyli czasem zinterioryzowanym, czasem niepodzielnym, lecz jakościowo zróżnicowanym i ukształtowanym w świadomości wewnętrznej.

Wszelako jest jeszcze jedna cecha — i warto o niej na koniec tych rozważań wspomnieć — wyróżniająca muzykę spośród innych sztuk pięknych. Cecha, która decyduje o wyjątkowym charakterze jej oddziaływania na odbiorcę. Kiedy patrzymy na obraz lub inne dzieło plastyczne, nasze oko może obejmować zarazem to, co znajduje się poza nim — realne przedmioty wokół niego zgromadzone, miejsce, w jakim zostało umieszczone. To sprawia, że w świadomości odbiorcy pojawiają się dwie przestrzenie — a co za tym idzie, dwa czasy —

czas realny oraz czas intencjonalny, wytwarzany przez dzieło sztuki. Przeciwnie muzyka, wypełniając sobą całą przestrzeń, w której rozbrzmiewa — rzecz by można, zewsząd nas ogarniając — bierze w panowanie całą świadomość. Osiągnięcie tak bezwzględного zaangażowania jest w przypadku sztuk plastycznych możliwe, wymaga jednak niemałego wysiłku, muzyka natomiast narzuca swoją przestrzenno-czasową kondycję, nie dopuszczając do głosu tak zwanego poczucia rzeczywistości. Innymi słowy — percepcja dzieła plastycznego zwykle nakłada się na trwanie realne, podczas gdy muzyka owo trwanie na czas percepcji zawiesza. Analogie, jakie się tu nasuwają, to sztuka filmowa, której zamierzeniem jest wyłączenie widza z jego świata realnego, a także — mniej brutalne w oddziaływaniu, a zarazem bardziej subtelne w doświadczaniu czasu — zwiedzanie wnętrza architektonicznych. O sile oddziaływania takiego dzieła sztuki może zaświadczyć ten, kto doświadczył swoistej pozaczasowości Kaplicy Sykstyńskiej lub murów Alhambry, pozaczasowości rozumianej właśnie jako zawieszenie realności czasu obiektywnego. A zatem muzyka jawi się jako najprostsza, a zarazem najtrudniejsza ze sztuk. Najprostsza — bowiem każdy umie jej słuchać, najtrudniejsza — bo nie każdy potrafi zadać gwałt realności własnego bytowania. Ale... *Te maleńkie fale wyzwalają rzeczy od nieznośnego „stanu stałości” świata, od wszystkich konsekwencji tego stanu, jego struktur, jego mas nie do podźwignięcia, jego twardych praw. Potrafią spowinać mrokiem przedmioty i istoty żywe, kiedy stają się one niczym przedmioty. Mogą odcieleścić ciało, wyabstrahować konkret, oczyścić sytuację z problemów. Oddychamy, będziemy na nowo przeżywać, zapominając o wszystkim innym [...]*<sup>19</sup>.

## Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Boehm Gottfried, *Obraz i czas*, „Res Facta”, Teksty o muzyce współczesnej, PWM, Kraków nr 9/1982.
- [2] Ingarden Roman, *Utwór muzyczny i sprawa jego tożsamości*, PWM, Kraków 1973.
- [3] Kandinsky Wassily, *Punkt i linia a płaszczyzna*, PIW, Warszawa 1986.
- [4] Langer Susanne K. [red.], *Reflections on Art*, JHUP, Oxford 1961.
- [5] Michaux Henri, *Zjawisko zwane muzyką*, „Res Facta”, Teksty o muzyce współczesnej, PWM, Kraków nr 2/1968.

---

<sup>19</sup> H. Michaux, *Zjawisko zwane muzyką*, „Res Facta”, Teksty o muzyce współczesnej, PWM, Kraków nr 2/1968, s. 30.

Ogólnopolski Konkurs Plastyczny Centrum Edukacji Artystycznej *Z inspiracji muzyką Stanisława Moniuszki — Correspondance des Arts*. Praca Kingi Karczmarz z Zespołu Szkół Artystycznych im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy (promotor — Ewa Gordon)

Fot. Waldemar Bala ▶





1960-1961







# Wokół zagadnienia wychowywania w ogólnokształcącej szkole muzycznej II stopnia — refleksje nauczyciela

Wśród wielu definicji wychowywania przewijają się wciąż te same motywy: *działania w formie interakcji społecznych, mające na celu wywołanie trwałych pożądanych zmian w osobowościach ludzi*<sup>1</sup>, procesy i czynności, dzięki którym osobnik niedojrzały zdolny będzie do samodzielnego życia<sup>2</sup>, interwencja w proces socjalizacji, *w dialektyczny stosunek człowieka i świata [...] za pomocą twórczego współdziałania*<sup>3</sup> oraz *wprowadzanie w życie wartościowe*<sup>4</sup>. Sprawę uogólnia Leon Zarzecki, definiując wychowanie jako *proces, czyli swoisty rodzaj oddziaływań wychowawczych podmiotu wychowującego na podmiot wychowywany, lub jako czynnik czy produkt tego rodzaju oddziaływań*<sup>5</sup>. Oczywiście tak określony proces realizuje się różnymi metodami i sposobami, jednak nie czas i miejsce tu na ich analizowanie. Celem tego tekstu jest syntetyzujące przedstawienie zagadnienia w bardzo specyficznym kontekście, jaki stanowi środowisko społeczne ogólnokształcącej szkoły muzycznej II stopnia. Do tego niniejszy artykuł stanowić będzie raczej zbiór spostrzeżeń i osobistych refleksji autora poczynionych w oparciu o własne doświadczenia życiowe — w tym te zawodowe, związane z pełnieniem funkcji wychowawcy klasy — niż sztywną, ujętą w znormalizowane ramy rozprawę.

Zawężenie zagadnienia do środowiska ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia wynika nie tylko ze wspomnianych wcześniej doświadczeń i za-

<sup>1</sup> H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1977, s. 25.

<sup>2</sup> Z. Mysiakowski, *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, Książka i Wiedza, Warszawa 1965, s. 37.

<sup>3</sup> R. Miller, *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981, s. 120, 122–123.

<sup>4</sup> S. Ruciński, *Wychowanie jako wprowadzenie w życie wartościowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1988.

<sup>5</sup> L. Zarzecki, *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa, Jelenia Góra 2012, s. 34.

interesowań zawodowych autora. Podyktowane ono zostało przede wszystkim względami merytorycznymi. Nie można nie zauważyć, że już sami uczniowie, stanowiący podmiot wychowywania w ogólnokształcącej szkole muzycznej II stopnia, to młodzież na swój sposób wyjątkowa. Wiek odgrywa tu ogromną rolę. Nie są to już dzieci, które procesowi wychowawczemu poddają się raczej nieświadomie. To dorastający ludzie, którzy w owym procesie zaczynają czynnie współuczestniczyć. Dzięki temu wspomniane wcześniej interakcje społeczne uwidaczniają się tu najpełniej.

Stanowiące, jak to zostało powyżej wykazane, istotę wychowania kształtowanie osobowości jest szczególnie ważne właśnie w szkołach artystycznych, których wychowanek działa na odbiorcę swej sztuki nie tylko poprzez wyuczone umiejętności zawodowe, lecz także poprzez uzewnętrzniające się bogactwo wewnętrzne<sup>6</sup>. To nadaje tematowi jeszcze większą wagę.

Co zdumiewające, proces ten doczekał się niewiele opracowań w literaturze pedagogicznej, z czego zdecydowana większość podchodzi do niego w sposób uogólniony<sup>7</sup>. O ile wychowawca (jak i w ogóle nauczyciele) w szkole ogólnokształcącej ma do swojej dyspozycji wiele publikacji podpowiadających, jak organizować swoją pracę i jak postępować w konkretnych przypadkach, o tyle ten sam wychowawca działając w realiach szkoły muzycznej, a więc jednak szkoły na swój sposób wyjątkowej i innej, w kwestiach owej inności i specyfiki wyzwań pedagogicznych pozostawiony zostaje praktycznie sam sobie i swojej pomysłowości. Czy to źle? Niekoniecznie. Niemniej tekstem tym (w którym z uwagi na ograniczone rozmiary trudno nawet zasygnalizować wszystkie kwestie związane z tematem) autor chciałby zainicjować dyskusję na temat owej swoistości wychowywania w szkolnictwie muzycznym. Jeśli to się uda, cel zostanie osiągnięty.

Charakteryzując proces wychowywania w ogólnokształcących szkołach muzycznych II stopnia, porównajmy go najpierw z analogicznym procesem w „zwyk-

---

<sup>6</sup> Należałoby zwrócić tu uwagę na rozbieżność w pojęciach nauczania i wychowania. O ile to pierwsze, utożsamiane z kształceniem, sprowadza się do działań zmierzających do trwałej modyfikacji (ukształtowania lub rozwinięcia) wiedzy, umiejętności, inteligencji, uzdolnień i nawyków sprawnościowych, o tyle drugie zasadza się na kształtowaniu bądź rozwijaniu dyspozycji emocjonalno-wolitionalnych. Warto zastanowić się nad proporcjami, w jakich te działania występują w szkole muzycznej i czy aby czasem równowaga pomiędzy tymi dwoma procesami nie jest zaburzona. Innymi słowy, warto zastanowić się, czy w szkołach o charakterze wybitnie zawodowym (a do takich szkoły artystyczne należy zaliczyć), nie stawia się na pierwszym miejscu kształcenia, czyli przekazywania uczniom wiedzy i umiejętności w gruncie rzeczy rzemieślniczych, w cieniu zaś pozostawiając rozwijanie osobowości, czyli wychowywanie.

<sup>7</sup> Przywołać tu można chociażby klasyczne już prace Z. Konaszkiewicz, *Szkice z pedagogiki muzycznej*, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa 2001, oraz K. Dadak-Kozicka, W. Jankowski (red.), *Integrujące wartości muzyki*, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina oraz Filia Uniwersytetu Śląskiego, Warszawa–Cieszyn 2002.

łych” szkołach ponadpodstawowych (liceach). W takiej sytuacji zaobserwowane cechy można podzielić na trzy grupy:

1. Cechy wspólne dla wszystkich wyżej wymienionych typów szkół.
2. Cechy podobne, a więc analogiczne, jednak inne niż w szkolnictwie ogólnym.
3. Cechy specyficzne, a więc takie, które w szkolnictwie ogólnym raczej nie występują i stanowią wyróżnik szkół muzycznych.

Pierwszą grupę cech otwierają te wyraźnie zdeterminowane przez wytyczne polskiego systemu oświaty. W szkołach ogólnokształcących (bez względu na to, czy są to szkoły muzyczne, czy nie) młodzież podzielona jest na odpowiadające wiekowi uczniów klasy, a sam proces wychowania (przynajmniej w założeniach) kontrolowany jest przez specjalnie do tego celu powołanego nauczyciela-wychowawcę mającego do dyspozycji przeznaczone na tenże cel godziny. Ponadto w niektórych szkołach przewidziane są etaty dla pedagogów i psychologów szkolnych, których praca może zdecydowanie podnieść jakość działań wychowawczych<sup>8</sup>.

Jak to już zostało wskazane, wychowawca w swych działaniach niewykraczających poza standard obowiązujący jednakowo w szkołach muzycznych i „niemuzycznych”, a więc przy planowaniu pracy, prowadzeniu lekcji wychowawczych, organizowaniu wycieczek, komunikowaniu się z rodzicami, organizowaniu zebrań i wywiadówek może posiłkować się ogromnym bogactwem fachowej literatury, prasy i publikacji internetowych<sup>9</sup>. Oferują one bank gotowych rozwiązań i propozycji, często lansujących modne dzisiaj „nowoczesne”, czasem wręcz coachingowe metody wzorowane na rozwiązaniach funkcjonujących w świecie korporacyjnym. Pozostaje jedynie pytanie, na ile ta „nowoczesność” wpisuje się w realia tradycyjnych wartości, charakterystycznych dla świata muzyki, do którego szkoła muzyczna przygotowuje swoich wychowanków. Tu zresztą wchodzimy w obszar drugiej grupy cech wychowywania w szkołach muzycznych, a mianowicie tych niby podobnych do analogicznych w szkołach „tylko ogólnokształcących”, ale jednak już nie identycznych.

Ta „nieidentyczność” wynika właśnie z odmienności środowiska społecznego, w którym odbywa się wychowywanie. Należy zauważyć, że sami uczniowie szkoły muzycznej różnią się od swoich rówieśników ze szkół „niemuzycznych”. Pochodzą oni najczęściej z dużych miast lub aglomeracji, często też z dobrze sytuowanych materialnie rodzin (choć nie jest to regułą żelazną). W toku rekrutacji są oni wyselekcjonowani z uwagi na swoje niecodzienne zainteresowania, uzdolnienia i przede wszystkim bardzo konkretne umiejętności zawodowe.

---

<sup>8</sup> Tego typu wsparcia (wychowawca, psycholog, szkolny pedagog) w oczywisty sposób pozbawieni są uczniowie „nieogólnokształcących” szkół muzycznych II stopnia.

<sup>9</sup> Na przykład: A. Nowak, *Spotkania z rodzicami. Jak uatrakcyjnić tradycyjną wywiadówkę*, Oficyna Wydawnicza G&P, Poznań 2000.

Kwestia podobnego poziomu inteligencji czy też wykształcenia ogólnego jest w tym przypadku sprawą co najwyżej drugorzędną.

Czynnik przypadku w formowaniu się klasy jest tu znacznie ograniczony. Co więcej, o ile w ponadpodstawowych szkołach „niemuzycznych” czasem zdarza się, że zaledwie kilkoro uczniów zna się jeszcze z czasów szkoły podstawowej, o tyle w szkołach muzycznych zjawisko to jest powszechne. W funkcjonujących w Polsce z powodzeniem zespołach szkół muzycznych codziennością jest fakt, że po okresie sześcioletniej nauki w szkole pierwszego stopnia z klasy odchodzi kilku uczniów, dołącza kilku nowych, ale trzon nie ulega zmianie. To nie uczniowie są nowi w szkole, do której niejako wprowadza ich wychowawca, ale na odwrót — to wychowawca jest tym nowym. W takiej sytuacji znają się też na ogół rodzice. Praca z taką klasą tylko z pozoru nie różni się znacząco od pracy z każdą inną grupą.

Co oczywiste, wymaga ona bardzo dobrego poznania uczniów, ale poznanie to odbywa się z innej pozycji startowej i musi być znacznie wnikliwsze, a także powinno dotyczyć utrwalonej już sytuacji, sposobu funkcjonowania poszczególnych uczniów w grupie oraz samej grupy jako całości<sup>10</sup>. Obejmujący klasę nauczyciel-wychowawca ma niby ułatwione zadanie w zakresie integrowania zespołu klasowego, z drugiej jednak strony będzie się mierzył z utrwalonymi już w nim sympatiami i animozjami, a także z wynikającymi ze wcześniejszych doświadczeń oczekiwaniami. Nie wszystko będzie w stanie zmienić. Z pewnością nie będzie wielu spraw mógł po swojemu „ulepić od zera”, ale to do niego musi jednak należeć inicjatywa i przewodnictwo, którego młodzież w wieku dojrzewania potrzebuje jak nigdy. Z drugiej strony nie zawsze chce ona przyznawać się do tej potrzeby, czasem wręcz manifestując zgoła przeciwne dążenie do samodzielności.

Pod względem trudności wieku dorastania młodzież „muzyczna” i „niemuzyczna” nie różni się zbytnio, chociaż ci pierwsi częstokroć, z uwagi na obcowanie ze sztuką, wykazują większą wrażliwość i delikatność, ale przez to również większą chwiejność emocjonalną. Doświadczają oni też na ogół większej presji za sprawą ciągłego uczestnictwa w przesłuchaniach, audycjach, koncertach, egzaminach, a czasem również konkursach. Nie zawsze są one dla ucznia źródłem radości muzykowania. Niekiedy wręcz przeciwnie — uczą doświadczenia porażki, przyjmowania krytyki, a nawet niezdrowej rywalizacji. Wiadomo, że wychowawca nie ochroni ucznia przed tego typu niemiłymi przeżyciami (i robić tego nawet nie powinien), ale musi być zawsze dla niego oparciem i sprzymierzeńcem. Mało który uczeń o takie wsparcie prosi wprost, chociaż większość go potrzebuje. To wychowawca, obserwując swoich podopiecznych, powinien diagnozować tę potrzebę i odpowiednio reagować. Czasem oznaczać to będzie także pomoc uczniowi w trudnej sytuacji i orędownie w jego sprawach u innych

---

<sup>10</sup> Nie bez znaczenia jest też fakt mniejszej niż w szkołach „niemuzycznych” liczebności klas.

nauczycieli. W tym zakresie często sojusznikiem staje się nauczyciel przedmiotu głównego, który pracując z uczniem w trakcie zajęć indywidualnych, zna go jak nikt inny, a także rodzice. Nie jest to jednak reguła żelazna.

Praktyka pokazuje, że wychowawca styka się z różnymi typami rodziców. Współpraca z nimi na ogół nie różni się od standardów obowiązujących w szkolnictwie ogólnym i doczekała się licznych opracowań w fachowej literaturze<sup>11</sup>. Tutaj ograniczymy się więc do omówienia sytuacji szczególnej — specyficznej dla szkolnictwa muzycznego — z jaką mamy do czynienia w przypadku uczniów przybyłych do szkoły z innych miejscowości i zamieszkujących w trakcie nauki w bursach i internatach. Jest ona szczególnie ciężka i stresogenna. Młody człowiek wyrwany zostaje z rodzinnego domu właśnie wtedy, kiedy oparcie u bliskich jest mu najbardziej potrzebne. Zwykle oznacza to dla niego przyśpieszone dojrzewanie, dorastanie i usamodzielnianie się — a to może rodzić wiele zagrożeń.

Z kolei rodzice tracą kontrolę i poczucie wpływu na to, co się dzieje z ich pociechą. I różnie ten brak sobie rekompensują. Czasami, chcąc niby chronić dziecko, oczekują od szkoły szczególnej wyrozumiałości, czasem wręcz pobłażliwości dla ucznia. Innym razem próbują scedować na nauczycieli (w tym na szkolnego wychowawcę) całą odpowiedzialność za dziecko. I oczywiście w takiej sytuacji wychowawca musi mieć szczególne baczenie na ucznia, ale nie może ono przesłaniać mu innych jego zadań. Doświadczenie pokazuje, że dla rodziców uczniów niemieszkających na co dzień w domu rodzinnym ważna jest świadomość, że ich dziecko spełnia się w nauce i odnosi w niej sukcesy (choćby te najmniejsze). Z tego powodu z trudem przyjmują informacje o jakichkolwiek niepowodzeniach, złych ocenach czy niewłaściwym zachowaniu. Wychowawca powinien mieć to na uwadze.

W ten oto sposób płynnie dochodzimy do tych aspektów wychowywania w szkole muzycznej, które są specyficzne tylko (albo prawie tylko) dla niej. Z pewnością należy tu choć hasłowo odnieść się do samodzielności uczniów, ale też wskazać potrzebę kształtowania i ukierunkowywania owej samodzielności i przedsiębiorczości uczniowskiej. O ile w szkolnictwie ogólnym często akcentuje się konieczność indywidualizowania podejścia do ucznia i stwarzania młodzieży okazji do pracy w grupie, o tyle w szkołach muzycznych jest to codziennością (mniejsze klasy, zajęcia indywidualne, muzykowanie zespołowe). Z drugiej strony uczniowie-muzycy mniej mają wolnego czasu na pozaszkolne kontakty z rówieśnikami. Niby zmniejsza to ryzyko życiowego pobłądzenia, jednak negatywne żniwo zbiera na tym polu konkurowanie między sobą oraz przemęczenie. O ile w latach 90. krytykowano licea muzyczne, które poprzez różną niż w liceach ogólnokształcących podstawę programową nie przygotowywały abiturientów do podjęcia innych studiów niż muzyczne, o tyle teraz

---

<sup>11</sup> G. Koźmiński (red.), *Współpraca z rodzicami*, Pracownia Wydawniczo-Edukacyjna K&K, Złotów 2001.

zapracowani uczniowie i zatroskani o nich rodzice z utęsknieniem patrzą w przeszłość. I to wychowawca w pierwszej kolejności musi godzić ogień z wodą — być pośrednikiem między słusznie wymagającymi od młodzieży wysiłku nauczycielami różnych przedmiotów a słusznie troszczącymi się o uczniów ich rodzicami.

Nie bez znaczenia jest tu też dość duże (choć niejednakowe) ukierunkowanie zawodowych aspiracji wśród uczniów ogólnokształcących szkół muzycznych. Nierzadko zdarzają się młodzi ludzie tak bardzo zdeterminowani, by stać się w przyszłości muzykami, że cała reszta szkolnej oferty edukacyjnej jawi im się jako absolutnie zbędna. Bywa, że wagarujący uczeń wcale nie waha się po mieście w poszukiwaniu atrakcji, ale zaszywa w jakimś zakamarku szkolnego budynku, by oddać się ćwiczeniu. To oczywiście bardzo niewłaściwa postawa — niestety często wspierana przez rodziców, a nawet niektórych nauczycieli.

Jaki więc powinien być wychowawca w szkole muzycznej? Na pewno musi być świadomy specyfiki swojej pracy oraz wyjątkowości drugiego człowieka, z którym współpracuje. W opinii autora, dobrze byłoby, gdyby choć trochę znał z własnego doświadczenia realia życia i kształcenia muzycznego. Innymi słowy, dobrze, żeby sam był muzykiem. Powinien przy tym być inspirujący, mądrze wyrozumiały i mądrze wymagający. Powinien uczyć uczniów właściwej samooceny, ale też samoakceptacji. Powinien przygotowywać do życia muzycznego, ale też pokazywać świat pozamuzyczny. Powinien w końcu uczyć młodzież samodzielności, czyli z jednej strony być dla swoich wychowanków przewodnikiem i drogowskazem, ale z drugiej — akceptować (w miarę rozsądnie rozeznaczonych możliwości) inne niż wskazywane przez siebie sposoby postępowania, wynikające ze świadomości i samodzielnie podjętych przez uczniów decyzji. W tej jednak sytuacji należy młodzieży uzmysławiać konieczność ponoszenia konsekwencji owych decyzji (a więc odpowiedzialności) i nie chronić ich przed tym. Tylko tak wychowuje się do dorosłości.

Praca wychowawcy w szkole muzycznej II stopnia to zadanie niezwykle wdzięczne, ale też wymagające pewnej elastyczności. Jest się w niej świadkiem dojrzewania i dorastania młodych ludzi, młodych artystów. Widzi się, jak rozkwitają ich talenty oraz jak stawiają oni swoje pierwsze kroki na drodze dorosłego życia. Nie da się nie zauważyć, że ludzie ci na ogół reprezentują inne niż nauczyciel pokolenie, inne wartości i pochodzą — tak jakby — z innego świata. Praca z nimi pozwala odkrywać ten świat i tym samym zmieniać też siebie. Wielki mistrz batuty Jerzy Semkow powiedział kiedyś: *Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że inspiracja powinna płynąć od dyrygenckiego pulpitu w stronę orkiestry. Czasem jednak bywa tak, że orkiestra przypina skrzydła temu, kto dyryguje, i tak powstają interpretacje wybitne*<sup>12</sup>. Myślę, że wypowiedź ta idealnie odnosi się nie tylko do pracy dyrygenta i orkiestry, lecz również do pracy wychowawczej.

---

<sup>12</sup> Wypowiedź zasłyszana przez autora w Programie 2 Polskiego Radia w październiku 2004 roku w trakcie prób przed koncertem w Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina w Warszawie.











# Kształcenie estetyczne i wychowanie przez sztukę w szkołach plastycznych

## Kształcenie artystyczne a kształcenie estetyczne

Szkoły plastyczne w Polsce powołane zostały przede wszystkim w celu kształcenia artystycznego. Kształcenie artystyczne plastyków polega na wyposażeniu uczniów w wiedzę teoretyczną i umiejętności warsztatowe z zakresu funkcji i formy dzieła sztuki, w tym struktury dzieła, technik artystycznych oraz stosowanych technologii (w powiązaniu z nauczaną specjalnością i specjalizacją), a także sposobów dokumentowania prac plastycznych. Kształcenie artystyczne ma charakter wymierny. Po przebytych cyklach można stwierdzić, na ile absolwent szkoły plastycznej posiadał wskazane umiejętności, dla których bazą jest wiedza. Rzecz jasna w sztuce wymierność może być rzeczą względną, o czym świadczy pozorny brak kryteriów w wielu organizowanych formach konfrontacji. Jednak sprawdzianem umiejętności warsztatowych, wiedzy, a nawet wypracowanych przez młodych adeptów sztuki własnych środków ekspresji artystycznej są — na poziomie przedmiotowym — oceny pedagogów, a po zakończeniu nauki w szkole artystycznej — egzamin dyplomowy<sup>1</sup>.

Obok kształcenia artystycznego szkoły plastyczne realizują kształcenie estetyczne, zatem warto się zastanowić, czym ono właściwie jest. Władysław Tarkiewicz pisał: *Estetyka, jak każda nauka, stara się przede wszystkim ustalić własności rzeczy, które bada: Jakie są własności piękna i jakie sztuki, jak piękno działa na ludzi, jak sztuka powstaje i jak się rozwija*<sup>2</sup>. Greckie rozumienie estetyki (doświadczenia zmysłowego) wiązało się z ogółem doświadczeń zapoczątkowanych przez kontakt zmysłowy z obiektem (w tym z dziełem sztuki), któremu

<sup>1</sup> Aktualnie obowiązujące wymagania dotyczące egzaminu dyplomowego sformułowane są w *Rozporządzeniu Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 28 sierpnia 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w publicznych szkołach artystycznych*, Dziennik Ustaw z 2019 r., poz. 1674.

<sup>2</sup> W. Tarkiewicz, *Historia estetyki*, Tom 1, *Estetyka starożytna*, Arkady, Warszawa 1985, s. 15.

towarzyszy odczucie piękna. Zatem w pierwotnym znaczeniu estetyka wiązała się z pięknem, które odnosiło się do kształtu i barwy<sup>3</sup>.

Filozofowie greccy zastanawiali się, czy piękno jest własnością obiektywną, czy też subiektywną. To znaczy, czy coś się podoba, dlatego że jest piękne, czy też odwrotnie — jest piękne, dlatego że się komuś podoba. Twórcy greccy, skłaniając się do teorii piękna obiektywnego, poszukiwali doskonałych proporcji, które stałyby się miarą piękna. Uniwersalne zasady estetyczne oparli na pewnych pojęciach. Pierwsze z nich — **harmonia**, wynikało z przekonania, że wszechświat zbudowany jest harmonijnie, dlatego właśnie nadali mu pojęcie kosmosu, czyli ładu. Pojęcie to oznaczało zgodność i dopełnienie się różnych elementów. Natomiast przez **symetrię** Grecy rozumieli właściwe proporcje jednych rzeczy w odniesieniu do drugich. Wierzyli, że w kosmosie istnieją doskonałe proporcje i należy je wykorzystać w sztuce. Ważną cechą było też szeregowanie podobnych elementów, czyli ich rytm, który Grecy nazywali **eurytmią**<sup>4</sup>. Tak wykształcił się kanon w sztuce greckiej, czyli reguła, która obowiązywała artystów.

Współczesna estetyka, która ukształtowała się pod wpływem postmodernizmu, odżegnuje się od klasycznej koncepcji piękna obiektywnego<sup>5</sup>. Piękne czy dobre jest to, co się komuś podoba, zatem wartość dzieła jest względna<sup>6</sup>. **Względność i niewymierność piękna podaje w wątpliwość sens kształcenia artystycznego lub stawia przed szkołami i nauczycielami szczególne wyzwania.** Jeśli przyjmiemy zatem, że piękno ma charakter obiektywny, istnieje zespół norm i zasad estetycznych, które znamionują dzieło sztuki i stanowią cel w kształceniu plastyka. Jeśli jednak przyjmujemy, że takie normy nie istnieją, ocena dzieła, a także korekta w procesie jego powstawania stają się rzeczą problematyczną. Praktyka jednak pokazuje, że nauczyciele pracujący w szkołach plastycznych kierują się pewnym wypracowanym, doświadczonym i nabytym w procesie kształcenia własnego zasobem norm estetycznych, a także wrażliwością i postawą kreatywną. Zatem im lepszy nauczyciel — tym lepsze kształcenie młodego adepta sztuki<sup>7</sup>.

Posługując się najbardziej potocznym językiem, uznać należy, że kształcenie estetyczne jest niczym innym, jak kształtowaniem gustu i świadomości estetycznej, zatem powstaje w procesie wychowania przez sztukę.

---

<sup>3</sup> W. Tatarkiewicz, *O filozofii i sztuce*, PWN, Warszawa 1986, s. 178.

<sup>4</sup> W. Tatarkiewicz, *Historia estetyki...*, dz. cyt., s. 57–80.

<sup>5</sup> Nad relatywizmem piękna zastanawiali się już starożytni Grecy, a w postmodernizmie zasadę tę powszechnie przyjęto.

<sup>6</sup> Taką ocenę formułuje Stefan Morawski, *Główne nurty estetyki XX wieku. Zarys syntetyczny*, Wiedza o Kulturze, Wrocław 1992.

<sup>7</sup> Wywiad zogniskowany przeprowadzony przez autorkę w dniu 5 października 2018 r. z nauczycielami ZPSP w Warszawie, dokument w zbiorach własnych autorki.

## Wychowanie przez sztukę

Szkoły plastyczne, tak w latach 50. i 60., jak i współcześnie, były i są niewątpliwie polem urzeczywistniania idei wychowania przez sztukę. Termin ten, wprowadzony przez Herberta Reada<sup>8</sup>, w Polsce został podjęty przez klasyków idei — Irenę Wojnar i Bohdana Suchodolskiego. Warto się tutaj odwołać do takich publikacji, jak: *Estetyka i wychowanie*<sup>9</sup> czy *Perspektywy wychowawcze sztuki*<sup>10</sup> Ireny Wojnar oraz do publikacji zbiorowej pod redakcją wspomnianej wyżej: *Wychowanie przez sztukę*<sup>11</sup>.

Koncepcja wychowania przez sztukę jest koncepcją kształcenia zintegrowanego, które rozwija wrażliwość, dyspozycje psychiczne i intelektualne człowieka, wyobraźnię, uczucia i gusty estetyczne. Może być urzeczywistniona w pełni jedynie wówczas, kiedy kształtowaniu się osobowości towarzyszy czynne uprawianie sztuki, a takie jest realizowane w zawodowych szkołach artystycznych w największym stopniu. Między innymi właśnie dlatego Irena Wojnar była bardzo zainteresowana powstawaniem i rozwojem tych szkół i osobiście wizytowała wiele placówek. W swoich publikacjach dostrzegała, jak ważny w rozwoju i uwrażliwianiu młodego pokolenia jest proces integracji nauki i sztuki<sup>12</sup>.

Utworzony w 1954 roku Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego, instytucja, której celem było, jak podaje Wojciech Jankowski — ...*by działalności takich szkół czy całemu ich systemowi zapewnić racjonalne podstawy funkcjonowania, „narzędzia” do pracy, doskonalenie kwalifikacji nauczycieli, też nierzadko wybitnych talentów*<sup>13</sup>, współpracował ściśle z INSEA, czyli International Society for Education through Art, które zintegrowało się z Międzynarodową Federacją Nauczycieli Sztuki (*Fédération Internationale de l'éducation Artistique*). W publikacjach COPSA pojawiały się artykuły dotyczące wychowania przez sztukę. Zdaniem Ireny Wojnar: *Młodzież szkół artystycznych w porównaniu z młodzieżą w tym samym wieku, uczęszczającą do szkół innego typu, reprezentuje na ogół wyższy poziom moralny, przejawia szersze i bardziej wysublimowane zainteresowania, jest bardziej podatna na oddziaływanie wychowawcze*<sup>14</sup>.

<sup>8</sup> Herbert Read, *Education Through Art*, Faber and Faber, Londyn 1943.

<sup>9</sup> Irena Wojnar, *Estetyka i wychowanie*, PWN, Warszawa 1964.

<sup>10</sup> Irena Wojnar, *Perspektywy wychowawcze sztuki*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1966.

<sup>11</sup> *Wychowanie przez sztukę*, praca zbiorowa pod red. Ireny Wojnar, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1965.

<sup>12</sup> Por.: B. Lewińska, *Kształcenie artystyczne w szkołach plastycznych w Polsce w latach 1944–2017*, Wydawnictwo Naukowe UKSW i Wydawnictwo CEA, Warszawa 1918, s. 61–64.

<sup>13</sup> W. Jankowski, *COPSA — w 60-lecie powołania*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, z. 2, Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2014, s. 11–32.

<sup>14</sup> I. Wojnar, *Estetyka i wychowanie*, dz. cyt., s. 334.

Wanda Ptaszyńska poświęciła badaniom kształtowania się osobowości młodzieży poprzez sztukę obszerną dysertację, opublikowaną w jednym z zeszytów Centralnego Ośrodka Pedagogicznego Szkolnictwa Artystycznego<sup>15</sup>.

Niewątpliwie kształcenie artystyczne i wychowanie przez sztukę było i jest obecnie jedną z cenniejszych wartości, wypracowanych przez środowisko szkół plastycznych. Współcześnie o koncepcji wychowania przez sztukę mówi się mniej, ale niezależnie od zmiany profilu młodzieży, która obecnie uczęszcza do szkół artystycznych — niewątpliwie łączenie w procesie nauczania nauki i obcowania ze sztuką wpływa bardzo pozytywnie na wychowanie młodego człowieka<sup>16</sup>.

## Spór o charakter i koncepcję szkoły plastycznej

W latach 60. zaistniał spór o istotę kształcenia w szkole plastycznej. Zwolennicy tendencji kształcenia ogólnoplastycznego ze szczególnym naciskiem na proces wychowania przez sztukę uważali, że szkoły plastyczne powołane są po to, żeby przede wszystkim przygotowywać młodzież do podjęcia studiów na różnych kierunkach artystycznych w wyższych szkołach artystycznych, ale także powinny wychowywać i przygotowywać uczniów do czynnego uczestnictwa w kulturze. Ta funkcja była istotniejsza od przygotowania zawodowego. Obok tej koncepcji istniała druga — wszystkie szkoły plastyczne należy uzawodowić, to znaczy, że wszyscy uczniowie powinni realizować jakąś specjalność, która będzie prowadziła do zdobycia konkretnego zawodu (tkacza, fotografa, wystawiennika itp.). W spór ten zaangażowany był żywo Stanisław Sheybal — malarz i fotograf, postać szczególnie zasłużona nie tylko dla organizacji i rozwoju szkół plastycznych, ale także dla kształcenia plastycznego w szkołach powszechnych. Sheybal po wojnie — w 1946 roku pełnił funkcję naczelnika szkół plastycznych, a od 1949 roku kierownika Sekcji Plastycznej COPSA. Od 1949 roku był także nauczycielem w Ognisku i Liceum Sztuk Plastycznych w Warszawie. Starając się udowodnić, jak bardzo istotne jest kształcenie ogólnoplastyczne i wychowanie przez sztukę, w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych w Warszawie podjął badania nad wpływem czynnych kontaktów ze sztuką na formowanie osobowości uczniów, o czym tak wspominał: *Po wieloletniej pracy liceum przedłożyło władzom konkretne projekty organizacyjno-programowe, które były formalną i praktyczną resumpcją naszych badań i eksperymentów jako też doświadczeń w dzie-*

---

<sup>15</sup> W. Ptaszyńska, *Kształtowanie się osobowości młodzieży poprzez sztukę (na podstawie badań przeprowadzonych w szkołach plastycznych)*, „Materiały pomocnicze dla nauczycieli szkół i ognisk artystycznych”, z. 40 z 1960 r., Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego, Warszawa 1960, s. 3.

<sup>16</sup> M. Krygier, *Korzyści wynikające z kształcenia w szkole plastycznej*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, z. 2, Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2014, s. 59–66.

dzinie wychowania przez sztukę młodzieży plastycznie uzdolnionej, a także najlepszego przygotowania tej młodzieży do życia, do wyższych studiów w różnych dziedzinach sztuki, nauki i techniki oraz do pracy po odbyciu krótkotrwałego kursu w wybranych przez nią zawodach plastycznych. [...] Stwierdzić tylko należy, że w nowym, socjalistycznym ustroju władze, dążąc do zerwania z zadawnionymi tradycjami pedagogicznymi, pozostawiały nam dużą swobodę działania, a nawet nadały naszemu liceum status szkoły eksperymentalnej. Zbiorową pracą, pod światłym kierunkiem szczerego orędownika naszych idei dyr. Antoniego Mączaka, doszliśmy do bardzo (naszym zdaniem) dobrych rezultatów. Ale w tym czasie dojrzewały już inne, odmienne koncepcje celów, ustrojów i programów średnich szkół plastycznych<sup>17</sup>.

## Kształcenie estetyczne i wychowanie przez sztukę w uzawodowionych szkołach plastycznych

W wyniku reformy przeprowadzonej w 1965 roku powstały licea sztuk plastycznych, które nauczały w określonych specjalnościach w zawodzie technik plastyk<sup>18</sup>. Nie oznacza to jednak, że zrezygnowano z idei wychowania przez sztukę, a już nie sposób oddzielić kształcenia artystycznego od kształcenia estetycznego. Miejscem, gdzie formułowano cele kształcenia, były programy nauczania, które wydawało Ministerstwo Kultury dla szkół artystycznych. W 1967 roku wydano na przykład program nauczania przedmiotu zagadnienia plastyczne, który to przedmiot miał kondensować zagadnienia ogólnoplastyczne, nauczane wcześniej w ramach rysunku, malarstwa, rzeźby i podstaw komponowania. Powstał zatem w czasie, kiedy uzawodowiono szkoły. Wśród celów kształcenia znalazło się: *rozwijanie wrażliwości estetycznej i kultury życia codziennego oraz rozumienia ich wartości i znaczenia w życiu jednostki i społeczeństwa*<sup>19</sup>. Pierwsza większa edycja nowych programów od czasów uzawodowienia szkół miała miejsce w 1973 roku. Powrócono w tym czasie do odrębnego nauczania przedmiotów rysunek i malarstwo oraz rzeźba. W programie rysunku i malarstwa wśród celów kształcenia wymieniono: *rozwijanie wyobraźni; uczenie plastycznego myślenia; kształtowanie umiejętności zawodowych i cech osobowych, składających się na złożone i rozległe pojęcie wrażliwości plastycznej*<sup>20</sup>. Wszystkie wymienione cele

<sup>17</sup> S. Sheybal, *Wspomnienia 1891–1970*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1984, s. 305–306.

<sup>18</sup> *Zarządzenie nr 55 Ministra Kultury i Sztuki z dnia 9 kwietnia 1966 r. w sprawie zmian w organizacji szkół artystycznych I i II stopnia*, Dziennik Urzędowy Ministerstwa Kultury i Sztuki z 1966 r., poz. 41.

<sup>19</sup> *Program nauczania Liceum Sztuk Plastycznych. Zagadnienia plastyczne*, Ministerstwo Kultury i Sztuki. Zarząd Szkół Artystycznych, Warszawa 1967, s. 1.

<sup>20</sup> *Program nauczania Liceum Sztuk Plastycznych. Rysunek i malarstwo*, Ministerstwo Kultury i Sztuki. Zarząd Szkół Artystycznych, Warszawa 1973, s. 5.

odnoszą się zatem do wychowania przez sztukę i kształcenia estetycznego. W programach nauczania przedmiotów specjalizacyjnych dominowały cele związane z konkretnymi umiejętnościami zawodowymi, ale formułowano je także w odniesieniu do kształcenia estetycznego, czego przykładem może być następujący zapis w programie nauczania wystawiennictwa — najpopularniejszej specjalności w szkołach plastycznych w tych latach: *rozbudzenie wyobraźni plastycznej i ekonomiczności myślenia plastycznego ucznia, [...]; zapoznanie ucznia drogą ćwiczeń, pokazów, dyskusji z rolą różnych czynników towarzyszących powstaniu dzieła artystycznego*<sup>21</sup>. Programy te zmieniono w 1986 i 1987 roku, gdyż zaistniała potrzeba dostosowania ich do zmieniających się specjalizacji, ale i w tych programach formułowano cele odnoszące się do kształcenia estetycznego<sup>22</sup>.

Rozporządzenia Ministra Kultury w sprawie podstaw programowych, które obowiązywały od 2002 roku<sup>23</sup>, pokazują, na ile istotne w kształceniu plastyka było wychowanie estetyczne i wychowanie przez sztukę. Warto zacytować tutaj kilka z nich: 1. *Przygotowanie do statusu odbiorcy i twórcy dziedzictwa kulturowego. [...]* 3. *Rozbudzanie twórczej i refleksyjnej postawy wobec siebie i świata, wartości estetycznych, etycznych i innych.* 4. *Pobudzanie aktywności intelektualnej, kształtowanie postaw kreatywnych, zainteresowań i zamiłowań w tworzeniu szeroko pojmowanej kultury plastycznej.* 5. *Rozwijanie inwencji, wyobraźni i wrażliwości plastycznej uczniów poprzez własną aktywność twórczą oraz poznawanie najwybitniejszych osiągnięć sztuki.* 6. *Wyrabianie umiejętności wnikliwej i wrażliwej obserwacji natury.* 7. *Kształtowanie umiejętności interpretowania, wartościowania oraz świadomego korzystania z szeroko pojętych zjawisk z zakresu sztuki.* 8. *Pogłębienie zainteresowań uczniów poprzez poszukiwanie wiedzy, zdobywanie doświadczeń, działania innowacyjne i eksperymentalne.* 9. *Stwarzanie warunków dla twórczego rozwoju oraz indywidualnej artykulacji plastycznej osobowości ucznia, do integrowania wiedzy plastycznej zdobywanej na wszystkich przedmiotach artystycznych.* 10. *Kształtowanie wrażliwości na świat i ludzi w oparciu o ogólnoludzkie wartości moralne, etyczne i estetyczne zawarte w dziełach sztuki. [...]* 12. *Systematyczne ukazywanie kultury i tradycji jako podstawy ciągłości sztuki światowej i narodowej oraz czynnika ich twórczych przemian.* 13. *Ukazywanie uczniom różnych funkcji sztuki — estetycznej, poznawczej, użytkowej, emocjonalno-terapeutycznej, religijnej.* 14. *Inspirowanie uczniów do aktywności twórczej, udziału w róż-*

---

<sup>21</sup> Program nauczania Liceum Sztuk Plastycznych. *Wystawiennictwo*, Ministerstwo Kultury i Sztuki. Zarząd Szkół Artystycznych, Warszawa 1973, s. 5.

<sup>22</sup> Programy te autorka zebrała i omówiła w publikacji: *Kształcenie artystyczne w publicznych szkołach plastycznych w Polsce...*, dz. cyt.

<sup>23</sup> Rozporządzenie Ministra Kultury z dnia 19 sierpnia 2002 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego, Dziennik Ustaw nr 138 z 2002 r., poz. 1164.



nych formach konfrontacji artystycznych. 15. Podejmowanie działań promujących uczniów aktywnych i szczególnie uzdolnionych. [...] <sup>24</sup>.

Zacytowany obszerny fragment rozporządzenia, które obowiązywało w latach 2002–2014, pokazuje, że na 16 sformułowanych celów tylko trzy z nich wiążą się bezpośrednio z pozyskaniem konkretnych umiejętności warsztatowych i technologicznych oraz z przygotowaniem do podjęcia studiów w wyższych szkołach artystycznych. Mimo uzawodowienia szkół — **element wychowania estetycznego i wychowania przez sztukę jest zatem bardzo istotny, można by powiedzieć — najistotniejszy.**

Od 2014 roku postawiono przede wszystkim na zawodowe kształcenie artystyczne. W roku tym przygotowane zostało kolejne rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego w sprawie podstaw programowych <sup>25</sup>, które było nowelizowane i zmieniane w kolejnych latach. W rozporządzeniach tych sformułowano efekty kształcenia wspólne dla zawodów artystycznych na koniec nauki w szkołach II stopnia, wśród których wyróżnić można te wiążące się z wychowaniem artysty, a mianowicie: *Uczeń: 1) szanuje dziedzictwo kulturowe swojego i innych narodów; 2) przestrzega zasad kultury i etyki, prawa autorskiego oraz innych przepisów prawa związanych z ochroną dóbr kultury; [...]; 5) zna związki między swoją i innymi dziedzinami sztuki; 6) uczestniczy w życiu kulturalnym; [...] 8) kreatywnie realizuje zadania, wykazując się wrażliwością artystyczną; 9) ocenia jakość wykonywanych zadań; 10) realizuje indywidualnie i zespołowo zadania i projekty artystyczne w zakresie swojej specjalności; 11) pracuje w zespole w ramach przydzielonych zadań, biorąc współodpowiedzialność za efekt końcowy tej pracy; 12) komunikuje się i współpracuje z członkami zespołu; 13) buduje relacje oparte na zaufaniu; 14) prezentuje postawę proaktywną; 15) organizuje swoją pracę; 16) konsekwentnie dąży do celu; 17) przewiduje skutki podejmowanych działań; 18) stosuje sposoby radzenia sobie ze stresem; 19) aktualizuje wiedzę i doskonali umiejętności zawodowe; 20) wyszukuje, selekcjonuje i dokonuje oceny informacji zawartych w różnych tekstach kultury; [...] 22) planuje swój rozwój artystyczny i zawodowy; 23) jest świadomy swoich możliwości <sup>26</sup>.*

Ponieważ efekty kształcenia dla zawodów szkolnictwa artystycznego sformułowane zostały zgodnie z wymaganiami Krajowych Ram Kwalifikacji, w stosunku do cytowanego wyżej rozporządzenia Ministra Kultury i Sztuki z 2002 roku brzmią one znacznie bardziej konkretnie. Mniej jest sformułowań odnoszących

<sup>24</sup> Tamże.

<sup>25</sup> 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 r., poz. 1039.

<sup>26</sup> Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 14 sierpnia 2019 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego, Dziennik Ustaw z 2019 r., poz. 1637.



się do wartości ogólnych, bardziej natomiast zwrócono uwagę na etykę zawodową i obowiązujące akty prawne (na przykład znajomość i stosowanie zasad prawa autorskiego). Niemniej jednak zauważyć można, że większość tych punktów (w cytacie pominięte zostały jedynie te, które wiążą się z wiedzą i umiejętnościami zawodowymi w zakresie nauczanej specjalności) odnosi się do wychowania plastyka, a być może przyszłego artysty.

W tym samym rozporządzeniu z 2019 roku, z którego zacytowany został fragment dotyczący efektów dla zawodów szkolnictwa artystycznego, sformułowane zostały efekty dla zawodu plastyk. Wśród nich również sformułowano takie, które odnoszą się do wychowania, wychowania estetycznego i kształtowania osobowości. Na szczególną uwagę zasługuje zwłaszcza punkt 14 wymienionych efektów, który odnosi się do wymiernych skutków kształcenia estetycznego. Wymaga się bowiem od absolwenta, żeby potrafił dokonać oceny wartości estetycznych i artystycznych dzieł sztuk plastycznych. **Ocecił, czyli odniósł do jakiejś ustalonej wartości; odniósł do norm, zasad i kanonów, które zostały mu wpojone bądź które sam wypracował w procesie kształcenia.**

## **Pomiędzy teorią a praktyką kształcenia artystycznego i wychowania przez sztukę**

Praktyka pokazuje, że świadomość estetyczna uczniów wzrasta po zakończonym cyklu kształcenia. Warto jednak sprawdzić, czy zamierzone i ukonstytuowane w aktach prawnych efekty kształcenia są osiągnięte w jego procesie. Najlepiej zilustruje to sondaż przeprowadzony wśród uczniów szkół plastycznych klas programowo najwyższych. Mniej istotne jest bowiem, jakie cele stawiają sobie szkoły plastyczne, a bardziej — jakie efekty osiągają. Z uwagi na niewymierność tych efektów, najlepiej zilustrują to odpowiedzi uczniów.

Badanie przeprowadzono na próbie 169 respondentów z pięciu szkół plastycznych: w Gdyni, w Kielcach, w Supraślu, w Szczecinie oraz w Warszawie. Uczniom zadano 16 pytań. Odpowiedź była pięciostopniowa (uczniowie w przedstawionej poniżej tabelce zakreślali właściwą odpowiedź dla każdego pytania). Ponadto respondentom dano możliwość (jeśli odczuwali taką potrzebę) uzasadnienia jednym zdaniem każdej decyzji. Wszystkie pytania zostały sformułowane w oparciu o opis sylwetki absolwenta w aktualnie obowiązującym rozporządzeniu w sprawie podstaw programowych<sup>27</sup> oraz osiągnięcia uczniów opisane w rozporządzeniu z 2002 roku<sup>28</sup>.

---

<sup>27</sup> Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 6 września 2017 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego, Dziennik Ustaw z 2017 r., poz. 1793.

<sup>28</sup> Rozporządzenie Ministra Kultury z dnia 19 sierpnia 2002 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego, Dziennik Ustaw nr 138 z 2002 r., poz. 1164.

## Wyniki sondażu

1. *Czy po zakończeniu cyklu zajęć w klasach 1–3 szkoły plastycznej wzrosło Twoje zainteresowanie życiem kulturalnym?*

stanowczo nie	nie bardzo	nie mam zdania	raczej tak	zdecydowanie tak
1	13	11	83	61

Jak wynika z powyższego, uczniowie uważają, że kształcenie w szkole w znaczącym stopniu rozwija w nich zainteresowania kulturalne. Dodać tutaj należy, że dwaj uczniowie, którzy zakreślili odpowiedź: *nie bardzo*, w komentarzu wpisali, że zawsze interesowali się życiem kulturalnym. Aż 144 osoby uznały, że interesują się bardziej życiem kulturalnym.

2. *Czy wzrósł Twój szacunek dla dziedzictwa kulturowego swojego narodu i innych narodów?*

stanowczo nie	nie bardzo	nie mam zdania	raczej tak	zdecydowanie tak
2	8	19	63	77

Szkoły plastyczne realizują programy, w których prezentowany jest dorobek kulturowy Polski, Europy i świata. Nauczyciele przedmiotów artystycznych często stosują metodę oglądową, która polega na przedstawieniu dobrych przykładów rozwiązań danego problemu w sztuce profesjonalnej — polskiej i zagranicznej. Uczniom organizuje się wycieczki do muzeów i galerii polskich i europejskich. Wpaja się szacunek dla dorobku artystycznego, dlatego nie zaskoczy fakt, że w ich ocenie cel ten został osiągnięty — aż 140 uczniów wybrało odpowiedzi: *raczej tak* i *zdecydowanie tak*.

3. *Czy przestrzegasz zasad kultury i etyki w stopniu wyższym niż przed rozpoczęciem nauki w szkole plastycznej?*

stanowczo nie	nie bardzo	nie mam zdania	raczej tak	zdecydowanie tak
2	20	50	60	37

Pytanie to było trudne dla młodzieży, dlatego że nie jest łatwo ocenić swoje zachowanie w kontekście obowiązujących norm. Dlatego właśnie aż 50 osób zakreśliło odpowiedź: *nie mam zdania*. Jednak największa grupa respondentów zdecydowała się na odpowiedź: *raczej tak* i *zdecydowanie tak* (ogółem 97 osób). Zatem, mimo że młodzież we współczesnym świecie podlega wpływom zewnętrznym (media, rodzina, znajomi spoza szkoły), uznać należy, że pobyt

w szkole kształtuje kulturę osobistą uczniów i wpaja im zasady etycznego postępowania.

#### 4. Czy wzrosła Twoja tolerancja dla odmienności cudzych poglądów i postaw?

stanowczo nie	nie bardzo	nie mam zdania	raczej tak	zdecydowanie tak
4	18	19	54	74

W szkołach plastycznych uczy się młodzież z różnych środowisk, zarówno wielkomiejskich, jak i z prowincji (często uczniowie dojeżdżają z odległych od miasta miejsc). Pochodzą z różnych domów, cechuje ich duża różnorodność potrzeb intelektualnych, odmiennosc zachowania i wyglądu. Bywa, że zarówno zachowanie, jak i wygląd są poza granicami akceptacji społecznej. Cechuje ich też niekonwencjonalność i oryginalność myślenia. Z obserwacji nauczycieli wynika, że potrafią znakomicie ze sobą współistnieć i współpracować. Ankieta jednak pokazuje, jak wygląda to w oczach ich samych. Zdecydowanie największa grupa uważa, że ich szacunek dla odmienności poglądów i postaw zdecydowanie wzrósł, odpowiedź *raczej tak* wybrały 54 osoby, a odpowiedź *zdecydowanie tak* — 74 osoby. Jedna z respondentek zakresliła odpowiedź *zdecydowanie tak* w sposób bardzo ekspresyjny, a w komentarzu dodała: *Nic mnie już nie zdziwi*. Tylko 18 osób odpowiedziało, że *nie bardzo*, ale dwie z nich dodały w komentarzach, że zawsze cechowała je tolerancja. Jedynie 4 osoby zakresliły odpowiedź *stanowczo nie*. Niewielka grupa nie ma własnego zdania na ten temat. Zatem w oczach młodzieży szkoły plastyczne wpajają tolerancję dla cudzych poglądów i postaw.

#### 5. Czy wzrosła Twoja świadomość w zakresie przestrzegania praw autorskich i poszanowania dla własności intelektualnej?

stanowczo nie	nie bardzo	nie mam zdania	raczej tak	zdecydowanie tak
3	11	11	70	74

Podstawowa wiedza na temat praw autorskich i ochrony własności intelektualnej jest bardzo ważną wytyczną programów wychowawczych i kształcenia we wszystkich szkołach, jednak szczególnego znaczenia nabiera w szkołach artystycznych, a zwłaszcza plastycznych. Nauczyciele zwracają uczniom uwagę na negatywny aspekt plagiatu, uczą ich, na czym polega interpretacja dzieła, i kształtują umiejętność rozróżniania cytatu i pastiszu od plagiatu. Zatem zdecydowana większość respondentów wybrała odpowiedzi *raczej tak* oraz *zdecydowanie tak*. W sumie jest to aż 144 na 169 osób. Tylko nieliczni wybrali odpowiedzi negatywne lub nie mieli zdania na ten temat.

6. Czy zmieniły się Twoje zainteresowania kulturą (np. słuchasz innej muzyki, podobają Ci się inne dzieła sztuk plastycznych)?

stanowczo nie	nie bardzo	nie mam zdania	raczej tak	zdecydowanie tak
4	21	22	51	71

Pytanie to miało na celu uzyskanie odpowiedzi, czy zdaniem młodzieży zmieniły się w trakcie nauki w szkole ich gusty estetyczne. Z obserwacji uczniów nauczyciele szkół plastycznych widzą, jak bardzo zmieniają się ich potrzeby intelektualne i kulturalne. Potwierdzają to wyniki ankiety: 122 osoby wybrały odpowiedzi *raczej tak* oraz *zdecydowanie tak*, 22 osoby nie potrafiły się wypowiedzieć jednoznacznie na ten temat, a 25 osób wybrało odpowiedzi negatywne.

7. Czy wzrosła Twoja potrzeba otaczania się ładnymi przedmiotami, aranżowania wnętrza (np. własnego pokoju), dbania o estetykę w życiu codziennym?

stanowczo nie	nie bardzo	nie mam zdania	raczej tak	zdecydowanie tak
7	22	23	52	65

W trakcie nauki w szkole plastycznej kształtowane są nie tylko gusty estetyczne, lecz także potrzeby w tym zakresie. Dlatego zdecydowanie największa grupa respondentów wybrała odpowiedzi *raczej tak* i *zdecydowanie tak* (łącznie 117 osób); 23 respondentów nie miało własnego zdania na ten temat, 22 wybrało odpowiedź *nie bardzo*, a 7 *stanowczo nie*. Zatem uznać należy, że po zakończeniu cyklu nauki w szkole plastycznej zmieniają się potrzeby estetyczne uczniów.

8. Czy istnieje subkultura, z którą się w znaczący sposób utożsamiasz?

stanowczo nie	nie bardzo	nie mam zdania	raczej tak	zdecydowanie tak
33	53	42	21	20

Młodzież szkół plastycznych wychowywana jest w kręgu tak zwanej kultury wysokiej. Jednakże część uczniów podlega wpływom środowiska i identyfikuje się z konkretnymi subkulturami młodzieżowymi. Niektórzy uczniowie postawą i wyglądem utożsamiają się na przykład z subkulturą emo czy też gotów. Dlatego w przypadku tego pytania odpowiedzi są rozłożone. Jednak wynika z nich, że większość uczniów nie ma potrzeby identyfikowania się z żadną grupą. Aż 86 respondentów wybrało odpowiedzi *stanowczo nie* i *nie bardzo*, 41 osób

identyfikuje się z którąś z subkultur młodzieżowych i prawie taka sama liczba nie jest zdecydowana.

### 9. Czy lubisz sama/sam projektować własny ubiór?

stanowczo nie	nie bardzo	nie mam zdania	raczej tak	zdecydowanie tak
6	19	26	53	65

Wśród młodzieży szkół artystycznych zaobserwować można proces odchodzenia od ubierania się w rzeczy wyprodukowane masowo i dostępne w tak zwanej sprzedaży „sieciorowej” na rzecz podkreślania strojem swojej indywidualności. Jest to widoczne nie tylko wśród dziewcząt. Także chłopcy interesują się swoim wyglądem. Jednak w populacji młodzieży szkół plastycznych zaobserwować też można abnegatów. Potwierdzają to wyniki badań, w których 118 osób wybrało odpowiedzi *raczej tak* oraz *zdecydowanie tak*, 26 osób nie miało zdania na ten temat, a łącznie 25 osób wybrało odpowiedzi negatywne.

### 10. Czy potrafisz wskazać związki pomiędzy różnymi dyscyplinami sztuk plastycznych?

stanowczo nie	nie bardzo	nie mam zdania	raczej tak	zdecydowanie tak
0	3	22	99	45

Jednym z założonych efektów kształcenia w szkole plastycznej jest wskazywanie związków pomiędzy różnymi dyscyplinami sztuk plastycznych. Młodzież realizuje w szkole kilka różnych przedmiotów artystycznych, takich jak: podstawy projektowania, rysunek i malarstwo, projektowanie multimedialne, rzeźba, podstawy fotografii i filmu oraz — w zależności od realizowanej specjalizacji — główny jej przedmiot, na przykład projektowanie graficzne, realizacje intermedialne, techniki rzeźbiarskie i tak dalej. Realizują także przedmiot teoretyczny — historię sztuki, w której programie dużo uwagi poświęca się znajomości formy dzieła. Jednak jedną z najważniejszych idei wychowania estetycznego jest uświadomienie młodzieży, że w sztukach plastycznych „twardy” podział nie istnieje, a współcześnie granice te coraz bardziej się zacierają. Ponadto dziełami z różnych dyscyplin rządzą te same lub podobne zasady formalne (kompozycja i jej cechy, inne środki ekspresji). W związku z tym dużo uwagi poświęca się uświadamianiu młodzieży, że związki te istnieją. Jest to jeden z aspektów wychowania estetycznego. Jak wynika z ankiety, młodzież ma świadomość tych związków. Zdecydowana grupa respondentów wybrała odpowiedzi *raczej tak* i *zdecydowanie tak* (ogółem 144 osoby).

11. *Czy Twoim zdaniem istnieją normy i zasady, które dotyczą komponowania dzieł sztuk plastycznych i wykorzystywania środków ekspresji artystycznej, które wpływają na jakość dzieła?*

stanowczo nie	nie bardzo	nie mam zdania	raczej tak	zdecydowanie tak
7	15	32	68	47

Współczesna młodzież, funkcjonująca w czasach, kiedy dominuje tendencja do postmodernistycznego pojmowania piękna (jest piękne lub dobre to, co się komu podoba), jednak uważa, że istnieją takie normy. Ich postawy estetyczne kształtowane są przede wszystkim w realizacji zadań plastycznych, a zwłaszcza na wykładach wprowadzających z metodą oglądową (metoda pokazywania dobrego przykładu) oraz podczas korekty. Na zajęciach plastycznych, realizowanych w domach kultury lub w zakresie przedmiotu plastyka w szkołach powszechnych, przede wszystkim zwraca się uwagę na swobodną ekspresję twórczą. W zawodowej szkole plastycznej ekspresja twórcza towarzyszy wszelkim pracom twórczym, ale też zdecydowanie kształtuje się młodzież estetycznie, pokazując, co jest dobrym, a co złym rozwiązaniem, mając na uwadze jakiś punkt odniesienia. Dlatego młodzież kończąca naukę zdecydowanie uważa, że istnieją normy i zasady, które dotyczą komponowania dzieł plastycznych i wykorzystywania środków ekspresji, wpływających na jakość dzieła. Taki pogląd reprezentuje 115 respondentów, którzy wybrali odpowiedzi *raczej tak* i *zdecydowanie tak*. Dość duża część młodzieży (32 osoby) nie potrafi się jednak wypowiedzieć na ten temat, a tylko nieliczni reprezentują pogląd, że „zależy, co się komu podoba”. Takie uwagi pojawiały się w ankietach, w których respondenci zakreślali odpowiedź *nie bardzo*.

12. *Czy uważasz, że potrafisz ocenić jakość artystyczną i estetyczną dzieł sztuk plastycznych w stopniu wyższym niż przed rozpoczęciem zajęć w szkole plastycznej?*

stanowczo nie	nie bardzo	nie mam zdania	raczej tak	zdecydowanie tak
2	6	9	65	87

Umiejętność oceny wartości dzieła jest jednym z założonych efektów kształcenia, sformułowanym w aktualnie obowiązującej podstawie programowej. Z ankiety wynika, że młodzież kończąca cykl nauki zdecydowanie i pewnie opowiada się za tym, że potrafi dokonać takiej oceny. Podczas nauki bowiem wpajane są uczniom zasady, które cechują takie dzieła. Nauczyciel mówi na przykład, że praca ucznia jest źle zakomponowana, odnosząc się do jakiejś wartości.

Na 169 osób 87 respondentów zdecydowanie twierdzi, że potrafi ocenić wartość artystyczną i estetyczną dzieła. Bardzo duża grupa (65 respondentów) uważa, że raczej potrafi. Tylko nieliczni uznają, że nie mają zdania na ten temat, a zaledwie kilka osób wybrało odpowiedzi negatywne.

**13. Czy wzrosła, Twoim zdaniem, Twoja kreatywność w wybranej dyscyplinie (specjalizacji) oraz w innych dziedzinach poznanych w ramach przedmiotów artystycznych realizowanych w szkole?**

stanowczo nie	nie bardzo	nie mam zdania	raczej tak	zdecydowanie tak
4	6	25	58	76

Uczniowie szkół plastycznych kształceni są w oparciu o pewne zasady estetyczne. Nie oznacza to jednak, że „zabija się” ich kreatywność. Jednym z ważnych celów, sformułowanym w podstawie programowej każdego przedmiotu artystycznego, jest ekspresja i kreacja w zakresie danej dyscypliny. Od uczniów klasy pierwszej czy drugiej wymaga się przede wszystkim poprawności. Ale od uczniów starszych klas wymagana jest już umiejętność wypracowania własnych środków artystycznych i kreacja. Jednym z kryteriów oceny prac (przedmiotowych, dyplomowych, na organizowanych przez szkoły i MKiDN konkursach artystycznych) jest ich oryginalność i nowatorstwo. Zatem odnoszenie się do pewnych norm i wartości (poprawność) nie zabija swobodnej kreacji. Tak też odczuwa to młodzież. Aż 134 respondentów opowiedziało się, że zdecydowanie lub raczej wzrosła ich kreatywność w wybranej dziedzinie (realizowanej specjalizacji). Na ten temat nie potrafiło się jednoznacznie wypowiedzieć 25 osób, a łącznie tylko 10 osób wybrało odpowiedzi negatywne.

**14. Czy potrafisz organizować swoją pracę, przystępując do wykonania zadania (znasz kolejne etapy, wiesz, ile musisz poświęcić czasu na realizację każdego z nich)?**

stanowczo nie	nie bardzo	nie mam zdania	raczej tak	zdecydowanie tak
8	15	26	72	48

Dyscyplina pracy, sposób jej organizowania i umiejętność oceny, ile czasu będzie potrzebne na realizację zadania, jest jednym z ważnych celów wychowania plastyka. Jest to jednak w środowisku młodzieży szkoły artystycznej bardzo trudne do osiągnięcia. Większość z nich zaczyna pracować nad zadaniem w ostatniej chwili, co wpływa znacząco na jakość pracy. Uczniowie mają problem z gospodarowaniem czasem. Zdarza się też, że wybierają na egzamin dy-



plomowy zadanie, które znacząco przekracza ich możliwości wykonania (co oczywiście jest korygowane przez nauczyciela prowadzącego przedmiot specjalizacyjny). Jednak w najstarszej programowo klasie zdecydowana większość uważa, że nie ma z tym problemu — 120 respondentów uważa, że *raczej* lub *zdecydowanie* potrafi organizować swoją pracę; 26 osób nie potrafi się wypowiedzieć na ten temat, ale łącznie tylko 23 osoby wybrały odpowiedzi negatywne. Kilka z nich w uzasadnieniu napisało wprost, że ma problem z organizacją pracy.

**15. Czy potrafisz dokumentować i prezentować własne dokonania twórcze w stopniu wyższym niż przed rozpoczęciem nauki w szkole plastycznej?**

stanowczo nie	nie bardzo	nie mam zdania	raczej tak	zdecydowanie tak
7	14	23	63	62

Plastyk, zarówno absolwent studiów artystycznych, jak i absolwent szkoły plastycznej średniego szczebla, musi potrafić dokumentować swoje osiągnięcia i je prezentować. Na każdym etapie życia zawodowego powinien umieć przygotować i zaprezentować swoje *portfolio*, gdyż bezpośrednio od tego zależy jego powodzenie zawodowe. Dlatego wymaganie takie sformułowano w efektach kształcenia plastyka. Cel ten zdecydowanie jest osiąganym w oczach uczniów — 125 osób wybrało odpowiedzi *raczej tak* i *zdecydowanie tak*, 23 osoby nie mają zdania na ten temat, a tylko 21 łącznie uważa, że nie radzi sobie z tym.

**16. Czy potrafisz aktualizować swoją wiedzę i poszukiwać konkretnych informacji, niezbędnych do wykonania zadania/pracy plastycznej?**

stanowczo nie	nie bardzo	nie mam zdania	raczej tak	zdecydowanie tak
1	9	12	81	66

Każde zadanie plastyczne wymaga od ucznia poszukiwania informacji. Jeżeli na przykład jest to zadanie z zakresu reklamy, uczniowie muszą sprawdzić, jak reklamowane są tego rodzaju przedmioty na rynku, reklama będzie bowiem tym bardziej skuteczna, im bardziej niekonwencjonalna. Muszą też umieć poszukiwać informacji innego rodzaju: aktualności w danej dziedzinie czy na temat nowych technologii. Dlatego zadanie to jest jednym z kluczowych w wychowaniu plastyka. Wyniki ankiety pokazują, że cel ten jest osiąganym: 66 osób uważa, że *zdecydowanie* daje sobie z tym radę, a blisko połowa respondentów (81 osób) uważa, że *raczej tak*. Tylko pojedyncze osoby wybrały odpowiedzi negatywne, a zaledwie 12 osób nie ma zdania na ten temat.

## Konkluzje

Szkoły plastyczne przygotowują młodych artystów do pracy zawodowej i studiów wyższych. Jakie efekty osiągają w tym zakresie, świadczyć może liczba absolwentów, którzy dostają się na studia wyższe, przede wszystkim artystyczne, ale nie tylko. O tym, jak bardzo poprawiła się jakość kształcenia artystycznego, świadczą tak zwane przeglądy prac z rysunku, malarstwa i rzeźby uczniów klas przedostatnich. O jakości kształcenia artystycznego świadczą też innego rodzaju konfrontacje, które organizowane są przez Centrum Edukacji Artystycznej i Ministerstwo Kultury i Sztuki/Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego we współpracy ze szkołami od lat 90. Są to przede wszystkim różne konkursy, obejmujące niemal wszystkie nauczane specjalności i specjalizacje. Oprócz dobrego, warsztatowego przygotowania zawodowego — realizowane jest kształcenie estetyczne oraz wychowanie przez sztukę. Niezależnie od tego, czy formułowane są takie cele w realizowanych programach wychowawczych, czy też nie — kształtuje się gusty wychowanków, uczy, jak ocenić dzieła sztuk plastycznych pod względem jakości artystycznej, estetycznej i technologicznej, wychowuje się do obcowania z kulturą, bierze się pod uwagę etykę zawodową i ochronę własności intelektualnej.

Wyniki przeprowadzonego sondażu pokazują, że w szkołach plastycznych osiągnęte są założone efekty kształcenia, z których zdecydowana większość odnosi się do płaszczyzny wychowania i kształtowania osobowości artystycznej. Potwierdzeniem osiągnięcia efektów kształcenia są chociażby losy absolwentów, którymi interesuje się każda szkoła. Natomiast interesujące jest to, że sami uczniowie klas programowo najwyższych oceniają pozytywnie jakość kształcenia i przyznają, że zmieniły się ich osobowość, nawyki i preferencje w jego procesie. Przeprowadzona ankieta nie wyczerpuje wszystkich aspektów pracy wychowawczej w szkołach plastycznych, ale już tych kilkanaście pytań z zakresu wychowania i kształcenia estetycznego pozwala na wyciągnięcie wniosków, że stanowczo cele te są realizowane, także w ocenie uczniów.

## Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Ankiety przeprowadzone w szkołach plastycznych w Gdyni, Kielcach, Supraślu, Szczecinie i w Warszawie (zbiory własne autorki).
- [2] Jankowski Wojciech, *COPSA — w 60-lecie powołania*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, z. 2, Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2014.
- [3] Krygier Magdalena, *Korzyści wynikające z kształcenia w szkole plastycznej*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, z. 2, Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2014.

- [4] Lewińska Beata, *Kształcenie artystyczne w szkołach plastycznych w Polsce w latach 1944–2017*, Wydawnictwo Naukowe UKSW w koedycji z CEA, Warszawa 2018.
- [5] Morawski Stefan, *Główne nurty estetyki XX wieku. Zarys syntetyczny*, Wiedza o Kulturze, Wrocław 1992.
- [6] *Program nauczania Liceum Sztuk Plastycznych. Rysunek i malarstwo*, Ministerstwo Kultury i Sztuki. Zarząd Szkół Artystycznych, Warszawa 1973.
- [7] *Program nauczania Liceum Sztuk Plastycznych. Wystawiennictwo*, Ministerstwo Kultury i Sztuki. Zarząd Szkół Artystycznych, Warszawa 1973.
- [8] *Program nauczania Liceum Sztuk Plastycznych. Zagadnienia plastyczne*, Ministerstwo Kultury i Sztuki. Zarząd Szkół Artystycznych, Warszawa 1967.
- [9] Ptaszyńska Wanda, *Kształtowanie się osobowości młodzieży poprzez sztukę (na podstawie badań przeprowadzonych w szkołach plastycznych)*, *Materiały pomocnicze dla nauczycieli szkół i ognisk artystycznych*, z. 40 z 1960 r., Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego, Warszawa 1960.
- [10] *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 28 sierpnia 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w publicznych szkołach artystycznych*, Dziennik Ustaw z 2019 r., poz. 1674.
- [11] *Rozporządzenie Ministra Kultury z dnia 19 sierpnia 2002 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego*, Dziennik Ustaw nr 138 z 2002 r., poz. 1164.
- [12] Sheybal Stanisław, *Wspomnienia 1891–1970*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1984.
- [13] Tatarkiewicz Władysław, *Historia estetyki*, tom 1, *Estetyka starożytna*, Arkady, Warszawa 1985.
- [14] Tatarkiewicz Władysław, *O filozofii i sztuce*, PWN, Warszawa 1986.
- [15] Wojnar Irena, *Estetyka i wychowanie*, PWN, Warszawa 1964.
- [16] Wojnar Irena, *Perspektywy wychowawcze sztuki*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1966.
- [17] *Wychowanie przez sztukę*, praca zbiorowa pod red. Ireny Wojnar, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1965.
- [18] Wywiad zogniskowany przeprowadzony przez autorkę w dniu 5 października 2018 roku z nauczycielami ZPSP w Warszawie, dokument w zbiorach własnych autorki.



# O kształceniu plastycznym

Znajomy profesor, przedstawiciel starszego pokolenia, dla którego określenia: „badanie jakości kształcenia”, „krajowa rama kwalifikacji”, „parametryzacja” czy „syllabus” były słowami zaczerpniętymi z kosmosu, odległego i nieprzystającego do realiów zrozumiałej i akceptowanej codzienności, lubił odpowiadać na pytanie dotyczące praktyki edukacyjnej, jak nauczyć tworzenia dzieł sztuki, w następujący sposób, czyli jednym zdaniem: *Drodzy państwo, gdybym znał niezawodną metodę na wytwarzanie dzieł sztuki, nikomu bym nie powiedział, sam bym skorzystał i żył w sławie i luksusie.*

To z pewnością zabawnie brzmiące zdanie zawiera w sobie zaskakująco dużą dozę prawdy. Gdyby w sztuce istniały niezawodne metody postępowania, artysta byłby w bardzo uprzywilejowanej sytuacji. Wystarczyłoby spełniać zalecenia i wytyczne, a sukces byłby oczywistą konsekwencją podjętych wysiłków.

Problem skutecznego kształcenia jest troską zrozumiałą, szczególnie gdy rozważany jest na ministerialnych biurkach. Tworzenie sprawdzonych metod postępowania, budowanie systemów czytelnych kryteriów, obiektywnych mechanizmów oceny i ewaluacji — wszystkie te elementy dają możliwość wartościowania i iluzoryczne poczucie, że złapaliśmy byka za rogi. Niestety w tym przypadku im bardziej chcemy go złapać, tym bardziej go nie mamy. Im szczelniejsze zasady próbujemy skonstruować, tym bardziej zauważamy, jak bardzo są zawodne.

Artysta jest bytem trudnym do ujarzmienia, zmierzania i tresowania. Czy w takim razie można jedynie czekać, by z grona cudownie wolnych samouków wyłonił się upragniony geniusz? Czy brak kryteriów jest synonimem wolności, a ich obecność świadectwem rygoru i niewoli? Niestety problem jest zawiły i z pewnością nie znajdziemy prostej odpowiedzi, szczególnie w tak pośpiesznie konstruowanym komentarzu. Lubię powtarzać, że w sztuce nie ma „świętej księgi”, która zawierałaby spis tego, co wolno, a szczególnie tego, czego nie wolno. Pomijam oczywisty próg wynikający z ograniczeń prawa, choć i w tym aspekcie można by podać przykłady wykraczające poza tę regułę, jak choćby osławione działania akcjonistów wiedeńskich z 1968 roku, znane pod nazwą *Kunst und Revolution*, które zakończyły się postawieniem w stan oskarżenia głównych uczestników tego wydarzenia, a dziś traktowane są jako istotny element ewolucji sztuki współczesnej.



Takie przykłady można mnożyć, co nie powinno być dowodem na tezę, że artyście wolno wszystko. Pokazują one jedynie, że działania artystyczne mogą ujawniać swoje ekstremalne oblicza, łamiąc powszechnie uznawane zasady, normy obyczajowe, a nawet prawne. Fenomen sztuki może pojawić się nieoczekiwanie, nawet nie tyle wbrew zasadom, ile obok nich. Niestety nie powinniśmy tego traktować jako pożytecznego zalecenia, bo o ile istnieje prawdopodobieństwo, że sztuka pojawi się podczas deptania uznanych dotychczasowych prawideł, to z pewnością świadome i celowe ich negowanie czy ignorowanie nie daje żadnej gwarancji sukcesu.

Zanim w tym lekko karkołomnym wywodzie zaplączę się we własne nogi, spróbuję wrócić do pryncypiów, w które wierzę i na które będę się powoływał, dopóki w ich miejsce nie pojawią się lepsze. Są to oczywiście treści wielokrotnie przeze mnie powtarzane, a nawet ujmowane w różnych pisemnych komentarzach, co — mam nadzieję — nie powinno być przedmiotem krytyki, tym bardziej że nie znajduję lepszych słownych konstrukcji dla wyrażenia treści, które są efektem doświadczeń i wniosków z trzydziestoletniej pracy dydaktycznej.

Jestem przekonany, że istotą edukacji artystycznej, a może jej głównym filarem, są dwa elementy — dialog i praktyka. Dialog rozumiany przede wszystkim jako ścieranie się poglądów, myśli, refleksji i koncepcji; otwarcie się na inne postawy i odmienne punkty widzenia, w końcu — przyjęcie krytyki i konstruktywne jej spożytkowanie. Jako wieloletni belfer muszę dodać, że nie uważam się za jedyne, koniecznego uczestnika tego dialogu, choć z oczywistych powodów często jestem do tego zobligowany rolą pedagoga, czyli osoby, od której wymaga się komentarza. Należy pamiętać, że wszyscy prowadzimy rozmowy z wewnętrznym „ja”, a oczywistym elementem każdego procesu twórczego jest utwierdzanie się w słuszności własnych decyzji lub ich kwestionowanie.

Drugi element wydaje się oczywisty, praktyka jest jedynym sposobem samokształcenia, zdobywania doświadczenia, biegłości, wiedzy i — co może najistotniejsze — jedyną możliwością skonfrontowania zamysłu, artystycznej koncepcji z możliwościami realizacyjnymi. Wiąże się to z samym autorem, ale również z charakterystyką wybranego medium i wszelkimi ograniczeniami pojawiającymi się w trakcie realizacji tak zwanego „dzieła”. Dlatego wierzę w powiedzenie, że artysta myśli czynem, bo tylko on pokazuje, na ile nasze zamiary, tak zwane „dobre pomysły”, mogą urzeczywistnić się w czynie. Wspomnianą praktykę rozumiem trochę szerzej. Ta przysłowiowa „przy sztaludze” jest oczywiście fundamentem, ale na naszą twórczą kondycję ma wpływ szereg elementów z naszego otoczenia, które mogłyby się wydać poboczne i nie tak oczywiste. To, jakie odwiedzamy muzea, jakie czytamy książki, jakie oglądamy filmy, a nawet z jakimi dyskutujemy ludźmi — to wszystko też zawarłbym w zbiorze artystycznej praktyki, a sam na użytek mojej nauczycielskiej działalności określam to mianem **dydaktyka bez dydaktyki**.

Ponoć Zbigniew Preisner lubi powtarzać, że artyści dzielą się na niedouków i samouków, co doskonale obrazuje zasadę, że do ważnych kwestii każdy artysta musi dotrzeć sam, choć nie znaczy to, że „samotnie”. Wspomniana samodzielność w podejmowaniu ważnych decyzji z pewnością nie wymusza izolacji i nie powinna prowadzić do wniosku, że artysta dla zachowania autonomii własnych decyzji powinien ignorować tak zwane „dobre rady” i izolować się od krytyki, oceny, komentarza — w końcu, wskazanego powyżej, tak istotnego moim zdaniem dialogu.

Wspomniane uwagi są oczywiście dość chaotycznie spisanyymi refleksjami artysty i akademika, poruszającego się od trzydziestu lat w dość ograniczonym kręgu ludzi, którzy już wybrali ścieżkę własnej edukacji. Rzeczywistość szkolnictwa średniego z pewnością stawia przed nauczycielami przedmiotów artystycznych inne wymagania niż przed nauczycielami akademickimi. Młodzi artyści niewątpliwie bardziej poszukują wzorów, zasad i metod postępowania, wciąż „są uczeni” w odróżnieniu od ich trochę starszych kolegów, którzy studiują, czyli „się uczą” — zdobywają wiedzę i praktykę, korzystając z uczelni trochę na podobieństwo sprawnego narzędzia.

Każda dziedzina twórczości ma swój zbiór „zasad ortograficznych”, których przyswojenie wydaje się konieczne w celu zapewnienia możliwości przekazu odpowiadającemu intencjom twórcy, ale proces ten musi przebiegać równolegle z rozwojem wyobraźni, kreatywności, oryginalności, krótko mówiąc — z możliwością budowania własnego, indywidualnego języka.

Podzielę się jeszcze jedną refleksją. Jestem wielkim orędownikiem istnienia liceów sztuk plastycznych. Uważam, że szkoły te prowadzą niezwykle istotną misję, edukując i wychowując przez sztukę. Co ważne, nie tylko przez poznanie sztuki czy też jej kontemplację, lecz także — co niezwykle istotne — przez praktykę. Pomagają w artystycznym rozwoju osobom, które wybiorą dalszą edukację artystyczną, ale równocześnie edukują rzesze potencjalnych odbiorców sztuki, którzy będą rozumieć i szanować artystyczny wysiłek.

Na zakończenie przywołam pewną opowieść, którą zapamiętałem z wykładu profesora Józefa Tadeusza Gawłowskiego, wybitnego polskiego architekta, który prowadził na krakowskiej Akademii Sztuk Pięknych przedmiot o nazwie „integracja malarstwa z architekturą”. Bohaterem opowieści był wykładowca akademicki, który szczylił się wielką biegłością w odręcznym kreśleniu na tablicy, między innymi perfekcyjnych okręgów, i chętnie tą biegłością się popisywał przed studentami, dopytując się, czy ktoś tak potrafi. Ponoć studenci przyprowadzili na jego zajęcia człowieka, który potrafił narysować nie jeden, ale kilka doskonale kształtnych okręgów, w dodatku o tej samej średnicy. Pedagog nie dowierzając, poprosił o demonstrację, a widząc kilka takich samych, perfekcyjnie narysowanych okręgów, zapytał z podziwem i z zachwytem: *Drogi panie, jak pan doszedł do takiej perfekcji kreślenia?* Na co sprawny kreślarz odpowiedział spokojnie, bez specjalnego entuzjazmu: *Wie pan, trzydzieści lat grałem na katarynce.*



Przywołuję tę opowieść dla pewnej przestrogi. Mam nadzieję, że zezowata przyszłość nie ujawni nam, że kierowani dobrymi chęciami i jedynymi słusznymi rygorami, zamiast kształtować przyszłych artystów, będziemy produkować kataryniarzy.

Sztuka jest może ostatnim azylem wolności, który wciąż respektuje prawo do decyzji, własnych wyborów i estetycznych preferencji. Jeżeli w imię powszechnej poprawności zamienimy tę wolność na obowiązek wypełniania poleceń i spełniania rygorów, zredukujemy jej obszar do schematu, a jej twórców, w najlepszym przypadku do roli zręcznych naśladowców.



Zajęcia w pracowni rysunku. Zespół Szkół Plastycznych w Katowicach

Fot. Włodzimierz Gorzelańczyk

# O dobrym kształceniu artystycznym

*Wiarygodny pedagog jest jak dobry lekarz  
— przede wszystkim nie szkodzi...<sup>1</sup>*

Ocena jakości i oryginalności dzieła plastycznego to jedno z trudniejszych wyzwań dla kadry dydaktycznej w szkołach artystycznych, która z założenia ma za zadanie rozwijać — bardzo zróżnicowaną w formie i warsztacie — aktywność twórczą młodych adeptów sztuk pięknych. W związku z tym klasyczne kryteria wartościowania i oceny nie zawsze znajdują zastosowanie... Podczas zajęć realizowane są bowiem nie tylko kompozycje plastyczne, wykonywane tradycyjnymi — **akademickimi** — technikami. Uczniowie, jako młodzi artyści, muszą też poszukiwać nietypowych rozwiązań formalnych w kreowanym dziele, przede wszystkim poprzez szukanie (nieraz zupełnie intuicyjne), a następnie świadome stosowanie innowacyjnych rozwiązań natury warsztatowej, z których może narodzić się oryginalna forma.

Po moich osobistych eksperymentach podczas pracy twórczej, a także w trakcie prowadzenia wieloletniej już dydaktyki w wyższej szkole artystycznej, uważam, że jedną z najlepszych form edukacji artystycznej, zarówno w zakresie poszukiwania swojego nowatorskiego warsztatu, jak i tworzenia oryginalnych rozwiązań formalnych (wynikających zazwyczaj właśnie z takiego metodycznego priorytetu), jest wykorzystywanie i świadome prowokowanie tak zwanego błędu kreatywnego.

Oczywiście w przypadku propedeutyki nauczania niezwykle ważnych i potrzebnych w edukacji artystycznej przedmiotów — takich jak rysunek i malarstwo, nic nie stoi na przeszkodzie, aby metoda ta połączona była z nauką zasad komponowania, tworzenia iluzji głębi na płaszczyźnie czy też poznaniem ludzkiej anatomii, ćwiczeniami z tak zwanego rysunku konstrukcyjnego. Obserwacja natury jest w tym przypadku najlepszą formą **ściagi** i dobrą inspiracją

---

<sup>1</sup> Zaszysane podczas pełnienia tzw. dyżuru organizacyjnego w Instytucie Sztuk Pięknych Uniwersytetu Rzeszowskiego.

dla twórczych poszukiwań ucznia, a nauczycielowi daje to odpowiedni punkt odniesienia, bardzo potrzebny do merytorycznej korekty zadania.

W prowadzonej przeze mnie Pracowni Grafiki stosowana również z powodzeniem zasada **artystycznej transgresji** — czyli odwagi przekraczania zwyczajowych **kanonów warsztatowych** — także przynosi bardzo dobre efekty. Najważniejszym *credo* tej rzeszowskiej pracowni jest jednak bardzo trafna konstatacja nieżyjącego już artysty — profesora Włodzimierza Kotkowskiego. Stwierdził on mianowicie, że *wybrany warsztat plastyczny ma zawsze pełnić rolę służebną dla stosującego go artysty; twórca nie może być niewolnikiem swojego warsztatu.*

Dla nauczyciela w szkole artystycznej nie istnieje nic gorszego od jego zgody na unifikację ekspresji w pracach uczniów. Dzieje się to właśnie wtedy, kiedy nauczyciel przedmiotów plastycznych, zamiast szukać i rozwijać rodzącą się osobowość artystyczną ucznia, zmusza go (na przykład przez odpowiednio spreparowaną korektę) do preferowania swoich upodobań stylistycznych lub też **wybranej, ulubionej techniki**. Mając świadomość, że ocena uczniowskich kompozycji zazwyczaj i tak skazana jest na pewien **belferski subiektywizm**, trzeba jednak pamiętać o tym, że zrealizowane zadanie plastyczne jest dla uczniów czymś bardzo osobistym. Zbyt krytycznymi uwagami nauczyciel może skutecznie zrazić swoich podopiecznych do dalszych twórczych poszukiwań, a przecież wychowywanie przez sztukę powinno być na tym etapie edukacji ważniejsze niż warsztatowa biegłość czy też stuprocentowa realizacja programu.

Jeśli nam zależy na odpowiednim przygotowaniu przyszłej Dobrej Zmiany Pokoleniowej — empatycznej, prospołecznej i proobywatelskiej elity — to priorytetem w średnim szkolnictwie artystycznym nie powinny być **korporacyjne** bądź **stachanowskie** w swojej metodzie rankingi tak zwanych **najlepszych osiągnięć zadaniowych**, lecz cykliczne sondowanie, co absolwenci „**plastyka**” zrobili ze swoim życiem i talentem po latach. Budowanie takiej właśnie osobowości ucznia, stymulowanie jego odwagi szczerej wypowiedzi (nie tylko artystycznej), wspieranie jego pozytywnych cech temperamentu, jest dla mnie ważniejsze w edukacji (tej artystycznej szczególnie) od na przykład wykonania poprawnie zadania lub prawidłowego zastosowania określonych środków wyrazu artystycznego...

Jeżeli nie chcemy edukacji artystycznej w Polsce sprowadzić do poziomu zawodowej szkoły rzemiosła artystycznego (podobną strukturę wymyślono już podczas okupacji, zamieniając krakowską ASP na Państwową Szkołę Rzemiosła Artystycznego), musimy pamiętać, aby budowanie kreatywnej i wrażliwej osobowości ucznia było w dalszym ciągu tak samo ważne, jak jego zawodowe kompetencje w danej specjalności.

Jako że miałem ostatnio okazję odwiedzić licea plastyczne w Gdyni, Supraślu, Warszawie oraz Kielcach, z wielkim uznaniem muszę stwierdzić, że jakość i poziom nauczania przedmiotów artystycznych w tych placówkach są imponujące! Jak sądzę, powodem może być również fakt, że kierownictwo oraz więk-

szość kadry tych szkół stanowią absolwenci średnich szkół plastycznych, którzy doskonale potrafią odczuć potrzeby i oczekiwania swoich wychowanków. Zatem nie mam wątpliwości, że o jakości kształcenia decyduje przede wszystkim odpowiednio dobrana kadra dydaktyczna — koniecznie wielcy pasjonaci sztuki, a zarazem charyzmatyczni **belfrzy**, którzy potrafią nie tylko rozmiłować swoich uczniów w wybranym przedmiocie, lecz także mogą być wzorem do naśladowania, jak pan profesor John Keating z kultowego filmu *Stowarzyszenie Umarłych Poetów*.



Fot. Włodzimierz Gorzelańczyk





# Komunikacja dyrygenta z chórem<sup>1</sup>

Komunikacja między dyrygentem i zespołem to niezwykle istotny, a często zupełnie niedoceniany i niepoddany refleksji metodycznej element pracy chórmistrza. Na ogół osoby prowadzące chóry czy zespoły wokalne nie zwracają uwagi na jakość komunikacji i nierzadko ulegają złudzeniu, że ich sposób przekazu myśli i emocji muzycznych jest zawsze jasny i czytelny dla zespołu. Jednym z powodów takiego myślenia może być fakt, że dyrygent tak dalece utożsamia się ze swoim zespołem, że czasami traci zdrowy dystans do chóru, który jako zespół osób jest pełnoprawnym partnerem w kształtowaniu wykonania i interpretacji dzieła. Przyczyną konieczności zwrócenia uwagi na jakość porozumiewania się z zespołem może być emocjonalność muzyczna dyrygentów, którzy całkowicie koncentrują się na aspektach wykonawczo-interpretacyjnych, zapominając, że wykonanie dzieła nie jest dyktatem jednej osoby (wszakże dyrygent podczas wykonania nie brzmi), ale efektem pracy zespołowej. Wreszcie powodem braku konstruktywnej refleksji na temat komunikacji może być to, że w procesie kształcenia dyrygentów kładzie się zbyt mały nacisk na rozwijanie kompetencji społecznych, a skupia się głównie na aspekcie merytorycznym wykonywania zawodu muzyka. Nie podważając w żadnym stopniu poziomu przygotowania zawodowego adeptów sztuki dyrygenckiej, należy stwierdzić, że niemożność osiągnięcia przez zespół zamierzonych przez prowadzącego celów nie pochodzi w znacznej większości przypadków ze złej woli chórzystów czy ograniczonych zdolności muzycznych. Często sposób komunikowania się dyrygenta z zespołem jest na tyle nieudolny, niewyraźny, chaotyczny i dezorientujący, że chórzyci nie są w stanie w całości zrozumieć intencji prowadzącego, a przez to intuicyjnie i tylko w małej części realizują wyznaczone przez niego założenia.

Truizmem byłoby przypominanie, że treść każdego komunikatu kreowanego przez dyrygenta podczas próby powinna spełniać wymagania szeroko pojętej prawdy muzycznej, a więc pochodzić z gruntownej wiedzy i doświadczenia.

---

<sup>1</sup> Treść niniejszego artykułu jest rozszerzeniem fragmentu książki autora *Chór w Kościele. Podręcznik*.

Sama treść jednak nie wystarczy, jeśli nie będzie ona przedstawiona we właściwy sposób. Komunikat ma na celu osiągnięcie zamierzonego rezultatu, ale może się to stać tylko wtedy, kiedy trafi do odbiorcy w pełni, to znaczy — kiedy nie tylko treść komunikatu, ale także jego forma będzie dostosowana do możliwości percepcyjnych i jednocześnie będzie zachęcała do przyjęcia treści. Możliwości percepcyjne zespołu nie są jego cechą stałą, związaną jedynie z poziomem wykształcenia i doświadczeniem muzycznym oraz z wiekiem chórzystów. Trzeba pamiętać, że percepcja zespołu jest zależna także od wielu czynników emocjonalnych (np. atmosfery między chórzystami), od kondycji fizycznej i psychicznej członków chóru, a nawet od czynników pogodowych. Stąd każdy komunikat powinien nosić w sobie element zachęcenia zespołu do realizacji zamierzeń muzycznych dyrygenta, a to wymaga od prowadzącego „empatii dyrygenckiej”, czyli skupienia swojej uwagi na członkach zespołu i ich potrzebach, oraz psychicznej kondycji podczas każdej próby. Istotą tworzenia muzyki w chorze jest to, że śpiewacy muszą najpierw chcieć wyrażać siebie przez muzykę, a dopiero potem mieć konkretne narzędzia do muzycznej ekspresji. W tym kontekście nakazowo-perswazyjny sposób komunikowania ze strony dyrygenta nie może odnieść pozytywnych skutków dla wykonania chóralnego. Niektórym chórmistrzom wydaje się nieraz, że przez perswazję (czasem posuniętą do granic nieuprzejmości) mogą zademonstrować swój autorytet i pewność w przewodzeniu zespołem. Nic bardziej błędnego, gdyż pewność i autorytet buduje się poprzez żmudną pracę nad doskonaleniem swojego warsztatu (także kompetencji komunikacyjnych), poprzez wiedzę i doświadczenie, którymi dyrygent dzieli się z zespołem w najbardziej przystępny sposób, a nie przez apodyktyczne demonstrowanie swojej „wszechwiedzy i ważności”.

Przedstawione poniżej refleksje i wskazówki metodyczne dotyczą nie tylko dyrygenta-chórmistrza, lecz mogą być także wykorzystywane przez innych nauczycieli-muzyków, szczególnie przez wszystkich pracujących w szkolnictwie muzycznym. Dobra i czytelna komunikacja między nauczycielem i uczniem jest nieocenionym wzorcem, z którego adepci sztuki muzycznej będą korzystać w swoim przyszłym życiu zawodowym.

Warunkiem *sine qua non* przyswojenia komunikatu dyrygenckiego przez chórzystów jest doprowadzenie do sytuacji pełnego skupienia zespołu. Jeśli dyrygent nie zwraca uwagi na to, czy chórzyści w danym momencie słyszą, co do nich się mówi, kieruje komunikaty do rozproszonego zespołu, to jego nawet najlepsza koncepcja przeprowadzenia dzieła ma niewielkie szanse na realizację. Są takie próby, kiedy trudno jest zapanować nad zespołem i tok pracy rozbija się o brak uwagi śpiewaków. W momentach rozproszenia zespołu dyrygent powinien umieć zaprowadzić ciszę, a dopiero potem dalej pracować nad utworem. Głośne mówienie czy nawet krzyk na niewiele się zdadzą, gdy śpiewacy zainteresowani są rozmowami między sobą. W takich momentach najlepiej działa całkowita cisza — dyrygent przestaje mówić w ogóle i bacznie obserwuje



szczególnie aktywne osoby. Kiedy już uda mu się uspokoić zespół, powinien krótko, ale stanowczo przypomnieć, że rozproszenie skutkuje przedłużeniem czasu próby i mniejszą wydajnością pracy oraz że na przemian mówienie (a szczególnie szeptanie) i śpiewanie ma zgubne skutki dla głosu.

Poddając metodycznej refleksji komunikowanie werbalne dyrygenta z zespołem, trzeba zwrócić uwagę na kilka podstawowych cech dobrej komunikacji dyrygenta podczas pracy z chórem.

Pierwszą zasadą, o której powinien pamiętać dyrygent, jest dobrze rozumiana **oszczędność wypowiedzi**. Można w skrócie stwierdzić, że jeśli chodzi o mówienie na próbach, dyrygenta obowiązuje zasada „im mniej, tym lepiej”. Czas na próbach jest bezcenny i trzeba go zużytkować na jak najbardziej efektywną pracę. Stąd komunikaty dyrygenta powinny być skondensowane, by nie rozciągały czasu zajęć chóralnych. Śpiewacy przychodzą na próbę, aby móc się emocjonalnie wypowiedzieć przez muzykę. W ciągu dnia mają dość możliwości słuchania różnych komunikatów i poleceń, stąd ich percepcja jest zwykle nadwyrężona. Im więcej dyrygent mówi podczas próby, tym mniej jest słuchany, a poszczególne słowa tracą na znaczeniu. W potoku słów dyrygenta śpiewacy (a nieraz nawet on sam) często tracą wątek wypowiedzi i tak naprawdę nie wiedzą, co mają poprawić w śpiewaniu utworu. Czasami jednak dyrygent musi się zdecydować na szerszą wypowiedź. Dzieje się to wtedy, kiedy czuje, że zespół jest nieco zmęczony głosowo, a nie ma możliwości zrobienia przerwy. Szersze wypowiedzi są też wskazane na próbach przed koncertem. Wtedy dyrygent przypomina chórzystom istotne elementy interpretacji dzieła, zwraca uwagę na trudniejsze fragmenty, przypomina o wyrazowości i zaangażowaniu emocjonalnym. W ten sposób oszczędza nieco głosy chórzystów, szczególnie kiedy próba jest w dniu koncertu.

**Wyrazistość wypowiedzi** jest bardzo ważnym aspektem komunikowania się z chórem. Odnosi się ona najpierw do **poprawności językowej**. Dyrygent powinien używać w swoich wypowiedziach poprawnego pod względem gramatycznym i składniowym języka, tak aby śpiewacy mieli świadomość, że uczestniczą w tworzeniu kultury w szerokim znaczeniu, ale także, aby lapsusy językowe nie były powodem dekoncentracji chórzystów. Na piękno i poprawność językową wypowiedzi powinien zwracać uwagę szczególnie każdy nauczyciel! Wyrazistość języka odnosi się także do **warstwy fonetycznej**. Chodzi tutaj najpierw o poprawność i dokładność wymowy, gdyż przenosi się ona na sposób wymowy tekstu w utworach śpiewanych przez chórzystów. Kiedy na przykład dyrygent przesadnie wymawia *Ę* w wygłosie, niezgodnie z zasadami polskiej wymowy, chórzyci podświadomie go naśladowując, będą tak samo przesadnie wymawiali *Ę* w tekście, co czasami może doprowadzić do śmiesznie brzmiących passusów, jak na przykład w tekście wziętym z Księgi Izajasza (38, 14): *kwilił jak pisklę jaskółczę, wzdycham jak gołębicę*.

**Emocjonalność** to ważny element wyrazistości komunikatów. Objawia się ona intonacją, głośnością, szybkością, a także barwą mowy. Dyrygent, którego mowa jest monotonna, bezbarwna, który nie potrafi modulować głosu, nie będzie miał w swoich komunikatach mocy przekonywania. Nawet najmądrzejsze uwagi wypowiedane w bezbarwny sposób nie mają szansy dotarcia do słuchacza. Tak samo jak monotonność, również posługiwanie się przez cały czas bardzo głośnym mówieniem osłabia percepcję komunikatów; najpierw powoduje rozdrażnienie chórzystów, a potem przeradza się w brak zainteresowania tym, co mówi dyrygent. Tempo mówienia powinno być dostosowane do warunków akustycznych wnętrza oraz możliwości percepcyjnych śpiewaków. Dyrygentem często wydaje się, że szybko wypowiedane komunikaty wpływają na oszczędzanie czasu na próbie. Jednak brak zrozumienia za szybko wypowiedzianego komunikatu skutkuje tym, że należy go powtórzyć, a to zawsze rozciąga czas próby. Emocjonalność mowy objawia się w zmianach parametrów głosu, które to zmiany są odbierane przez słuchaczy jako sygnały o stopniowaniu ważności poszczególnych elementów wypowiedzi. Jeżeli dyrygent chce wzbudzić zainteresowanie swoimi komunikatami, musi się nauczyć korzystania z szerokiej palety możliwości dynamicznych, agogicznych i barwowych głosu.

**Posługiwanie się poprawną emisją głosu** nie tylko w czasie śpiewu, ale także podczas wszelkich wypowiedzi jest istotnym elementem komunikowania się z zespołem śpiewaków. Sposób mówienia dyrygenta zawsze przenosi się na śpiew chórzystów. Mowa zaciśnięta, nosowa, nie rezonacyjna czy chrypienie mogą mieć zgubne konsekwencje dla głosu śpiewaków. Mechanizm podświadomego naśladowania sposobu mówienia osoby, która się z nami komunikuje, jest bardzo powszechny. Jakże często zdarza się, że słuchając kogoś, kto ma chore gardło, sami zaczynamy odchrząkiwać, mimo że nie mamy problemów z głosem; słuchając „zaciśniętego” śpiewaka, sami odczuwamy napięcie w obręczy szyjno-barkowej. Dbałość o poprawną emisję głosu mówionego jest więc dla dyrygenta nie tylko sprawą własnego zdrowia, ale wyrazem troski o stan głosu śpiewaków.

Komunikaty dyrygenta powinny cechować się **naturalnością**, to znaczy powinny wydobywać i uwypuklać najlepsze cechy jego osobowości, ukazywać jego talenty i możliwości. Chórmistrz, będąc nauczycielem i wzorem dla swoich podopiecznych, co dotyczy szczególnie nauczycieli szkół muzycznych, musi stale pracować nad kształtowaniem siebie, i nie może wysyłać do zespołu komunikatów, które nie wynikają z jego pozytywnej natury. Często zdarza się tak, że stając przed nowym zespołem, dyrygent próbuje zablęsnąć elokwencją czy dowcipem lub budować nimb swojej wielkości. Chórzyści na ogół bardzo szybko potrafią ocenić sytuację i cechy osobowościowe dyrygenta. Kiedy stwierdzają, że w komunikatach nie ma autentyzmu, przestają przyswajać uwagi i zaczynają lekceważyć prowadzącego próbę. Naturalności dyrygenta nie można utożsamiać z uleganiem wszelkim emocjom. Musi on umieć reagować emocjonalnie

wtedy, kiedy jest to potrzebne, to znaczy musi dostosować sposób wysyłania komunikatu do oczekiwanego efektu. Chórzyści potrafią dostrzec pozytywne starania dyrygenta i odpowiedzieć na nie większym zaangażowaniem.

**Obrazowość** komunikatów jest wielką pomocą w kształtowaniu wrażliwości muzycznej chórzystów, bowiem istotnym czynnikiem budującym ekspresję muzyczną jest wyobraźnia, zarówno dyrygenta, jak i śpiewaków. Poprzez obrazową mowę chórmistrz zachęca zespół do rozwijania wyobraźni, która pobudza nie tylko intelektualnie, ale także emocjonalnie do interpretowania utworu. Przez obrazową mowę dyrygent wydobywa ze śpiewaków ich wewnętrzną wrażliwość, a przez skojarzenia pobudza ich psychikę do głębszej integracji z wykonywanym dziełem. Mimo przedstawionej powyżej zasady oszczędności wypowiedzi, nie można traktować chóru jako „maszyny do śpiewania”, co objawia się przez wydawanie suchych poleceń odnoszących się do spraw technicznych. Szczególnie w szkolnych chórach dziecięcych i chórach amatorskich, w których śpiewacy nie mają pełnej świadomości skomplikowanych procesów związanych z poprawnym wykonaniem dzieła wokalnego, należy działać na ich wyobraźnię, aby uzyskać najlepszy wyrazowo efekt pracy. Działanie na wyobraźnię jest też istotnym elementem pracy wokalnej chóru. Kształtowanie napięć i rozluźnień mięśni podczas emisji głosu, rezonacyjność śpiewu i wiele innych czynników wokalnych często jest możliwe tylko w oparciu o wyobraźnię. Stąd obrazowość komunikatów przekłada się w dużej mierze na czynności instrumentu głosu.

**Poprawność muzyczna** powinna zawsze cechować komunikaty dyrygenta, bowiem kształtuje on swoich podopiecznych także pod względem ogólnomuzycznym. Dyrygent powinien zawsze dbać o to, aby dzięki jego wypowiedziom śpiewacy wchodzili coraz głębiej w arkaną sztuki muzycznej. Powinien używać poprawnych pojęć, właściwie tłumaczyć zanotowane w partyturze uwagi odnoszące się do tempa, dynamiki czy charakteru utworu. Bardzo istotne jest to, aby chórmistrz umiał wyjaśnić od strony muzycznej, dlaczego dany fragment należy wykonywać tak, a nie inaczej. Należy jednak zawsze pamiętać, że wszystkie uwagi powinny odpowiadać możliwościom percepcyjnym zespołu i nie przeciążać chórzystów ogromem wiedzy teoretycznej. W chórach szkół muzycznych uwagi dyrygenckie powinny nawiązywać do zagadnień omawianych podczas lekcji przedmiotów ogólnomuzycznych, tak aby zajęcia chóru były możliwością praktycznego zastosowania wiedzy przyswojonej podczas zajęć teoretycznych.

**Kierowanie uwag krytycznych**, a nie krytykanckich to podstawa przyjmowania przez zespół wszelkich uwag dotyczących wykonania utworu. Różnica między tymi dwoma rodzajami uwag-komunikatów jest kolosalna. Dyrygent powinien zawsze umieć krytycznie słuchać wykonania swojego zespołu, tak na próbach, jak i na występach. Niemniej musi on pamiętać, że śpiewacy w większości (zwłaszcza w szkole muzycznej) także mają dobry słuch i drażnią ich własne niedoskonałości czy potknięcia. Uwaga krytykancka jest wytknięciem błędu,

a czasem także ośmieszeniem osoby, to zaś nie ułatwia rozwiązania problemu. Oczywiście dla rozładowania napięcia dyrygent ma prawo zażartować na temat wadliwego, czasem nieporadnego wykonania, tak jednak, by nigdy nie urazić śpiewaków. **Uwaga krytyczna dyrygenta wiąże się z dostrzeżeniem błędu, ale jej celem jest podanie przyczyny i rozwiązanie problemu.** W większości przypadków źródłem wszelkich problemów wykonawczo-interpretacyjnych w chórze są problemy wokalne. Dyrygent musi pamiętać, że aby usunąć skutek akustyczny, trzeba usunąć przyczynę powstałą w instrumencie głosu. Aby być dyrygentem-chórmistrzem, nie wystarczy słyszeć i umieć dyrygować, ale trzeba umieć analizować niedoskonałości wokalne i znajdować sposoby ich eliminacji.

**Komunikaty dyrygenta powinny być logiczne**, tak aby śpiewacy bez znacznego wysiłku zrozumieli, o co chodzi chórmistrzowi. Dotyczy to na przykład podawania miejsc w partyturze. W zespołach amatorskich i szkolnych, w których partytura utworu jest dla śpiewaków pomocą, ale też niemałym wyzwaniem, a pamięciowe opanowanie kompozycji jest jeszcze niepełne, należy zwrócić baczną uwagę, żeby komunikat był jasny — kto ma śpiewać i jakiego miejsca w partyturze dotyczy uwaga. Komunikat taki powinien zawierać następującą kolejność informacji:

- grupa, do której komunikat jest skierowany,
- strona w partyturze,
- numer systemu,
- numer taktu,
- miejsce, od którego rozpoczynamy.

Na przykład poprawnie i logicznie zabrzmiał komunikat: *Proszę, aby basy powtórzyły kadencję na stronie trzeciej, drugi system, ostatni takt, wejście na dwa.* Ten sam komunikat można powiedzieć w sposób nielogiczny: *Śpiewamy ostatni takt na stronie, trzeciej w drugim systemie, proszę basy, zaczynamy kadencją, na dwa.* W przypadku podania chaotycznego komunikatu, dyrygent wprowadza niepotrzebne zamieszanie. Śpiewacy pytają się nawzajem, o które miejsce chodzi, a rozproszenie znacznie zmniejsza celowość powtórzenia.

Komunikaty dyrygenta powinny cechować się **pewnością**, tak od strony treści, jak i od strony formy. Komunikat nie może pozostawiać chórzystom możliwości różnej interpretacji intencji chórmistrza. Są dyrygenci, którzy wyrażają swoje myśli i oczekiwania w stosunku do zespołu w tak zawoalowany i kręty sposób, że wieloznaczność ich wypowiedzi można przyrównać do wróżby z fusów. Często bierze się to ze źle pojętej pokory, często z tego, że dyrygent boi się, że kogoś urazi, kiedy wprost wypowie jakąś uwagę. Komunikaty przybierają wówczas nadzwyczaj uprzejmą i elegancką formę, która w zasadzie przesłania treść. Pewność i jednoznaczność komunikatu wskazuje na to, że dyrygent ma koncepcję wykonania utworu i wie, jakie środki są potrzebne, aby zrealizować cel. Chórmistrz zawsze wsłuchuje się w śpiewaków (diagnozuje ich stan) i zgodnie z wiedzą oraz doświadczeniem proponuje swoje rozwiązanie.

**Szacunek i serdeczność** w stosunku do śpiewaków zawsze powinny cechować komunikaty dyrygenta, niezależnie od wieku i stopnia rozwoju muzycznego chórzystów. Wszyscy chórzyci przychodzą na próby po to, aby w dobrej atmosferze realizować swoje muzyczne pasje. W szkołach muzycznych, gdzie nauka jest mocno zindywidualizowana, to właśnie lekcje chóru są miejscem spotkania uczniów oraz doświadczania wspólnoty ludzi o podobnej wrażliwości i zainteresowaniach; miejscem uczenia się szacunku dla drugiego człowieka. Przez szacunek i serdeczność, które wcale nie są równoznaczne z pobłażliwością, dyrygent zdobywa zaufanie chórzystów i ich przychylność, a więc te kwalifikacje, które są konieczne do pracy w zespole. Kiedy śpiewacy są pewni, że wszystko, co mówi dyrygent, wynika z głębokiego szacunku do nich, łatwiej przyjmują uwagi i czują się zaproszeni do współtworzenia muzyki, a przez to tworzą sztukę pełną radości i pasji, która cieszy ucho słuchaczy.

Powyższe refleksje, wskazówki metodyczne i praktyczne na temat sposobu komunikowania się chórmistrza z zespołem nie wyczerpują w całości tak ważnej dla dyrygentów problematyki. Zważywszy na szybki rozwój środków komunikacji międzyludzkiej, a co za tym idzie — na zmiany percepcyjne, szczególnie w młodym pokoleniu adeptów sztuki muzycznej, podjęty przeze mnie temat domaga się dalszych opracowań, do czego zachęcam metodyków prowadzenia chórów i zespołów wokalnych. Celem powyższych rozważań było zachęcenie dyrygentów do pogłębionej refleksji nad własnym warształem pracy, w którym umiejętność porozumiewania się z zespołem jest jednym z istotnych warunków osiągnięcia zamierzonych rezultatów w pracy z chórem.







# Refleksje nauczyciela rysunku i malarstwa w dobie nowoczesnych technologii

Chciałabym podzielić się z kolegami nauczającymi rysunku i malarstwa refleksjami na temat prowadzenia zajęć z tego przedmiotu w liceum plastycznym. Ponieważ jestem stałą i pilną czytelniczką wydawnictwa „Szkoła Artystyczna”, nie umknął mojej uwadze tekst Pana Zbigniewa Chrostka pod tytułem *Nauka, pasja, rozwój*. Oczywiście mogłabym podpisać się pod artykułem kolegi, chciałabym jednak poszerzyć ujęcie tematu o malarstwo, a „zagrożenie technologiczne” rozciągnąć z nieszczęsnych smartfonów na cyfrowe narzędzia do rysowania i malowania.

Nauczyciele rysunku i malarstwa są malarzami z wykształcenia i z pasji. Wybieraliśmy taką drogę życiową, nie kierując się spodziewanym sukcesem finansowym, ale miłością. Miłością do malarstwa, do koloru, którego nie było tak wiele w naszym świecie. Dorastaliśmy w epoce słowa, kiedy obraz był jedynie uzupełnieniem. Czarno-białe zdjęcia w podręcznikach, słaba jakość druku, analogowa telewizja. To chyba sprawiało, że byliśmy wyczuleni na wszelkie subtelności koloru. Tak naprawdę słaba reprodukcja Tycjana wzbudzała zachwyt złotystym światłem, a Monet z radzieckiego albumu olśniewał feerią barw. My też chcieliśmy tak malować. Wyciskać z tubek te cudowne kolory, uczyć się laserunków, poznawać sposoby i sposobiki wielkich mistrzów. Pracownia malarza jawiła się jako niezwykle, wyśnzione, magiczne miejsce pachnące najpiękniejszym zapachem świata, czyli farbami olejnymi (dzisiaj młodzież ma zupełnie inne zdanie na ten temat).

Rysunki Michała Anioła i Leonarda da Vinci były dla nas absolutną doskonałością, nie dlatego, że tak nam kazano sądzić, ale dlatego, że przemawiała do nas ich subtelność i siła, ich wyrafinowanie. Dzisiaj nie robią wrażenia na młodzieży, nie imponują jej. Co za tym idzie, młodzi ludzie nie mają potrzeby doskonalenia się w ćwiczeniach z natury. Po co robić szkice, skoro można zrobić zdjęcie telefonem? Łatwo, szybko i dużo. Oczywiście naszą, czyli nauczycieli rolę jest przekonanie uczniów, że tu chodzi o przeżycie tematu, pierwiastek subiektywny, którego pospiesznie zrobione zdjęcie nie będzie zawierało. Praca

wykonana z takiego zdjęcia też będzie w znacznej mierze pozbawiona emocji. Jednak w świecie obrazków migających z zawrotną szybkością nie jest to zadanie proste. Młodzi ludzie z natury lubią ruch, żeby się działo... Codzienne szkicowanie jest zatem nudne, staje się pańszczyzną. Aby zachęcić uczniów do prowadzenia szkicowników, namawiam ich do używania szerokiej gamy narzędzi i technik, do eksperymentów kolorem, wreszcie do rozszerzenia tematyki na wszystkie zajęcia artystyczne. W niektórych przypadkach daje to pożądaný efekt, powstają szkicowniki-dzieła.

Oczywiście to nie jest tak, że młodzież, która dzisiaj przychodzi do szkoły plastycznej, nie ma pasji. Ma, ale ma inne źródła inspiracji. Młodych pasjonuje komiks, literatura fantasy, manga. Wolą wyobraźnię niż naturę, chociaż jej studiowanie jest przecież potrzebne, aby umieć pokazać świat fantazji. Uczniowie nie chcą dzisiaj kopiować Leonarda, wolą kopiować obrazki z Internetu (o tym też pisał Pan Zbigniew Chrostek w swoim artykule). Nie chcą jednak kopiować dawnych mistrzów, tylko prace różnych „zręcznych” artystów od jarmarcznych technik, jakich tysiące w sieci, albo schematyczne komiksy.

Pozostaje jeszcze kwestia narzędzi. Klasyczne już nie wystarczają. Uczniowie pytają, czemu nie mogą rysować na tablicy graficznym. Przecież to też rysowanie. No właśnie, to rysunek czy grafika? Przychodzą podekscytowani na lekcje, aby pokazać „rysunki” zrobione w domu, i wyciągają pendrive’a. Odsyłam ich wtedy na projektowanie graficzne, ale czy słusznie? Czy nie nadszedł jednak ten nieubłagany moment, że będziemy musieli pogodzić się z wkroczeniem technologii cyfrowej w ten niezmienny od wieków, czy nawet tysiący lat świat rysunku i malarstwa, w którym nie było miejsca dla maszyn?

Wraz z wynalezieniem druku i papieru pojawił się w Chinach drzeworyt, który dotarł do Europy jeszcze w średniowieczu. Rozwój druku techniką Gutenberga doprowadził do wspaniałego rozkwitu grafiki w epoce renesansu i baroku, osiągając apogeum w twórczości Dürera i Rembrandta. Ta „nowa” gałąź sztuki od początku była związana z postępem technologicznym. Tak więc nie było tu oporów przed wprowadzeniem sitodruku w latach trzydziestych (choć w Japonii pojawił się kilkaset lat temu), czy wreszcie grafiki komputerowej w drugiej połowie XX wieku, chociaż w klasyfikacji oddziela się ją od tak zwanej grafiki warsztatowej. Przyjęliśmy, że komputer jest po prostu nowym narzędziem, no i mamy grafikę cyfrową. Dla nas więc jest oczywiste, że rysunek wykonany na tablicy graficznym i WYDRUKOWANY jest GRAFIKĄ, ponieważ można go powielić w praktycznie nieskończonej liczbie egzemplarzy, podczas kiedy rysunek węglem na papierze jest jednym, jedynym i to świadczy o jego wyjątkowości. Czy nie można tego uświadomić uczniom? Można i oni rozumieją różnicę, tylko nie ma ona dla nich tak wielkiego znaczenia. Przecież można usunąć obraz z komputera po wykonaniu tylko jednego wydruku i też będzie unikatowy!

Mimo wszystko z rysunkiem jeszcze dajemy radę. Zawsze był podstawą i będzie. Wszak młodzi adepci sztuki zasilający co roku szkoły plastyczne wy-

rażają się przede wszystkim w tej pierwotnej technice. Większy problem to malarstwo. Tu dopiero dochodzimy do dramatycznych pytań — właściwie PO CO to komu? Oczywiście świadomie dokonuję tu uproszczenia. Zawsze będą się trafiać uczniowie kochający malować, tak jak nie mam wątpliwości, że malarstwo będzie istnieć ZAWSZE. Chodzi mi jednak o szersze spojrzenie na problem nauczania malarstwa w szkole plastycznej, z uwzględnieniem tego, że młodzież wybierając specjalności w rodzaju aranżacji przestrzeni, projektowania graficznego czy fotografii, jest zaskoczona faktem, że kilka godzin w tygodniu musi poświęcać na malowanie jakichś gratów z natury. To właśnie oni pytają PO CO? Jeden chce robić filmy, drugi będzie fotografem, a trzeci architektem. Przecież nie będą studiować malarstwa...

Rysunek, malarstwo, grafika, rzeźba — to podstawowe dyscypliny sztuki w dawnych wiekach. I na tym kanonie oparto ramowe plany nauczania w liceum sztuk plastycznych. Ale świat się zmienia i pędzi do przodu, czy to nam się podoba, czy nie. Przed naszymi uczniami otwierają się inne, nowe, dla nich bardziej atrakcyjne światy sztuki nowych technologii. Znaleźliśmy się w epoce obrazkowej, jesteśmy otoczeni i przytłoczeni tysiącami intensywnie kolorowych obrazów cyfrowych w telewizji, komputerze, smartfonie. Żadne dzieło Rembrandta czy Moneta nie robi wrażenia na generacji Z. Obraz jest atrakcyjny, kiedy przede wszystkim oglądamy go na ekranie, w świetlistych barwach, a najlepiej żeby jeszcze się ruszał i był w 3D.

Pojawiają się nowi idole, którzy czerpiąc z tradycji malarstwa, korzystają jednocześnie z cyfrowych narzędzi i za ich pomocą opisują tak lubiane dzisiaj „inne światy”, czyli fantasy czy *science fiction*. Przykładem może być twórczość Jakuba Różalskiego, który drukuje (no właściwie) swoje obrazy (?) na płótnach i jako obrazy, a nie odbitki graficzne je sprzedaje. Trzeba tu koniecznie przypomnieć Zdzisława Beksińskiego, który był zafascynowany możliwościami coraz doskonalszych programów graficznych i pod koniec życia zaczął tworzyć swoje obrazy właśnie w komputerze. Ponieważ jednak był klasycznym malarzem, określał je mianem grafiki komputerowej. I tak doszliśmy do projektu „De Profundis — Beksiński VR”, stworzonego przez studio 11<sup>th</sup> Dimension, który wprowadza nas do „wnętrza” obrazów Beksińskiego. *Chciałbym malować tak, jakbym fotografował sny* — to jego motto. I my dzisiaj dzięki technologii VR możemy się w tych namalowanych snach znaleźć. Ktoś powie, że się zagalopowałam, co technologia filmowa ma wspólnego z malarstwem? Właśnie, chodzi o to, że odkrywamy nowe wymiary malarstwa. Przeżycie jest tak niezwykle, że kiedy raz wejdziemy w obraz, zaczynamy inaczej patrzeć na zwykłe płótno. Oczekujemy więcej.

Specjaliści od tworzenia cyfrowych narzędzi do malowania idą coraz dalej. Adobe Illustrator czy Corel Painter to już klasyka. Teraz można tworzyć obrazy trójwymiarowe w programie Tilt Brush za pomocą touchpada, na którym wybieramy pędzle i kolory, oraz okularów VR, malując wokół siebie. Co to ma wspól-

nego z malarstwem? Tak naprawdę niewiele. W tej chwili przypomina bardziej rodzaj gry komputerowej, jednak wiemy, że programy graficzne są błyskawicznie udoskonalane i podobno już są artyści używający tej techniki. Moi uczniowie mieli okazję „pomalować sobie” w tym programie i byli zachwyceni! Kolejnym plusem (dla uczniów) takiej „techniki” jest to, że się nie brudzą! Nie wyleje się woda, nie śmierdzi olej, nie zrobi się plama na białych spodniach czy nowych adidasach.

Czy opisane przeze mnie zachowania i poglądy uczniów mają świadczyć o tym, że młodzież dzisiaj jest jakaś niewrażliwa, nastawiona na łatwiznę i tandetę, że „niczego nie rozumie”? Oczywiście, że NIE. Są po prostu INNI. Bardziej niż my, pokolenie ich nauczycieli, żyją w epoce cyfrowej, bo innego świata nie znają. Dlatego nie powinniśmy obrażać się na nich, ale może pogodzić się z postępem i wyjść im naprzeciw. Naturalnie nie chodzi o to, żeby zrezygnować z tradycyjnych technik czy z malarstwa w ogóle. Ale może należałoby się zastanowić nad celowością nauczania malarstwa w tak dużym wymiarze i niezależnie od specjalności, może wprowadzić nowe technologie. Organizować za to dodatkowe lekcje malarstwa dla tych wyjątkowo uzdolnionych i naprawdę chcących się rozwijać w tym kierunku. Przy czym nie mam tu na myśli tak zwanej „pracy z uczniem zdolnym”, ale taką jakby drugą, równoległą specjalność dla młodzieży kochającej farby i płótno, mającej to w genach. Bo przecież nie ma specjalności „malarstwo” w średnich szkołach plastycznych, są tradycyjne techniki malarskie, ale to zupełnie coś innego.

Z mojego tekstu wylania się obraz pewnego kryzysu w nauczaniu malarstwa w średniej szkole artystycznej. Klóci się on z wrażeniem, jakie odnosimy po obejrzeniu świetnych prac wygrywających konkursy ogólnopolskie i międzynarodowe, nagradzanych na przeglądach makroregionalnych. To prawda, że tak jest, ale to są właśnie dzieła tych najlepszych, nie tylko najzdolniejszych, ale także zaangażowanych, czujących malarstwo. Natomiast wiem z doświadczenia, jak niełatwo jest zmobilizować uczniów do podejmowania takich wyzwań, ponieważ wiąże się to z koniecznością wypracowania wysokiego poziomu technicznego, na czym nie wszystkim zależy. Niedawno miałam ucznia, który uwielbiał malować, zbierał nagrody w prestiżowych konkursach, ale dla reszty jego klasy malowanie było tylko obowiązkiem, bo przecież byli „na grafice”. Poza takimi jednostkami jest cała reszta uczniów, którzy oczywiście muszą posiadać podstawową wiedzę o kolorze, kompozycji, technikach malarskich, ale może nie powinniśmy chcieć zrobić z nich na siłę malarzy.

Oczywiście obowiązuje nas podstawa programowa i założenie, że musimy przygotować naszych przyszłych absolwentów do egzaminów wstępnych na studia plastyczne, gdzie jeszcze często wymagana jest teczka z rysunkami i pracami malarskimi oraz egzamin praktyczny z tych dziedzin sztuki. Takie same wymagania są dla przyszłych malarzy, jak i architektów wnętrz czy projektantów.

Nie jest moim zamiarem nawoływanie do ograniczenia liczby godzin malarstwa w szkole, czyli podcinanie gałęzi, na której siedzę ja i moi koledzy nauczyciele malarze. Nie jestem też fanatyczką postępu i wciskającej się wszędzie technologii cyfrowej, ale musimy myśleć nad sposobami aktywizacji uczniów i nadążania za nimi. Nasuwa mi się jedynie refleksja, że może warto zastanowić się nad pewnymi zmianami w ujęciu tego tematu w systemie kształcenia. Nad inną organizacją zajęć, nad wprowadzeniem nowych narzędzi, nad wprowadzeniem nauczania malarstwa w XXI wiek.



Ekspozycja w Liceum Sztuk Plastycznych w Gronowie Górnym

Fot. Włodzimierz Gorzelańczyk



Maestro Tomaszowi Labunowi oraz Orkiestrze Dętej Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego  
z życzeniami Wszelkiej Pomyślności i jako szacunek Owoców Pracy Współpracy Artystycznej

# Uwertura „Rok 1918”

na kameralną orkiestrę dętą

Artur Słotwiński (2018, v. 2019)

Lugubre e mesto  $\text{♩} = 70$

Horn in F 1, 2  
Horn in F 3, 4  
Trombone 1, 2  
Bass Trombone  
Tuba  
Drum Set  
Snare Drum  
Bsn.  
Cl. 1, 2  
B. Cl.  
A. Sax. 1, 2  
B. Sax.  
Hn. 1, 3  
Hn. 3, 4  
Tbn. 1, 3  
B. Tbn.  
Tuba  
D.B.  
Drums  
Snare Dr.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
11 12 13 14 15 16

©2019



# Praca dyrygenta jako nauczyciela przedmiotu *orkiestra dęta* w kontekście problemów repertuarowych

Odpowiednio dobrany repertuar — obok talentu, umiejętności i biegłości technicznej samych artystów — to jeden z najważniejszych czynników decydujących o randze i uznaniu przez publiczność i krytykę każdego zespołu. W przypadku orkiestry dętej nabiera on szczególnego znaczenia, stając się nierzadko ważnym elementem identyfikacyjno-aksjologicznym, pozwalającym tworzącym ją muzykom wyjść poza ciasne ramy środowiskowe czy branżowe. Popularność i uznanie, jakimi cieszą się na przykład orkiestry wojskowe poszczególnych rodzajów sił zbrojnych Stanów Zjednoczonych, nie są bynajmniej skutkiem tego, że wykonują one perfekcyjnie utwory grane podczas ceremoniału wojskowego, lecz tego, że mają w swym repertuarze również sporo popularnych melodii chwytających słuchaczy za serce. To samo można powiedzieć o wielu polskich orkiestrach wojskowych.

W trakcie dotychczasowej działalności zawodowej niejednokrotnie spotykałem się i nadal spotykam z krzywdzącą opinią, jakoby orkiestry dęte były zespołami „gorszego sortu”, kojarzonymi raczej z graniem amatorskim niż z muzycznym profesjonalizmem — niespełniającymi wymogów kształcenia muzycznego. Do utrwalenia takiej opinii w niemałym stopniu przyczyniły się same orkiestry, zwłaszcza amatorskie, których poziom w wielu przypadkach pozostawiał wiele do życzenia.

Sięgając do niezbyt odległej historii, warto przypomnieć, że w okresie PRL-u orkiestry dęte stanowiły ważny element z upodobaniem wykorzystywany przez władze w działaniach propagandowych socjalistycznego państwa. Górnicze, hutnicze, wojskowe czy strażackie zespoły dęte uświetniały swoją grą liczne uroczystości państwowe. Szczególnie silnym ośrodkiem rozwoju gry na instrumentach dętych był Śląsk. Tamtejsze orkiestry dęte były wizytówkami regionalnej kultury

◀ Strona tytułowa *Uwertury rok 1918* Artura Słotwińskiego. Wersja tego dzieła z 2019 roku (po poprawkach kompozytora) idealnie nadaje się do wykorzystania przez pedagoga prowadzącego orkiestrę dętą szkoły muzycznej II stopnia

muzycznej<sup>1</sup>. Po 1989 roku wiele tego typu ensemble zostało zlikwidowanych. Jednakże od 15–20 lat orkiestry dęte znów przeżywają u nas swój renesans. Absolwenci wyższych uczelni muzycznych coraz chętniej garną się do orkiestr wojskowych, w których znajdują stałe zatrudnienie oraz możliwości rozwoju artystycznego i zawodowego. Warto tu wspomnieć, że zespoły orkiestrowe złożone z instrumentów dętych posiadają obecnie wszystkie wyższe uczelnie muzyczne w Polsce, a ostatnio także coraz więcej szkół muzycznych II stopnia. Koncerty orkiestr dętych cieszą się bowiem ogromnym zainteresowaniem ze względu na charakterystyczne synkopowane, jazzowe brzmienia i lekki repertuar. Odnośnie do tego ostatniego warto zauważyć, że istnieją liczne opracowania przebojów muzyki rozrywkowej, filmowej czy klasycznej przeznaczone na zestawy instrumentów dętych. Zdecydowanie jednak odczuwa się niedosyt polskich utworów napisanych specjalnie na orkiestrę dętą. Wiele rodzimych kompozycji, wykonywanych przez orkiestry wojskowe, to przede wszystkim dzieła użytkowe — marsze, fragmenty mszy, capstrzyki czy uroczyste fanfary, które są elementem militarnego ceremoniału. W bibliotekach orkiestr dętych nie brakuje także dzieł typowo propagandowych, do których w większości przypadków nie ma sensu wracać.

Dążąc do poszerzenia repertuaru orkiestry dętej, warto od czasu do czasu wyjść z bezpiecznej strefy pedagogicznego komfortu; nie ograniczać się do utworów lekkich, łatwych i przyjemnych (choć te niewątpliwie — czyniąc ukłon w stronę publiczności — przyczyniają się do uatrakcyjniania koncertów), lecz rozpocząć poszukiwania dzieł, które spełniałyby nie tylko wymagane kryteria artystyczne, lecz także pedagogiczne.

Dobrym kierunkiem tego typu poszukiwań jest między innymi nawiązywanie współpracy dyrygentów-pedagogów z młodymi kompozytorami, którzy chcą podjąć się trudu wzbogacenia dostępnej literatury muzycznej na orkiestrę dętą o nowe dzieła.

W tym kontekście chciałbym omówić kilka wykorzystywanych przeze mnie w pracy z uczniami utworów, stworzonych przez współczesnych młodych polskich kompozytorów.

Pierwszy z nich to *Uwertura rok 1918* Artura Słotwińskiego<sup>2</sup> — dzieło napisane na kameralną orkiestrę dętą w ramach programu „Zamówienia kompozytorskie 2018–2019”. Tytuł utworu wskazuje oczywiście na programowy charakter kompozycji, który nawiązuje z jednej strony do setnej rocznicy odzyskania przez Polskę niepodległości, z drugiej zaś do *Uwertury rok 1812* Piotra Czajkowskiego-

---

<sup>1</sup> E. Szwed, *Orkiestra dęta w tradycji muzycznej Śląska...*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Edukacja Muzyczna”, 2010, z. V, dostępne w Internecie: [http://dlibra.bg.ajd.czest.pl:8080/Content/1613/ed\\_muz\\_5\\_4.pdf](http://dlibra.bg.ajd.czest.pl:8080/Content/1613/ed_muz_5_4.pdf) (dostęp: 3.01.2020).

<sup>2</sup> A. Słotwiński, *Uwertura rok 1918*, partytura [ze zbiorów autora], 2018/2019, b.m.w.

go. Dzieło rosyjskiego artysty przeznaczone jest wprawdzie na orkiestrę symfoniczną, ale instrumenty dęte pełnią w nim niezwykle ważną rolę. Prawykonanie dzieła Artura Słotwińskiego przez zespół Youth Warsaw Wind Orchestra, pod moją batutą, miało miejsce w Okęckiej Sali Widowiskowej w Warszawie 18 listopada 2018 roku. Utwór Artura Słotwińskiego nawiązuje swym językiem dźwiękowym do najlepszych tradycji kompozycji oryginalnie tworzonych na zespoły typu *concert band*. W partyturze uwertury odnajdujemy więc echa dzieł Percy'ego Graingera, Vaclava Nelhybela, Paula Hindemitha, Johana de Meija czy Franka Ticheliego<sup>3</sup>. Pierwotna wersja uwertury (trwająca prawie 15 minut) jest moim zdaniem zbyt wymagająca, za trudna dla szkolnej orkiestry dętej. Na potrzeby konkursu dyrygenckiego Warsaw Wind Ensemble Conducting Competition 2019 kompozytor przygotował krótszą wersję utworu, w której zawarł także wiele sugestii piszącego te słowa, dotyczących zmiany rejestrów w poszczególnych partiach instrumentalnych. Uważam, że ta właśnie zredukowana wersja *Uwertury rok 1918* Artura Słotwińskiego stanowi znakomity materiał edukacyjny i pedagogiczny dla dyrygenta prowadzącego orkiestrę dętą w szkole muzycznej II stopnia. Dlaczego jest to materiał wartościowy? Przede wszystkim dzieło nawiązuje (w sposób programowy) do historii Polski. Pierwsze, nieco mroczne dźwięki instrumentów perkusyjnych oraz waltorni ukazują trudne dzieje naszej ojczyzny — czas odzyskiwania własnej państwowości. Dźwiękowa magma, która wyłania się z grupy instrumentów dętych blaszanych, może sugerować czas walki o odzyskanie niepodległości w początkach XX wieku. Architektura utworu wyraźnie prowadzi nas do finałowych, uroczystych trąbkowych fanfar, które mogą być odczytane jako szczęśliwy koniec długiej i trudnej drogi do wolności. Naszkicowanie tych pozamuzycznych treści uczniom jest więc ważnym czynnikiem budującym wyobraźnię młodego artysty. Interesującym elementem jest także faktura utworu. Tradycyjnie kompozycje przeznaczone na orkiestrę dętą (na przykład marsze słynnego amerykańskiego kapelmistrza Johna Philipa Sousa) mają niezbyt skomplikowaną fakturę. Podstawą basową brzmienia zespołu jest tuba, o warstwę rytmiczną dbają instrumenty perkusyjne, melodia prowadzona jest we fletach oraz pierwszym/drugim klarnecie. Pozostałe instrumenty albo realizują partie kontrapunktujące albo wypełnienie harmoniczne<sup>4</sup>. Całkowicie odmiennie do tych założeń podchodzi Artur Słotwiński. W jego utworze niejednokrotnie usłyszeć można nawiązania do kompozytorów impresjonistycznych. Poszczególne sekcje orkiestry dętej traktuje on w sposób barwowy czy też kolorystyczny. Partie solowe często realizuje saksofon tenorowy lub barytonowy, bądź też klarnet basowy. Ciekawym aspektem pedagogicznym w tym utworze są częste zmiany

<sup>3</sup> J. Wagner, *Band Scoring IS Composition*, „Music Journal”, luty 1970.

<sup>4</sup> A. Bryk: *Instrumentacja na orkiestrę dętą*, Polski Związek Chórów i Orkiestr, Warszawa 1974, s. 193.

metrum oraz tempa. Praca nad tymi elementami z jednej strony może przyczynić się do doskonalenia techniki dyrygenckiej pedagoga, z drugiej doprowadzić do lepszej koordynacji poszczególnych sekcji orkiestry.

Druga z omawianych propozycji to utwór Piotra Flisa *Dywizjon 303*<sup>5</sup> — marsz napisany w 2016 roku.

Piotr Flis to artysta o ogromnym doświadczeniu w pracy z orkiestrami dętymi. Pracuje on bowiem zawodowo jako dyrygent i flecista w orkiestrze wojskowej w Krakowie. Od kilku lat zajmuje się także kompozycją. Wiele jego marszów granych jest przez orkiestry wojskowe w całym kraju. Niejednokrotnie są to utwory bardzo skomplikowane pod względem technicznym, wymagające profesjonalnego zespołu instrumentów dętych. *Dywizjon 303* jest jednak kompozycją idealną do wykorzystania w ramach przedmiotu orkiestra dęta w szkole muzycznej II stopnia. Podobnie jak w wypadku kompozycji Artura Słotwińskiego, dla pedagoga prowadzącego orkiestrę interesujący może być aspekt programowy — nawiązanie do historii słynnej eskadry lotniczej, która wstąpiła się w bitwie o Anglię w czasie II wojny światowej, czyli kampanii powietrznej prowadzonej w latach 1940–1941 przez niemiecką Luftwaffe i brytyjski RAF. To właśnie o członkach tego dywizjonu sir Winston Churchill powiedział: *Jeszcze nigdy tak wielu nie zawdzięczało tak wiele tak nielicznym*<sup>6</sup>. Dodajmy, że historia Dywizjonu 303 stała się inspiracją do powstania filmów fabularnych oraz musicalu *Piloci* z muzyką Dawida Lubowicza, wystawianego z powodzeniem na deskach warszawskiego teatru Roma. Bez wątplenia dla młodzieży ten kontekst historyczny będzie bliższy niż konteksty, w których osadzone są kompozycje autorów anglosaskich. Marsze Johna Philipa Sousa stanowią wprawdzie podstawę literatury muzycznej orkiestr dętych na całym świecie, ale ich kontekst kulturowy wyraźnie nawiązuje do wydarzeń z dziejów Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej<sup>7</sup>. Tym cenniejszym nabytkiem w bibliotece dyrygenta-pedagoga może zatem stać się dzieło Piotra Flisa. Umiarkowane tempo utworu, zmiany metrum z 6/8 na 2/4, molowa tonacja oraz pewna liryczność melodii sprawiają, że jest to kompozycja godna szczególnego polecenia. Przy interpretacji utworu warto zwrócić uwagę na kantylenową część środkową, właściwe realizowanie oznaczeń dynamicznych na przestrzeni utworu, a w finale kompozycji interesujące przebiegi harmoniczne i partie kontrapunktujące.

Podobne walory posiada *Marsz bohaterski* Tomasza Labunia<sup>8</sup> — aranżera i dyrygenta Orkiestry Symfonicznej Reprezentacyjnego Zespołu Artystycznego

---

<sup>5</sup> P. Flis, *Dywizjon 303*, partytura [ze zbiorów autora], 2016, b.m.w.

<sup>6</sup> J. Szkudliński, *Kim byli churchillowscy „nieliczni”?*, <http://ohistorie.eu/2018/07/20/kim-byli-churchillowscy-nieliczni/> (dostęp: 2.01.2020).

<sup>7</sup> P.E. Bierley, *Sousa: America's Greatest Composer?*, „Musical Journal”, 25, no. 1, 1967, s. 83–87.

<sup>8</sup> T. Labuń, *Marsz bohaterski*, partytura [ze zbiorów autora], 2016, b.m.w.

Wojska Polskiego oraz Orkiestry Reprezentacyjnej Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie. Właśnie z myślą o tym drugim zespole powstała kompozycja, która z powodzeniem może być wykonywana przez orkiestry dęte szkół muzycznych II stopnia. W pracy nad tym utworem warto przede wszystkim zwrócić uwagę na partie trąbek. Są to fragmenty trudne, wymagające biegłości technicznej, ale użyte w nich dźwięki mieszczą się w skali instrumentu. Jednakże częste eksploatowanie przez kompozytora wysokich rejestrów, szczególnie w pierwszej trąbce, stanowi nie lada wyzwanie dla uczniów i dyrygenta. Jak można zniwelować te trudności? Przede wszystkim podczas pracy nad tą kompozycją potrzebne będą próby sekcyjne, najlepiej z udziałem pedagoga uczącego trąbki w danej szkole. Poszerzanie skali i wytrzymałość techniczną można zbudować za pomocą ćwiczeń oddechowych spopularyzowanych przez tubistę Jamesa Thompsona. Jeśli chodzi o aspekt programowy, o wymowę ideową utworu, to w odróżnieniu od dzieła Piotra Flisa, które jest hołdem złożonym żołnierzom konkretnej formacji bojowej (Dywizjonu 303), utwór Tomasza Labunia ma charakter uniwersalny, jest formą upamiętnienia setek tysięcy nieznanych z nazwiska, anonimowych bohaterów walczących o wolność i niepodległość swego kraju w różnych miejscach i w różnym czasie. Uroczysty charakter kompozycji sprawia, że wydaje się ona idealna jako dzieło rozpoczynające koncert szkolnej czy też studenckiej orkiestry dętej, gdy jeszcze świeża forma pozwala młodym muzykom na bezstresowe wykonanie tego utworu.

Z kolei *Wariacje filmowe na temat arii „Szumią jodły na gór szczytce”* Tomasza Dudzińskiego<sup>9</sup> to utwór, który powstał w 2018 roku na zamówienie piszącego te słowa. Autor kompozycji — z zawodu finansista, z zamiłowania muzyk — jest absolwentem Podyplomowych Studiów Kompozycji na Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina w Warszawie. Dzieło napisane jest na kameralną orkiestrę dętą: 2 klarnety, 2 oboje, 2 fagoty, 3 waltornie, wiolonczelę oraz kontrabas. Takie instrumentarium to jednoznaczne nawiązanie przez kompozytora do słynnej *Serenady d-moll na instrumenty dęte* Antoniego Dworzaka. Tytuł utworu Tomasza Dudzińskiego przywołuje jednakże postać wybitnego kompozytora epoki romantyzmu — Stanisława Moniuszki.

Aria *Szumią jodły na gór szczytce* z opery *Halka* stanowi dla młodego artysty punkt wyjścia do budowania niezwykle interesującej narracji muzycznej. Niskie tony wiolonczeli i kontrabasów stanowią tło dla kantylenowej melodii prowadzonej przez klarnet. W dalszej części utworu dźwięki oboju stanowią przejście do nowego fragmentu muzycznego o charakterze pastoralnym. Molowe fanfary grane *tutti* wieńczą krótki utwór, stanowiący dialog młodego artysty ze spuścizną Stanisława Moniuszki. Wszystkie partie instrumentalne utrzymane są w średnicy. Kantylenowy charakter kompozycji pozwala nauczycielowi skupić

---

<sup>9</sup> T. Dudziński, *Wariacje filmowe na temat arii „Szumią jodły na gór szczytce”*, partytura [ze zbiorów autora], 2018, b.m.w.



się na często pomijanym aspekcie pracy z orkiestrą dętą — dbałością o ciepłe i miękkie brzmienie zespołu. Dzieło Tomasza Dudzińskiego bez wątpienia posiada liczne walory edukacyjne. Przede wszystkim kolejny raz daje pedagogowi pretekst do pochylenia się nad postacią twórcy polskiej opery narodowej, a przywołanie go w trakcie zajęć orkiestry dętej może okazać się wielce interesujące. Ponadto uważam, że umieszczenie tej kompozycji w programie koncertu szkolnego może stanowić istotne jego urozmaicenie ze względu na to, że w wykonaniu utworu bierze udział zaledwie połowa orkiestry (jako uzupełnienie można zagrać później słynne dzieło Aarona Coplanda *Fanfare for the Common Man* na instrumenty dęte blaszane oraz perkusję).

Ostatnią omawianą kompozycją będzie *Jazz Suite for Concert Band* Jarosława Praszczaka<sup>10</sup> z 2018 roku. Synkopowane rytmy i jazzowe brzmienia to cechy charakterystyczne tego utworu. Określenie „suiata” może być nieco mylące. Utwór jest w rzeczywistości trzyminutową, eklektyczną wiązką motywów i wątków zaczerpniętych ze świata muzyki rozrywkowej<sup>11</sup>. Jego pierwsze takty to rodzaj fanfary, w której pod względem harmonicznym odnajdujemy nawiązania do skal modalnych. Fanfara ta jest formą dialogu między orkiestrowym *tutti* a sekcją pużonów. Następnie kompozycja przechodzi we fragment wyraźnie inspirowany muzyką afrykańską. Kantylenowa melodia fletu rozpoczyna liryczną część dzieła, którą kończą szesnastkowe figuracje w sekcji klarnetów. W kolejnym fragmencie utworu sekcja trąbek i waltorni inicjuje schemat dwunastotakowego molowego bluesa. Solowy ustęp w wykonaniu sekcji instrumentów perkusyjnych prowadzi nas do żywiołowego, energetycznego finału, utrzymanego w stylistyce muzyki latynoamerykańskiej. Podczas tworzenia tej kompozycji inspiracją dla autora była twórczość amerykańskiego kompozytora Franka Zappy. Jego dzieła charakteryzowały się eklektycznością, różnorodnością, umiejętnością łączenia różnych muzycznych wątków w obrębie krótkiego odcinka muzycznego. Twórczość Zappy znakomicie podsumował dziennikarz muzyczny Wiesław Weiss na łamach magazynu „Tylko Rock”: *Już pierwsza płyta Zappy stanowiła dobre wprowadzenie w jego muzyczny wszechświat. Dla inteligentnego słuchacza była sygnałem, czego ma się spodziewać po nieznanym jeszcze wtedy artyście. Zapowiadała, czym będzie jego niezwykła twórczość — tygłem, w którym wymieszają się wszelkie konwencje i style. Przewrotną, błyskotliwą, dowcipną mozaiką dźwięków branych z wszystkich półek muzycznego księgozbioru. Manifestacją ogromnej wiedzy muzycznej i całkowitej swobody korzystania z niej. A zarazem bezlitosnym atakiem na muzyczne schematy i komunały*<sup>12</sup>.

<sup>10</sup> J. Praszczatek, *Jazz suite for Concert Band*, partytura, 2018, b.m.w.

<sup>11</sup> M. Kennedy, B. Joyce (eds), *Eclecticism* [in:] *The Oxford Dictionary of Music*, Oxford University Press, Oxford and New York 2006.

<sup>12</sup> W. Weiss, *Tylko Frank Zappa*, „Tylko Rock”, grudzień 1996, s. 50.

Praca nad utworem *Jazz Suite for Concert Band* Jarosława Praszczaka może stanowić ciekawe wprowadzenie uczniów szkół muzycznych II stopnia w świat muzyki jazzowej. Podczas pracy nad tym utworem ze szkolną orkiestrą dętą warto zwrócić uwagę na precyzyjną realizację oznaczeń rytmicznych, szczególnie fragmentów synkopowanych. W finałowej latynoamerykańskiej części utworu należy zadbać o właściwą realizację oznaczeń artykulacyjnych.

Reasumując, warto podkreślić, że profesjonalnie prowadzone orkiestry dęte w szkołach muzycznych mogą być ważnymi i cenionymi ośrodkami kształtowania wrażliwości muzycznej dzieci i młodzieży. Zespoły te jednak borykają się z różnymi problemami (organizacyjnymi, personalnymi). Jednym z poważniejszych są trudności związane z doбором repertuaru. Choć od dawna istnieją liczne opracowania muzyki filmowej, klasycznej czy rozrywkowej przygotowane z myślą o zespołach typu *wind ensemble*, nie wyczerpują one wszystkich możliwości korzystania z literatury muzycznej przez dyrygenta szkolnej orkiestry. Powinien on zadbać o różnorodność i ciągłe wzbogacanie realizowanego programu.

W ostatnich latach powstaje coraz więcej interesujących kompozycji młodych polskich twórców, pisanych na orkiestrę dętą. Pedagodzy-dyrygenci powinni nie tylko wykorzystywać takie utwory, ale wręcz inicjować ich powstawanie. Ukazując na przykładzie pięciu omówionych wyżej kompozycji młodych artystów wartość pedagogiczną i edukacyjną nowej muzyki, chciałoby się mieć nadzieję, że artykuł ten stanie się inspiracją do wzmożonego dialogu między dyrygentami orkiestr dętych a młodymi kompozytorami.

## Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Bierley Paul E., *Sousa: America's Greatest Composer?* „Musical Journal”, 25, no. 1, 1967.
- [2] Bryk Aleksander, *Instrumentacja na orkiestrę dętą*, Polski Związek Chórów i Orkiestr, Warszawa 1974.
- [3] Dudziński Tomasz, *Wariacje filmowe na temat arii „Szumią jodły na gór szczycie”*, partytura, 2018, b.m.w.
- [4] Flis Piotr, *Dywidzon 303*, partytura [ze zbiorów autora], 2016, b.m.w.
- [5] Labuń Tomasz, *Marsz bohaterski*, partytura [ze zbiorów autora], 2016, b.m.w.
- [6] Praszczak Jarosław, *Jazz Suite for Concert Band*, partytura, 2018, b.m.w.
- [7] Słotwiński Artur, *Uwertura rok 1918*, partytura, 2018/2019, b.m.w.
- [8] Wagner Joseph, *Band Scoring IS Composition*, „Music Journal”, luty 1970.
- [9] Weiss Wiesław, *Tylko Frank Zappa*, „Tylko Rock”, grudzień 1996.

- [10] Kisielewski Damian, *Warsaw Wind Ensemble Conducting Competition 2019*, Polskie Centrum Informacji Muzycznej POLMIC 2019, dostępne w Internecie: [https://www.polmic.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6898:warsaw-wind-ensemble-conducting-competition-2019&catid=25&Itemid=219&lang=pl](https://www.polmic.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=6898:warsaw-wind-ensemble-conducting-competition-2019&catid=25&Itemid=219&lang=pl) (dostęp: 3.01.2020).
- [11] Szkudliński Jan, *Kim byli churchillowscy „nieliczni”?*, dostępne w Internecie: <http://ohistorie.eu/2018/07/20/kim-byli-churchillowscy-nieliczni/> (dostęp: 2.01.2020).
- [12] Szwed Elżbieta, *Orkiestra dęta w tradycji muzycznej Śląska...*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Edukacja Muzyczna”, 2010, z. V, dostępne w Internecie: [http://dlibra.bg.ajd.czyst.pl:8080/Content/1613/ed\\_muz\\_5\\_4.pdf](http://dlibra.bg.ajd.czyst.pl:8080/Content/1613/ed_muz_5_4.pdf) (dostęp: 3.01.2020).











# Know/How?

## Czyli sztuka akompaniowania dla wiolonczelistów

Niniejszy artykuł jest próbą nakreślenia historycznej roli wiolonczeli, w kontekście realizacji akompaniamentu oraz zastosowania praktycznej wiedzy, w zależności od potrzeb współczesnych uczniów oraz instrumentalistów. Jak wiadomo, wiolonczela, obok klawesynu, lutni, teorby i innych instrumentów, była nieodzownym elementem grupy *basso continuo*, czyli podstawy harmonicznego niezliczonej liczby dzieł na przestrzeni wielu epok. Nauce poprawnego akompaniowania poświęcono wiele traktatów i podręczników. Świadczy to o wadze wszechstronnego wykształcenia dobrego wiolonczelisty, który oprócz doskonałej techniki i umiejętności gry solowej, musiał osiągnąć znajomość wszystkich tajników realizacji *basso continuo*, czyli akompaniamentu.

### Historia

Geneza basu cyfrowanego sięga czasów Renesansu. Pod koniec XVI wieku, po okresie panowania wszechobecnej polifonii, równorzędnego traktowania głosów oraz modalności, nastąpił powolny odwrót od *prima pratica* na rzecz *seconda pratica*, czyli homofonicznego podziału na głos niższy — akompaniujący, i wyższy — solowy, oraz dążenia do klasycznej tonalności. *Basso continuo* w takiej formie, jaką znamy obecnie, pojawiło się około 1600 roku we Włoszech, w kręgu artystów Cameraty florenckiej i było ściśle powiązane z powstaniem monodii akompaniowanej<sup>1</sup>. Grupa ta, nawiązując do dawnych tradycji antycznych, zaczęła promować styl monodyczny z towarzyszeniem *basso continuo*. Po raz pierwszy określenia tego użył Emilio Cavalieri w stosunku do swego utworu *Rappresentatione di Anima et di Corpo* oraz Jacopo Peri i Giulio Caccini w operze *Euridice*<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Styl śpiewu solowego przeznaczony na jeden głos z towarzyszeniem instrumentu; S. Śledziński (red.), *Mała encyklopedia muzyki*, PWN, Warszawa 1981.

<sup>2</sup> <http://www.muzykologia.uj.edu.pl/documents/6464892/31db20de-b088-451a-b3ea-f06da7e0daef> (dostęp: 6.01.2020).

Początkową formą, która wykształciła się w oparciu o monodię akompaniowaną, był tak zwany *recitar cantando*. Jest to śpiew lub deklamacja ze współtowarzyszającym instrumentem, który akompaniował za pomocą rozłożonych akordów (lutnia, chitarrone, w późniejszym okresie również klawesyn). *Seconda pratica* dała podwaliny późniejszemu rozwojowi wielkich form wokalnych, takich jak opera, oratorium czy kantata<sup>3</sup>. Początkowo bardzo oszczędnie cyfrowano linię basu, pozostawiając duże pole do improwizacji. Jednak w miarę rozwoju tej techniki, harmonizacja stawała się coraz bardziej złożona. Zaczęto bowiem doceniać jej skomplikowaną rolę i stosować dysonanse na szeroką skalę.

*Basso continuo* tworzyły dwie grupy instrumentów. Pierwsza z nich nazywana była fundamentalną. Zaliczały się do niej instrumenty, które realizowały podstawę akordową (klawesyn, lutnia, organy, teorbła, harfa, gitara). Druga zwana była ornamentálną, a w jej skład wchodziły instrumenty melodyczne, które mogły ozdabiać i tworzyć kontrapunkt do linii solowej (wiolonczela, viola da gamba, instrumenty dęte, harfa, szpinet).

Bas cyfrowany był przede wszystkim techniką improwizowaną. Nie zapisywano całych akordów, lecz jedynie cyfry nad linią basową, co dawało dużą dowolność w interpretowaniu utworu. Wykonywanie *basso continuo* wymagało znajomości zasad harmonii oraz kontrapunktu, lecz również wyżej wymienionej umiejętności improwizacji i kompozycji. W zależności od stylu, realizacja basu mogła przybierać różne formy. Od prostych wypełnień akordowych po bogatą fakturę ornamentálną, figuracyjną czy polifoniczną. Wybór obsady grupy *basso continuo* często leżał w gestii muzyków<sup>4</sup>. Zasada improwizowania basu była z tym tematem ściśle powiązana. Pierwsze wzmianki o tym odnajdujemy już w XVI wieku w traktacie *Tratado de glosas sobre clausulas y otros generos de puntos en la musica de violones* Diego Ortiza<sup>5</sup>. Technika ta, czyli „improwizowanie przez solistę i akompaniatora swoich partii na tle danego basu”<sup>6</sup>, jest uważana za bezpośrednią poprzedniczkę *basso continuo*. W tamtym czasie kompozytorzy rzadko (albo wcale) umieszczali cyfry nad nutami, jedynie w utworach solowych podawano głos prowadzący. Nauka realizacji basu była traktowana jako obowiązkowy element kształcenia barokowego muzyka. *Partimento*<sup>7</sup>, czyli ocyfrowana lub nie linia basowa, służyło jako podstawa nauki improwizacji, kompozycji i ćwiczeń harmoniczných. Uczeń realizujący ją przy klawiaturze zdobywał

<sup>3</sup> [https://it.wikipedia.org/wiki/Recitar\\_cantando](https://it.wikipedia.org/wiki/Recitar_cantando) (dostęp: 6.01.2020).

<sup>4</sup> M. Bukofzer, *Muzyka w epoce baroku. Od Monteverdiego do Bacha*, Warszawa 1970; D. Szlagowska, *Muzyka Baroku*, Gdańsk 1998, s. 56–60.

<sup>5</sup> [https://imslp.org/wiki/Trattado\\_de\\_Glosas\\_\(Ortiz,\\_Diego\)](https://imslp.org/wiki/Trattado_de_Glosas_(Ortiz,_Diego)) (dostęp: 6.01.2020).

<sup>6</sup> F. Wesołowski, *Basso continuo teoria i praktyka*, Akademia Muzyczna im. G. i K. Bacewiczów w Łodzi, 2003, s. 11.

<sup>7</sup> G. Sanguinetti, *The Art of Partimento*, Oxford University Press, Oxford 2012.

obszerną wiedzę dotyczącą różnych zagadnień. Musiał opanować budowę akordów, sposób prowadzenia głosów i relacje między interwałami. Kiedy pojął już wszystkie te zasady, mógł wykonywać dany bas jako akompaniament lub — improwizując resztę głosów — jako utwór solowy. Często nauczyciele dawali za zadanie swoim podopiecznym opracowanie tego samego basu na różne sposoby (używając różnej obsady instrumentalnej, liczby głosów itd.). Oczywiście tworzenie pojedynczych głosów wymagało wiedzy z zakresu kontrapunktu. Aby ułatwić grającemu to zadanie, tworzono specjalne schematy, które później można było wykorzystywać. Tak samo jak obecnie w muzyce jazzowej, w baroku istniały wzory harmoniczne gam, czyli tak zwane *règle de l'octave*<sup>8</sup>, które możemy znaleźć w wielu traktatach z tamtego okresu.

W okresie baroku wiolonczela powszechnie występowała jako nieodłączny element grupy basowej, zwanej *basso continuo*. Wykonywała na równi z klawesynem, teorbą lub dulcianem partię akompaniamentu w sonatach solowych, utworach kameralnych, ariach, symfoniach czy operach. Podczas gdy XVIII-wieczny repertuar na wiolonczelę solo świadczy o silnym rozwoju skierowanym ku usamodzielnieniu się tego instrumentu, kompozytorzy innych dzieł — sonat, symfonii, utworów kameralnych, wykorzystujących wiolonczelę, również dążyli do rozwinięcia jej partii jako instrumentu głównego. Rozwój umiejętności solowych nie wykluczał konieczności bycia biegłym i spostrzegawczym akompaniatorem.

XVIII-wieczni wiolonczeliści rozumieli, że rozwój ich instrumentu był ściśle powiązany z funkcją akompaniatorską. W tym samym czasie, po wprowadzeniu skrzypiec do koncertu, niższe partie były wykonywane na violi tenorowej i violi basowej. Jednak z biegiem czasu brzmienie tych instrumentów stało się niewystarczające. Mimo że viola tenorowa i wiolonczela były zrobione w podobnym kształcie, wiolonczela była nieco większa, posiadała grubsze struny, dzięki czemu głośniej i wyraźniej brzmiała<sup>9</sup>.

Również we włoskiej muzyce kościelnej spotykamy się z wykorzystaniem instrumentów z rodziny skrzypiec. Viole miały odrębne, świeckie stowarzyszenie i były wykluczone z muzyki religijnej we Włoszech w XVII wieku. Brzmienie i głośność wiolonczeli oraz dokładność intonacyjna, bez względu na tonację, były cechami, które bardzo ułatwiały grę w kościołach, gdzie panował duży pogłos. Z czasem atuty te zaczęły być również doceniane przez kompozytorów muzyki świeckiej. Claudio Monteverdi jako pierwszy użył wiolonczeli do akompaniowania w swoich dziełach. W *L'Orfeo* z 1607 roku oraz *VII* (1619)

<sup>8</sup> <https://wayback.archive-it.org/org-1018/20170928202539/http://faculty-web.at.northwestern.edu/music/gjerdinger/Partimenti/aboutParti/ruleOfTheOctave.htm> (dostęp: 6.01.2020).

<sup>9</sup> J. Gunn, *The Theory and Practice of Fingering the Violoncello, Containing Rules & Progressive Lessons for Attaining the Knowledge & Command of the Whole Compass of the Instrument*, second ed., Londyn 1789, s. 19; tł. E. Witczak.

i VIII (1683) *księżdzie Madrygałów* wykorzystał specjalnie do wykonywania partii basowych instrument o ówczesnej nazwie *basso di viola da braccio*.

Pod koniec XVIII wieku komponowano już dużo sonat na wiolonczelę solo. Umiejętności włoskich muzyków umożliwiły kompozytorom tworzenie coraz trudniejszych partii basowych i akompaniamentów. Na przykład *basso continuo* z sonat Arcangelo Corellego było używane przez wiele stuleci jako studium akompaniatorskie. Michel Corrette sugerował, że dzięki sile brzmienia, precyzji intonacyjnej i klarownej artykulacji to właśnie wiolonczela nadaje się najlepiej do operowych orkiestr, gdyż ułatwiała wokalistom odnalezienie poprawnej intonacji<sup>10</sup>. We francuskich operach Jeana-Baptiste'a Lully'ego do realizacji niskich partii w tak zwanym *petit choeur* wykorzystywano wiolonczelę pięciostunową (*bass de violon*) w stroju C-G-d-a-d<sup>1</sup>. Używano również instrumentu większego strojonego B-F-c-g w tak zwanym *grand choeur*<sup>11</sup>.

Instrumentarium francuskiego *basso continuo*, wykorzystywane w operach, było bardzo zróżnicowane. Tworzyła je eklektyczna grupa basowa, w której skład wchodziły między innymi viole basowe, cztero- i pięciostunowe wiolonczele, violone i fagoty. Tak samo było w Anglii, gdzie do wystawienia opery *Juliusz Cezar* Georga Friedricha Haendla zatrudniono instrumentalistów grających na violi da gamba, wiolonczeli, kontrabasie, fagocie, teorbie, harfie oraz na klawesynie. Jednak w połowie XVIII wieku kompozytorzy włoskiego pochodzenia, między innymi Leonardo Leo i Giovanni Battista Pergolesi zaczęli standaryzować obsadę orkiestrową sekcji basowej, która ostatecznie sprowadziła się do partii wykonywanej jedynie przez wiolonczelę i kontrabas. Trend ten szybko zaczął się rozprzestrzeniać po całej Europie, gdyż brzmienie zróżnicowanej grupy basowej przestało mieć tak duże znaczenie dla kompozytorów symfonii. Walory dźwiękowe wiolonczeli i kontrabasu były zadowalające. Wiolonczeliści XVIII i XIX wieku dobrze rozumieli, że zawód akompaniatora zapewniał dostatek i pieniądze. Nawet Bernhard Romberg, który był świetnie opłacanym wiolonczelistą-solistą, przez większość swojego życia był zatrudniony na stanowisku akompaniatora w berlińskiej Kapelli. Jednak największą legendą tamtych czasów jest postać Roberta Lindleya, angielskiego wiolonczelisty, który podobno pracował w zawodzie akompaniatora we wszystkich londyńskich formacjach muzycznych przez 48 lat<sup>12</sup>.

---

<sup>10</sup> M. Corrette, *Méthode, théorique et pratique pour apprendre en peu de tems le violoncelle dans sa perfection. Ensemble de principes de musique avec des lecons*, op. 24, Paryż 1741, przedmowa; tł. E. Witczak.

<sup>11</sup> M. Cyr, *Basses and Basse Continuo in the Orchestra of the Paris Opera 1700–1764*, „Early Music”, 10, no. 2, April 1982, s. 158.

<sup>12</sup> V. Walden, *One Hundred Years of Violoncello: A History of Technique and Performance Practice, 1740–1840*, Cambridge University Press, 2004, s. 299.

W klasycyzmie, mimo że skłaniano się bardziej w kierunku wydzielenia odrębnej partii dla wiolonczeli, często jeszcze występowała ona jako wzmocnienie linii basowej. Przykłady na odwoływanie się do barokowej tradycji *basso continuo* możemy znaleźć między innymi u Józefa Haydna, w jego muzyce kameralnej, a nawet u Ludwika van Beethovena. Szczególnie widoczne jest to w sonatach na wiolonczelę i fortepian z op. 5, gdzie partia wiolonczeli często pokrywa się z linią partii lewej ręki fortepianu.

## Co określało dobrego akompaniatora?

Ze wszystkich atrybutów wiolonczelisty, biorąc pod uwagę te najbardziej fundamentalne, do których zaliczają się duże doświadczenie i wrażliwość, ważna była również umiejętność różnicowania i dostosowywania tempa wykonywanego akompaniamentu do solisty. Akompaniator musiał wiedzieć, kiedy podążać za pierwszym głosem, a kiedy go prowadzić. Od wiolonczelistów wymagano wiedzy na temat regulacji tempa, metrum i rytmu. Michel Corrette w swoim podręczniku *Méthode...* napisał, że *podczas koncertu, to wiolonczela trzyma wszystkich na wodzy*<sup>13</sup>. Jednocześnie dodał, że „lejce” te należy trzymać niezwykle subtelnie, niepostrzeżenie i elastycznie.

Generalna praktyka wykonawcza, dotycząca współpracy z solistami, podaje, że należy za nimi podążać. Chyba że solista wymagał czegoś innego i dawał pewną swobodę ekspresji akompaniującemu, która jednak nie powinna zagrażać porządkowi rytmicznemu całego dzieła. Jednakże jeśli głos solowy zaczynał przyspieszać, wiolonczelista musiał zagrać „z siłą, bez utraty tempa”, powstrzymując wokalistę od dalszego przyspieszania. Michel Corrette wspomina również, że w wolnych częściach instrumentalnych wiolonczelista był odpowiedzialny za utrzymywanie stałego pulsu. Mógł to wyegzekwować smyczkiem lub przez uderzenie nogą o ziemię<sup>14</sup>.

Johann Joachim Quantz również przywiązywał dużą wagę do stabilności rytmicznej. W swoim podręczniku wiąże ją ze sposobem trzymania smyczka, który w tamtych czasach był dwojaki (francuski, gambowy podchwyt i włoski, skrzypcowy nadchwyt). Jego doświadczenie dowodzi, że *nadchwyt pozwala na większą emfazę umiejscowioną na mocnych częściach taktu (miara 1 i 3 w metrum  $\frac{4}{4}$ ), które powinny być grane „od żabki” w dolnej połowie smyczka*<sup>15</sup>.

Pisał on także, że wiolonczelista odgrywa niezwykle istotną rolę w ułatwianiu wykonywania partii koncertującej, za pomocą utrzymywania właściwego tempa

<sup>13</sup> M. Corrette, dz. cyt., s. 46.

<sup>14</sup> Tamże.

<sup>15</sup> J.J. Quantz, *O zasadach gry na flecie poprzecznym*, tł. Marek Nahajowski, Akademia Muzyczna im. G. i K. Bacewiczów w Łodzi, 2012, s. 201.



i żywotności wykonania. Musiał wiedzieć, w których momentach wyrazić *piano* i *forte* oraz powinien potrafić rozróżniać te namiętności i uczynić je zrozumiałymi dla słuchaczy. Dlatego też wiolonczeliście nie wolno było samodzielnie przyspieszać ani zwalniać tempa. Podczas koncertu musiał ciągle trwać w uwadze i skupieniu<sup>16</sup>.

## Rytm, miara, artykulacja. Gdzie możemy znaleźć interesujące nas informacje?

Miara, pociągnięcie smyczka, artykulacja, trwanie nut i emocjonalny afekt były ściśle powiązane ze sobą. Dobry wiolonczelista musiał różnicować swoje pociągnięcia smyczkiem, by sprostać wymaganiom tempa i metrum. Jean Baptiste Baumgärtner poświęcił cały swój podręcznik niedoświadczonym muzykom, którzy chcieli zgłębić tajniki podstaw akompaniowania. Poczucie rytmu i stabilne jego wykonanie były uważane przez niego za jeden z najważniejszych aspektów gry i największą trudność do opanowania. Gdy uczeń nie był w stanie nauczyć się wykonywania swojej partii rytmicznie i jednocześnie stukać ręką, jak wokaliści, Jean Baptiste Baumgärtner radził, by używał do tego nogi. *By akompaniować dobrze w wolnym tempie Adagio, powinno się wybijać każdą ósemkę stopą i zwracać uwagę na jakość każdej nuty. W tempach szybkich, tj. Allegro, należy uderzać stopą każdą ćwierćnutę*<sup>17</sup>. Nabijanie tempa ręką lub nogą było szeroko omawiane przez Roberta Crome'a, który napisał, że wszystkie muzyczne wystąpienia muszą być uporządkowane w czasie, a tą pożądaną dyscyplinę rytmiczną osiągnąć można dzięki ręce, lub w wypadku grania na instrumencie, poprzez nogę<sup>18</sup>.

Oprócz wiedzy, kiedy należy podążać za solistą, a kiedy go poprowadzić, od wiolonczelistów wymagano również wrażliwości na jakość, głośność i artykulację poszczególnych wykonywanych dźwięków. Johnny Gunn potwierdza istotność tej praktyki, polecając swoim studentom, aby obserwowali sposób, w jaki najlepsi muzycy akompaniują, i by szczególnie zwrócili uwagę na efekt, jaki daje zróżnicowanie siły w przebiegach melodycznych oraz bardzo dokładna kontrola stopnia napięcia dźwięku. Wymagał on również, by podczas grania obserwowali uważnie te elementy, które połączone razem pozwalały osiągnąć dobry efekt w trakcie koncertu. Johnny Gunn podkreśla, jak wiele zależy od wiolonczelisty, który rozsądnie zarządza tymi aspektami. Dzięki temu może on dodać do całości wykonania wiele pełni, łagodności i ducha, bez uszczerbku na przebiegach,

---

<sup>16</sup> Tamże, s. 203.

<sup>17</sup> J.B. Baumgärtner, *Instructions de musique theorique et pratique, a l'usage du Violoncello*, Haga 1774; tł. E. Witczak.

<sup>18</sup> R. Crome, *The Compleat Tutor for the Violoncello*, Londyn 1765, s.12; tł. E. Witczak.

lub delikatnej ekspresji w innych partiach. Stąd wynika, że aby dobrze akompaniować, trzeba doskonale rozumieć i wyczuwać swój instrument<sup>19</sup>.

Bernhard Romberg pisał, że wiolonczelista powinien zawsze dostosowywać swój dźwięk do instrumentu, któremu akompaniuje. Jeśli jego dźwięk będzie zbyt mocny, zakryje drugi instrument, jeśli będzie zbyt słaby — nie wesprze solisty<sup>20</sup>. Johann Joachim Quantz również doceniał pełnobrzmiący akompaniament. Uważał także, podobnie jak Johnny Gunn, że wiolonczelista powinien mieć dwa instrumenty oraz smyczki, jeden do gry solowej, drugi do orkiestry. Instrument do wykonywania partii *ripieno* był większy i wyposażony w grubsze struny niż ten do realizowania utworów solowych. Tak samo smyczek powinien być bardziej wytrzymały i nabity czarnym włosiem, które daje mocniejszy dźwięk od białego<sup>21</sup>.

## Muzyka kameralna

W muzyce kameralnej od wiolonczelisty oczekiwano, by umiejętnie wtopił się w brzmienie zespołu, podporządkowując swój dźwięk melodii. Pierre Baillot zachęcał swoich studentów do akompaniowania w sonatach, triach, kwartetach czy kwintetach, wymagając jednocześnie, by *gust i dobry smak muzyczny służyły im za przewodnika, a uczucia zostały sformułowane w odpowiedni sposób, biorąc pod uwagę granice wypowiedzi*<sup>22</sup>. W praktyce oznaczało to, że grający musiał zdecydować, które nuty były ściśle tymi akompaniującymi, tak jak *basso continuo* w sonatach lub pieśniach, a które wymagały od wiolonczelisty większego partnerstwa i równości z pozostałymi partiami. Aby odpowiednio wykonywać linie basową, Pierre Baillot radził, by *nuty akompaniamentu zawsze wykonywać détaché, grać szybkim, oddzielnym smyczkiem. Nie mogły być ociągane i anemiczne, gdyż miały stanowić kontrast do melodii, która zaś powinna zawsze być nieprzerwana, melodyjna i śpiewna*<sup>23</sup>. Kontrast ten uzyskujemy poprzez skrócenie przestrzeni pomiędzy wartościami w basie, uwypuklając początki poszczególnych dźwięków.

Inny wielki wiolonczelista, Justus Johann Friedrich Dotzauer, pisał, aby znaki dynamiczne były interpretowane w kontekście gatunku muzycznego i w linii akompaniamentu powinny być wykonywane mniej, ciszej niż w głosie solowym. Radził, by dynamikę w akompaniamentcie wykonywać o jeden stopień dynamiczny niżej, niż była ona zapisana<sup>24</sup>.

---

<sup>19</sup> J. Gunn, dz. cyt., s. 69.

<sup>20</sup> B. Romberg, *Violoncelle — Schule in 2 Abtheilungen*, Berlin 1840, s. 132.

<sup>21</sup> J.J. Quantz, dz. cyt., s. 200.

<sup>22</sup> P. Baillot, *Méthode de violon*, Paryż 1793, s. 140.

<sup>23</sup> Tamże.

<sup>24</sup> J.J.F. Dotzauer, *Violoncellschule*, Mainz: B. Schott, 1829, s. 56.

## Zdobić czy nie zdobić, oto jest pytanie!

Ornamentacja w akompaniamentach wiolonczelowym jest polem, w którym może się zdawać, że praktyka wykonawcza stanowi wyjątek w skostniałej doktrynie, która surowo zabrania dodawania jakichkolwiek ozdób do partii basowej. Brak konkretnych instrukcji od XVIII-wiecznych muzyków-wiolonczelistów pozostawia wykonawstwo historyczne przez pierwszą połowę wieku otwartym pytaniem. W połowie tego stulecia nauczyciele nakazywali, aby generalnie unikać ornamentacji linii basowej, gdyż jest ona niewłaściwa, lecz mimo to praktyka taka istniała i prężnie się rozwijała. Według Johanna Joachima Quantza, muzyka z początku XVIII wieku dodawali ornamenty do linii basowej. Stanowczo twierdził on jednak, że taka praktyka była nieodpowiednia w graniu w orkiestrze. Istniały jednak wyjątki, na przykład podczas akompaniowania solistom, gdzie wiolonczela miała możliwość uwydatnienia ornamentacji prezentowanej przez głos solowy. Szczególnie jeśli chodzi o *basso continuo* w sonatach, gdzie linia basu mogła dokładnie skopiować ozdoby solisty.

Robert Crome, trzynaście lat po Quantzu, pozwolił na jeden wyjątek w kwestii ornamentacji w akompaniamentach. Pisał, że nuty w basie powinny być zawsze grane w prosty sposób, czysto i w czasie. Jedynym i głównym ozdobnikiem, który możemy zastosować, akompaniując, jest tryl, który pożyczca dźwięk z nuty powyżej<sup>25</sup>. Jednak dla Jeana Baptiste'a Baumgärtnera nawet tryle były zbyt dużą ingerencją w linię basu. Uważał, że są nieprzyjemne dla ucha. Twierdził, że *to zupełnie zabronione, grać jakiegokolwiek ornamenty, przebiegi, lub cokolwiek innego podczas akompaniowania; jeśli będziesz tak czynił, będziesz uważany za ignoranta*<sup>26</sup>. Bez względu na niewłaściwość umieszczania ozdób w linii basowej, były one powszechnie i z ułomaniem stosowane. Najlepszym na to przykładem jest traktat Francesco Gaspariniego zatytułowany *L'armonico pratico*, w którym po obszernym tekście krytykującym wykonawców stosujących ornamentację i „niszczących” w ten sposób kompozycję, podaje on wiele różnych wariacji *basso continuo* do zastosowania, gdyż zdawał sobie sprawę, że i tak nic nie poradzi na ten proceder<sup>27</sup>.

## Dobry smak, czyli jaki?

„Dobry smak” był podstawową cechą profesjonalnego muzyka, lecz opinie dotyczące tego, co jest jego wyznacznikiem, od zawsze były podzielone. Według konserwatywnej wiolonczelowej szkoły francuskiej, nie wystarczyło wiedzieć, gdzie

---

<sup>25</sup> R. Crome, dz. cyt., s. 16.

<sup>26</sup> J.B. Baumgärtner, dz. cyt., s. 31.

<sup>27</sup> [https://imslp.org/wiki/L'Armonico\\_Pratico\\_al\\_Cimbalo\\_\(Gasparini%2C\\_Francesco\)](https://imslp.org/wiki/L'Armonico_Pratico_al_Cimbalo_(Gasparini%2C_Francesco)) (dostęp: 6.01.2020).

ozdobniki powinny być wstawione, trzeba było również unikać grania dużej ich ilości. Wiele ornamentów mogło zniszczyć ekspresję, zrujnować piękną melodię i na koniec sprawić, że stanie się ona monotonna. Ostrzegano również, że *powinno się zauważyć, że charakter wiolonczeli nie pozwoli na tak wiele ornamentów, w porównaniu np. do skrzypiec, które oferują większą ich różnorodność*<sup>28</sup>. Mimo że od wiolonczelistów nie oczekiwano ekspozycji piękna linii solowej z taką samą siłą jak od tych instrumentalistów, których tessitura znajdowała się w rejestrze sopranowym, wiedza o odpowiednim wykonywaniu najbardziej popularnych ornamentów była im niezbędna. Ponadto kilku wiolonczelistów było tak biegłych w tej sztuce, że pokonali sztucznie wytyczone granice dla ich instrumentu i byli w stanie wykonać wszystkie, nawet najbardziej wyrafinowane ozdobniki.

## Harmonia? Czy ta wiedza naprawdę jest nam potrzebna?

Dobry wiolonczelista powinien być obeznany również z zasadami harmonii, w przeciwnym razie nie będzie w stanie dobrze akompaniować. Znajomość prawideł kompozycji była pomocna we wspieraniu solisty i wyrażaniu emocji — afektów, zapisanych przez kompozytora. Zespół akompaniujący, który posiadał tę umiejętność, był bardzo ceniony i dobrze opłacany. Dotyczyło to zarówno wykonawców partii akompaniujących, jak i koncertujących<sup>29</sup>.

Studia nad harmonią były więc niezbędnym elementem edukacji każdego wiolonczelisty-akompaniatora. Obowiązkową lekturą były traktaty Jeana-Philippe'a Rameau i Jeana-Jacques'a Rousseau oraz Charles'a-Simona Catela *Traite d'Harmonie*. Było kilka powodów, dla których wiedza ta była tak istotna. Jednym z nich było budowanie odpowiednich napięć harmoniczných, wykonywanie których bez znajomości harmonii jest niemożliwe. Wiolonczelista, poprzez zaznaczanie i odpuszczanie odpowiednich nut, upiększał walory muzyczne wykonywanego dzieła. Było to szczególnie ważne w kadencjach, w których należało uważać, aby nuta poprzedzająca rozwiązanie nie była od niego mocniejsza<sup>30</sup>. Dysonanse, a w szczególności sekunda, kwinta zmniejszona, seksta zwiększona i septyma, wymagały odpowiedniej artykulacji i uwagi. Do tej kategorii zaliczają się również nuty z bemolami i krzyżkami, tak samo jak dźwięki prowadzące i zawieszenia.

Studiowanie harmonii było wymagane od wiolonczelistów nie tylko z powodów praktycznych, lecz również w celu oczarowania publiczności umiejętnością subtelnego frazowania. Grający powinni rozumieć dwa istotne aspekty: jak roz-

---

<sup>28</sup> P. Baillot, dz. cyt., s. 141.

<sup>29</sup> J.J. Quantz, dz. cyt., s. 203.

<sup>30</sup> Tamże.

czytać interwały i jak je następnie zaadaptować do swojego instrumentu. Według Jeana Baptiste'a Baumgärtnera umiejętność miała fundamentalne znaczenie dla muzyków akompaniujących w recytatywach. Mogła być także użyteczna w orkiestrach, poprzez dodawanie akordów do linii basowej symfonii lub innych wielkich dzieł scenicznych, co stanowiło niekiedy miły efekt<sup>31</sup>. Nie było to jednoznaczne ze swobodną improwizacją, lecz pozwalało na uzupełnienie zapisanej partii innymi, harmonicznymi poprawnymi nutami i akordami.

## **Jak wiedzę z tamtych czasów możemy wykorzystać dzisiaj? Uwagi metodyczne**

Obecnie wiolonczela również spełnia różne funkcje i pomimo rozwoju wirtuozowskiej techniki, która biegiem dorównuje niekiedy skrzypcowej, jej rola, jako basowego instrumentu akompaniującego, jest nadal aktualna i ważna. Nie sposób przecież wyobrazić sobie muzyki kameralnej czy orkiestrowej bez udziału wiolonczeli, która na wiele sposobów koresponduje z głosami solowymi, wspiera i uzupełnia je, kontrastuje z nimi i brzmieniowo wzbogaca całość wykonania.

Uwrażliwianie uczniów od najwcześniejszych lat gry na poszczególne funkcje, które pełnią w zespole, jest bardzo istotne. Nie tylko ze względu na to, że wpływa to pozytywnie na jakość i poziom całości wykonania, ale również na postawę i podejście uczniów do wykonywanej partii. Często można usłyszeć od wiolonczelistów, że to głos wiodący, skrzypcowy, pierwszy jest najważniejszy, a wiolonczela jest tylko dodatkiem, uzupełnieniem. Postawa taka wpływa często na lekceważenie ćwiczenia swojej partii przez uczniów. Natomiast ukazanie im wachlarza przeróżnych możliwości interpretacji, jednej, poszczególnej nuty, którą mają wykonać, sprawia, że zaczynają lepiej rozumieć swoje równoważne miejsce w zespole, co z kolei wpływa na wzrost motywacji i satysfakcji z grania. Równie istotne jest wprowadzanie podstawowych informacji dotyczących harmonii, gdyż ma to wpływ na lepsze zrozumienie budowy utworu, jego interpretację oraz wyraz. Oczywiście ilość i poziom informacji, które będziemy przekazywać, są zależne od wieku i zaawansowania naszych podopiecznych. Jednakże nawet małe dzieci są w stanie doskonale zrozumieć dążenia kadencyjne zależności między dźwiękami, zawieszenia czy rolę dysonansów oraz ich konsekwencje dla wykonania danego dzieła.

Bardziej dociekliwym i zainteresowanym uczniom polecam zapoznanie się z traktatami z epoki baroku, XIX-wiecznymi podręcznikami oraz dostępnymi szkołami gry na wiolonczelę, które zostały omówione w tym artykule. Są to bardzo szczegółowe publikacje dotyczące zagadnień wykonawczych z tamtych czasów, które nie straciły aktualności do dziś, i często pomagają rozwiązywać wiele pro-

---

<sup>31</sup> J.B. Baumgärtner, dz. cyt., s. 25.



blemów interpretacyjnych lub technicznych. Część z nich przetłumaczona jest już na język polski, a część można odnaleźć w internecie w języku angielskim, między innymi na stronie IMSLP.

## Podsumowanie

Patrząc z perspektywy osoby, która ukończyła studia współczesne oraz barokowe, uważam, że edukacja muzyczna wykorzystująca elementy wiedzy i techniki *basso continuo* jest niezwykle skuteczna. Wypracowuje bowiem konkretne schematy i umiejętności, dzięki którym nawet najmłodszy wykonawca jest w stanie sprawnie realizować powierzone mu zadania. Znajomość harmonii i zależności między tonacjami oraz dźwiękami prowadzi do wykształcenia umiejętności swobodnego improwizowania. Natomiast zdobyta szeroka wiedza i swobodne poruszanie się w różnych stylach muzycznych gwarantuje młodzieży wszechstronność oraz elastyczność wykształcenia, która jest tak wysoko ceniona w dzisiejszych czasach. Całość pragnę zakończyć moim ulubionym cytatem z traktatu Quantza: ... *sztuki akompaniowania nie można nauczyć się samodzielnie, ani grając tylko w dużych zespołach. Każdy kto pragnie nauczyć się podstaw dobrego akompaniowania, musi towarzyszyć wielu zdolnym osobom i jeśli nie pozostanie głuchy na ich czynione od czasu do czasu rady, postępy będą tym większe. Nie istnieją urodzeni mistrzowie, wszyscy muszą się uczyć od innych*<sup>32</sup>.

## Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Baillot Pierre, *Méthode de violon*, Paryż 1793.
- [2] Baumgärtner Jean Baptiste, *Instructions de musique theorique et pratique, a l'usage du Violoncello*, Haga 1774.
- [3] Bukofzer Manfred, *Muzyka w epoce baroku. Od Monteverdiego do Bacha*, Warszawa 1970.
- [4] Corrette Michel, *Méthode, théorique et pratique pour apprendre en peu de tems le violoncelle dans sa perfection. Ensemble de principes de musique avec des lecons*, op. 24, Paryż 1741.
- [5] Crome Robert, *The Compleat Tutor for the Violoncello*, Londyn 1765.
- [6] Cyr Mary, *Basses and Basse Continuo in the Orchestra of the Paris Opera 1700–1764*, „Early Music”, 10, no. 2, April 1982.
- [7] Dotzauer Johann Justus Friedrich, *Violoncellschule*, Mainz: B. Schott, 1829.
- [8] Gunn John, *The Theory and Practice of Fingering the Violoncello, Containing Rules & Progressive Lessons for Attaining the Knowledge & Command of the Whole Compass of the Instrument*, second ed., Londyn 1789.

---

<sup>32</sup> J.J. Quantz, dz. cyt., s. 205.

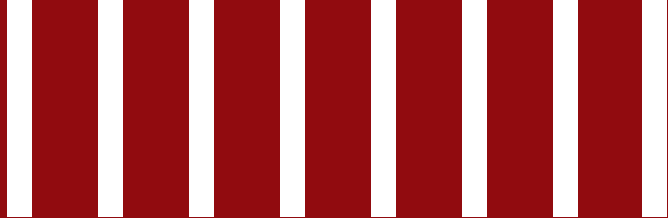
- [9] *Mała encyklopedia muzyki*, Śledziński Stefan (red.), PWN, Warszawa 1981.
- [10] Quantz Johann Joachim, *O zasadach gry na flecie poprzecznym*, tłumaczenie Marek Nahajowski, Akademia Muzyczna im. G. i K. Bacewiczów w Łodzi, 2012.
- [11] Romberg Bernhard, *Violoncell Schule in 2 Abtheilungen*, Berlin 1840.
- [12] Sanguinetti Giorgio, *The Art of Partimento*, Oxford University Press, Oxford 2012.
- [13] Szlagowska Danuta, *Muzyka Baroku*, Gdańsk 1998.
- [14] Walden Valerie, *One Hundred Years of Violoncello: A History of Technique and Performance Practice, 1740–1840*, Cambridge University Press, 2004.
- [15] Wesółowski Franciszek, *Basso continuo teoria i praktyka*, Akademia Muzyczna im. G. i K. Bacewiczów w Łodzi, 2003.

#### Strony internetowe

- [16] <http://www.muzykologia.uj.edu.pl/documents/6464892/31db20de-b088-451a-b3ea-f06da7e0daef> (dostęp: 6.01.2020).
- [17] [https://imslp.org/wiki/L'Armonico\\_Pratico\\_al\\_Cimbalo\\_\(Gasparini%2C\\_Francesco\)](https://imslp.org/wiki/L'Armonico_Pratico_al_Cimbalo_(Gasparini%2C_Francesco)) (dostęp: 6.01.2020).
- [18] [https://imslp.org/wiki/Trattado\\_de\\_Glosas\\_\(Ortiz,\\_Diego\)](https://imslp.org/wiki/Trattado_de_Glosas_(Ortiz,_Diego)) (dostęp: 6.01.2020).
- [19] [https://it.wikipedia.org/wiki/Recitar\\_cantando](https://it.wikipedia.org/wiki/Recitar_cantando) (dostęp: 6.01.2020).
- [20] <https://wayback.archive-it.org/org-1018/20170928202539/http://faculty-web.at.northwestern.edu/music/gjerdingen/Partimenti/aboutParti/ruleOfTheOctave.htm> (dostęp: 6.01.2020).







**Efekty kształcenia**  
**— wokół przesłuchań,**  
**przeглядów, konkursów**







# Konserwacja, restauracja, rekonstrukcja a renowacja — wyjaśnienie pojęć na wybranych przykładach

Pracując już od wielu lat w Akademii Sztuk Pięknych im. Eugeniusza Gepperta we Wrocławiu i odwiedzając licea sztuk plastycznych w różnych częściach Polski, często spotykam się z trudnościami w zrozumieniu różnic między konserwacją, restauracją czy też rekonstrukcją. Niejednokrotnie pojęcia te są mylone i stosowane zamiennie, bądź ich znaczenie jest utożsamiane z ogólnie i potocznie rozumianą „renowacją zabytków”. Są one jednak odmienne i nie można ich mylić lub zastępować, gdyż nie oznaczają tego samego. Potrzeba ich usystematyzowania skłoniła mnie do omówienia tych zagadnień w niniejszym artykule, w oparciu o wybrane przykłady etapowych prac studenckich i własnych realizacji.

**Konserwacją** nazywamy zespół działań mających na celu zachowanie i zabezpieczenie materii zabytkowej przed dalszą jej destrukcją<sup>1</sup>. Elementami składowymi konserwacji są: konserwacja profilaktyczna, czyli zapobieganie procesom niszczenia poprzez prawidłową pielęgnację i bezpieczne użytkowanie obiektu, oraz konserwacja zachowawcza, mająca na celu utrwalenie i wzmocnienie materii zabytkowej w celu uodpornienia jej na działanie czynników niszczących.

**Restauracja** rozumiana jest jako zespół działań przywracających i eksponujących wartości artystyczne i estetyczne zabytkowego dzieła sztuki. W obszar działań restauratorskich wchodzi między innymi: uzupełnianie ubytków zaprawy lub szkliwa, rekonstruowanie brakujących elementów czy też aranżowanie usy-

---

<sup>1</sup> P.M. Barford, *Konserwacja dziedzictwa archeologicznego w Polsce: niektóre aktualne kwestie*, cz. I, „Biuletyn Informacyjny Konserwatorów Dzieł Sztuki”, 2002, vol. 13, nr 1–2, s. 71.

◀ 1 — Lico kominka z rezydencji Hermanna Fränkla w Prudniku (1883 rok) przed konserwacją i restauracją

Fot. Michał Matuszczyk





**2** (z lewej) — Bezuchy garnek pucharowy ze Starego Miasta we Wrocławiu z I poł. XIII w. Stan po wykonaniu w pracowni archeologicznej wstępnego oznaczenia elementów i sklejenia ich na spoiwo odwracalne; **3** (z prawej) — Obiekt w trakcie zabiegu konserwatorskiego — klejenia zachowanych elementów z wykorzystaniem podłoża zastępczego z plasteliny  
Fot. Lucyna Garbacz

tuowania obiektu zabytkowego w przestrzeni ekspozycyjnej<sup>2</sup>. W tym rozumieniu rekonstrukcja jest więc elementem restauracji, która polega na uzupełnieniu rozległych ubytków w kompozycji obiektu, jako rozwiązanie estetyczne płaszczyzny, na podstawie istniejącej dokumentacji lub analogii stylowych i formalnych<sup>3</sup>. Natomiast aranżacja jest nowym, plastycznym opracowaniem dzieła przez przemysłane wyeksponowanie elementów pochodzących z różnych epok<sup>4</sup>. W przypadku

<sup>2</sup> B. Rouba, *Propozycja uporządkowania definicji*, „Biuletyn Informacyjny Konserwatorów Dzieł Sztuki”, 1998, vol. 9, nr 4, s. 5.

<sup>3</sup> S. Stawicki, *Rekonstrukcja malowideł ściennych — próba definicji podziału i oceny wartości*, [w:] *Studia i materiały Wydziału Konserwacji i Restauracji Dzieł Sztuki Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie, Drogi współczesnej konserwacji. Aranżacja — ekspozycja — rekonstrukcja. Profesorowi Józefowi E. Dutkiewiczowi w 30. rocznicę śmierci*, 2000, t. IX, cz. 2, s. 58.

<sup>4</sup> M. Ostaszewska, *Aranżacja — rekonstrukcja — ekspozycja. Próba uściślenia pojęć*, [w:] *Studia i materiały Wydziału Konserwacji i Restauracji...*, dz. cyt., s. 30.



**4** (z lewej) — Obiekt w trakcie wykonywania zabiegu restauratorskiego — uzupełniania ubytków ceramiki w partii brzuśca i wylewu; **5** (z prawej) — Obiekt po konserwacji i restauracji

Fot. Lucyna Garbacz

powszechnie używanego określenia „renowacja”, jak już wspomniano, jest wiele nieudomówień i błędnych interpretacji. Choć jest to słowo znane z języka angielskiego (*renovation*, w tłumaczeniu — odnowienie, odświeżenie, restauracja), to w Polsce, w gronie specjalistów w tej dyscyplinie przyjmuje się, że tym pojęciem określane są wszystkie zabiegi przy obiektach zabytkowych, przeprowadzone przez osoby, które nie są specjalistami w zakresie konserwacji i restauracji zabytków. Działania te często polegają na zwykłym odnowieniu, przemalowaniu, poprawieniu estetyki starych przedmiotów, co w konsekwencji może negatywnie wpływać na obecny i późniejszy stan zachowania zabytku<sup>5</sup>. Należy zwrócić uwagę na fakt, że wszelkie prace przy zabytkach powinny być prowadzone przez wykwalifikowane osoby, posiadające odpowiednie uprawnienia, zgodnie z zapisami stosownych aktów prawnych, które ukończyły sześciolateczne studia wyższe na kierunku Konserwacja i Restauracja Dzieł Sztuki. Obecnie kształcenie to odbywa się na czterech uczelniach wyższych: Wydziale Sztuk Pięknych Uniwersy-

<sup>5</sup> B. Rouba, dz. cyt., s. 5.





**6** (górny z lewej) — Lico ceramiki prof. Zbigniewa Karpińskiego (1920–1996) pt. *Górnicy* z 1952 roku, przed konserwacją i restauracją; **7** (górny z prawej) — Obiekt po konserwacji i restauracji; **8** (dolny z lewej) — Fragment obiektu w trakcie wykonywania zabiegów restauratorskich — rekonstrukcji ręki i dłoni; **9** (dolny z prawej) — Fragment obiektu po wykonaniu zabiegu restauratorskiego — rekonstrukcji czerepu i szklwi w partii dłoni

Fot. Michał Matuszczyk

tetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Wydziałach Konserwacji i Restauracji Dzieł Sztuki Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie i w Warszawie oraz Wydziale Ceramiki i Szkła w Akademii Sztuk Pięknych imienia Eugeniusza Gepperta we Wrocławiu.



Przykładem przeprowadzonych prac konserwatorskich może być sklejenie części elementów ceramicznych należących do naczynia archeologicznego, pochodzącego ze Starego Miasta we Wrocławiu (I poł. XIII wieku), z wykorzystaniem żywicy sztucznej i podłoża pomocniczego z plasteliny (fot. 3)<sup>6</sup>. Prace restauratorskie zostały udokumentowane na przykładzie części pracy dyplomowej profesora Zbigniewa Karpińskiego (1920–1996) z 1954 roku, w ramach której artysta wykonał mozaikę ceramiczną pod tytułem *Górnicy*<sup>7</sup>. Na fotografii 8 widoczne są rozległe rekonstrukcje ubytków czerepu i szkliwa ręki, a także dłoni postaci, które zostały uzupełnione zaprawami na bazie żywic sztucznych, a następnie opracowane tak, aby imitować fakturę oryginalnej powierzchni ceramiki. Na fotografii 9 pokazano fragment obiektu po wykonaniu prac restauratorskich — rekonstrukcję czerepu i ubytków warstwy szkliwa z użyciem metody „na zimno” (bez wypału w piecu). Kolejny przykład prac restauratorskich zaprezentowano na fotografii 4, gdzie widoczne są prace w trakcie uzupełniania ubytków czerepu, z zastosowaniem zapraw mineralnych podbarwianych w masie.

Ostatni przykład realizacji własnej dokumentuje prace renowacyjne przy kominku ceramicznym z 1883 roku, znajdującym się w dawnej rezydencji Hermana Fränkla w Prudniku (obecnie Dom Kultury). W II połowie XX wieku ubytki i przetarcia szkliwa na całej powierzchni obiektu odnowiciel zamalował farbą olejną lub olejno-żywiczną, w kolorze zbliżonym do oryginału (fot. 1). Usunięcie tej grubej i mocno zespolonej warstwy zajęło zespołowi pod moim kierunkiem wiele tygodni pracy. Zniszczenia te dokumentuje zachowany „świadek” pozostawiony w niewidocznym miejscu zwierczenia kominka (fot. 13). Dodatkowo, w miejsce prawdopodobnie skradzionego detalu ceramicznego został wklejony częściowo zniszczony drewniany element, którego mocny klej spowodował podczas osadzania się kominka znaczne rozwarstwienie kafla, a także liczne ubytki czerepu wraz z warstwą barwnego szkliwa (fot. 11 i 14)<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> L. Garbacz, *Dokumentacja prac konserwatorskich i restauratorskich: Wczesnomiejski bezuchy garnek pucharowaty ze Starego Miasta we Wrocławiu (XIII w.)*, prace pod kierunkiem mgr. Piotra Romińskiego, ASP, Wrocław 2014 (maszynopis przechowywany w Pracowni Konserwacji i Restauracji Ceramiki, Katedra Konserwacji i Restauracji Ceramiki i Szkła, Wydział Ceramiki i Szkła, ASP Wrocław).

<sup>7</sup> M. Marek, M. Skoczek, *Dokumentacja prac konserwatorskich i restauratorskich: Mozaika ceramiczna prof. Zbigniewa Karpińskiego (1920–1996) pt. Górnicy z 1954 r.*, prace pod kierunkiem mgr. Michała Matuszczyka, ASP, Wrocław 2005. W pierwszym etapie prac uczestniczyły studentki: Ewa Dobrogowska-Zielonka i Aleksandra Lis (maszynopis przechowywany w Pracowni Metodyki Konserwacji i Restauracji Ceramiki, Katedra Konserwacji i Restauracji Ceramiki i Szkła, Wydział Ceramiki i Szkła, ASP Wrocław); M. Matuszczyk, *Konserwacja i restauracja ceramiki Zbigniewa Karpińskiego Górnicy*, „Szkło i Ceramika”, 2/2008, s. 38 i n.

<sup>8</sup> M. Matuszczyk, *Konserwacja i restauracja ceramicznego kominka z rezydencji Hermana Fränkla w Prudniku z uwzględnieniem badań farb do punktowania ceramiki metodą „na zimno”*, rozprawa habilitacyjna, ASP Warszawa, Wydział Konserwacji i Restauracji Dzieł Sztuki, wyd. II, poprawione, ASP, Wrocław 2013, s. 49.

Mam nadzieję, że zaprezentowane przeze mnie obowiązujące definicje oraz przykłady pomogą w zrozumieniu terminologii oraz ułatwią czytelnikom rozróżnianie poszczególnych zabiegów, które wykonywane są przy różnego typu obiektach zabytkowych.

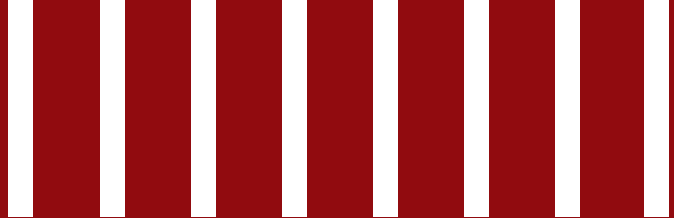
## Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Barford Paul M., *Konserwacja dziedzictwa archeologicznego w Polsce: niektóre aktualne kwestie*, cz. I, „Biuletyn Informacyjny Konserwatorów Dzieł Sztuki”, 2002, vol. 13, nr 1–2.
- [2] Garbacz Lucyna, *Dokumentacja prac konserwatorskich i restauratorskich: Wczesnomiej-ski bezuchy garnek pucharowaty ze Starego Miasta we Wrocławiu (XIII w.)*, prace pod kierunkiem mgr. Piotra Romińskiego, ASP, Wrocław 2014 (maszynopis przechowywany w Pracowni Konserwacji i Restauracji Ceramiki, Katedra Konserwacji i Restauracji Ceramiki i Szkła, Wydział Ceramiki i Szkła, ASP Wrocław).
- [3] Marek Michał, Skoczek Michał, *Dokumentacja prac konserwatorskich i restauratorskich: Mozaika ceramiczna prof. Zbigniewa Karpińskiego (1920–1996) pt. Górniczy z 1954 r.*, prace pod kierunkiem mgr. Michała Matuszczyka, ASP, Wrocław 2005.
- [4] Matuszczyk Michał, *Konserwacja i restauracja ceramiki Zbigniewa Karpińskiego Górniczy*, „Szkło i Ceramika”, 2/2008.
- [5] Matuszczyk Michał, *Konserwacja i restauracja ceramicznego kominka z rezydencji Hermanna Fränkla w Prudniku z uwzględnieniem badań farb do punktowania ceramiki metodą „na zimno”*, rozprawa habilitacyjna, ASP Warszawa, Wydział Konserwacji i Restauracji Dzieł Sztuki, wydanie II, poprawione, ASP, Wrocław 2013.
- [6] Ostaszewska Maria, *Aranżacja — rekonstrukcja — ekspozycja. Próba uściślenia pojęć*, [w:] *Studia i materiały Wydziału Konserwacji i Restauracji Dzieł Sztuki Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie, Drogi współczesnej konserwacji. Aranżacja — ekspozycja — rekonstrukcja. Profesorowi Józefowi E. Dutkiewiczowi w 30. rocznicę śmierci*, 2000, t. IX, cz. 2.
- [7] Rouba Bogumiła, *Propozycja uporządkowania definicji*, „Biuletyn Informacyjny Konserwatorów Dzieł Sztuki”, 1998, vol. 9, nr 4.
- [8] Stawicki Stanisław, *Rekonstrukcja malowideł ściennych — próba definicji podziału i oceny wartości*, [w:] *Studia i materiały Wydziału Konserwacji i Restauracji Dzieł Sztuki Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie, Drogi współczesnej konserwacji. Aranżacja — ekspozycja — rekonstrukcja. Profesorowi Józefowi E. Dutkiewiczowi w 30. rocznicę śmierci*, 2000, t. IX, cz. 2.

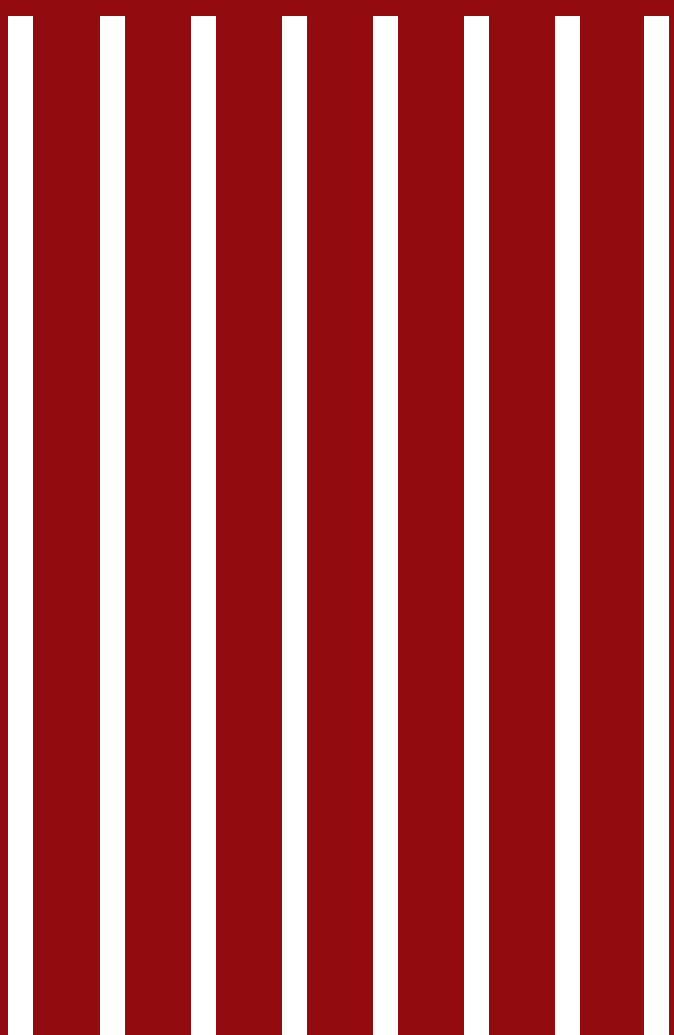
**10** (górną z lewej) — Fragment zwieńczenia kominka z widocznym przemalowaniem farbą olejną, przed konserwacją i restauracją; **11** (środkową z lewej) — Drewniany, częściowo zachowany detal wklejony na blacie kominka, w miejsce oryginalnego elementu ceramicznego; **12** (górną z prawej) — Kominek po konserwacji i restauracji; **13** (dolną z lewej) — Zachowany „świadek” z przemalowania warstwy oryginalnego szklawa farbą olejną; **14** (dolną z prawej) — Fragment blatu ceramicznego kominka w miejscu wklejenia drewnianego elementu, który spowodował rozwarstwienie i ubytki kafla ceramicznego







**Psychologia  
i pedagogika  
a szkolnictwo  
artystyczne**







# W poszukiwaniu autorytetu i mistrza

*Nie mierzył uczuć swoich. Dał mi przyjaźń zaginionego już gatunku, a takiej miary, że aby jej sprostać, musiałem urosnąć.*

Romain Rolland

## Wprowadzenie

Żyjemy w czasach bardzo szybkich i intensywnych zmian<sup>1</sup>. Wielu autorów uważa, że zmiana jest podstawową kategorią charakteryzującą naszą rzeczywistość. Ci, którzy posługują się w swoich publikacjach nieco poetyckim językiem, piszą, że nie mamy już pod stopami stałego gruntu, a jedynie ruchome piaski. Nie można jednak w tym niestabilnym podłożu ugrzęznąć, bo to oznaczałoby klęskę wychowania.

W tym wirującym świecie są jednak konieczne niezmiennne punkty oparcia, które powodują ciągłość pewnej tradycji niezbędnej dla rozwoju człowieka. Jednym z tych trwałych elementów są wzorce osobowe, które mogą stać się autorytetami. Były one obecne w formowaniu człowieka we wszystkich epokach, tak więc element czasu nie ma dla nich znaczenia. Były i są obecne na wszystkich etapach rozwoju człowieka. Jako współczesną ilustrację tego ostatniego aspektu funkcjonowania wzorców podać można dwa przykłady.

Pojawiają się aktualnie bardzo ciekawe książki starszych wiekiem naukowców, którzy podsumowują swoją pracę naukową i jednocześnie swoje życie. Specjalista od dydaktyki, a szczególnie od pomiaru dydaktycznego, Bolesław Niemierko, tego typu książkę zaczyna od przywołania bezimiennej wychowawczyni, z którą zetknął się w pierwszym dniu pobytu w przedszkolu. Zapadła mu na stałe w pamięć, gdyż udzieliła bardzo potrzebnej w danym momencie i jed-

---

<sup>1</sup> Artykuł jest zmienioną i rozszerzoną wersją artykułu zamieszczonego w *Szkicach z pedagogiki muzycznej*, AMFC, Warszawa 2000.

nocześnie skutecznej pomocy. Wszystkie dzieci lepiły zwierzęta z plasteliny, które potem były stawiane na wystawce. Bohater opowieści chciał ulepić żyrafę. Nic mu jednak z tego nie wychodziło. Gdy był już bliski płaczu, podeszła nauczycielka i oświadczyła, że wykonał piękną świnkę. Po drobnej poprawce zaniosiła ją na ekspozycję. Bolesław Niemierko stwierdził, że nauczył się wówczas tego, że nagrodę można otrzymać wcale nie za to, co się planowało<sup>2</sup>.

Z kolei Leszek Kołakowski został w 2006 roku poproszony o poprowadzenie na Uniwersytecie Warszawskim wykładu zamykającego cykl *Osiem wykładów na nowe Tysiąclecie*. Był to wykład dla pracowników naukowych i studentów, w którym filozof podjął zagadnienie charyzmatycznego przywódcy i charyzmatycznego nauczyciela. Mówił, że *potrzebujemy przewodników, którzy potrafią przykazać nam, że powinniśmy rozsiewać przyjaźń i miłość, a nie zawiść. Tęsknimy za takimi mistrzami, a jeśli ich nie ma, czujemy się wystraszeni i bezsilni*<sup>3</sup>. Kołakowski za Weberem wyróżnił trzy rodzaje autorytetu. Pierwszy to autorytet racjonalno-prawny. Drugi to autorytet tradycyjny, który powstaje w sposób naturalny, jako coś osadzonego w obyczajach. Trzeci to autorytet charyzmatyczny, który nie może być zastąpiony przez nikogo innego, posiada szczególną moc osobowości. Autor uważa, że jest niezbędny w życiu, gdyż tylko on może podsuwać naszemu umysłowi poczucie sensu, które jest podstawą afirmacji naszego istnienia. Swój wykład zakończył słowami: *Charyzmatyczne osobowości są nie tylko prawomocnymi, ale wręcz koniecznymi częściami tej drogi, na której zmagamy się z naszym losem*<sup>4</sup>.

## Konieczność wzorów i autorytetów w wychowaniu

W wychowaniu dziecka i młodego człowieka konieczna jest obecność w jego najbliższym otoczeniu osób, które są źródłem relacji personalnych, wzorów postępowania, przekazują normy i wartości. Przez długie wieki było to oczywiste i w procesie formowania człowieka zawsze istniały wzory i autorytety. Gdy zatem pojawiły się psychologia i pedagogika jako dyscypliny naukowe, problem był opracowywany i pogłębiany od strony refleksji teoretycznej, ale raczej nie wymagał obrony, choć od Oświecenia stopniowo pojawiały się nurty osłabiające jego znaczenie. W czasach współczesnych mamy do czynienia z jego silnie zarysowaną kontestacją.

Warto więc przypomnieć pewne podstawowe ustalenia z tego zakresu. Podkreśla się konieczność osobowych ustosunkowań skierowanych ku dziecku, które integrują je i pozwalają na doświadczanie samego siebie. Osoby z najbliż-

<sup>2</sup> B. Niemierko, *Samocena i test*, Wydawnictwo Akademickie Sedno, Warszawa 2016, s. 14.

<sup>3</sup> L. Kołakowski, *Charyzmatyczny przywódca, charyzmatyczny nauczyciel*, „Gazeta Wyborcza”, 13–14 maja 2008, s. 13–14.

<sup>4</sup> Tamże.

szego otoczenia dziecka są także czynnikiem modelującym jego zachowanie. Pojawiające się wówczas procesy empatii, identyfikacji, naśladownictwa, uczenia się społecznego sprawiają, że dojrzała osobowość dorosłych odzwierciedla się niejako w osobowości dziecięcej<sup>5</sup>. Oddziaływanie to może być wzmocnione w toku świadomie realizowanego procesu wychowawczego i może przyspieszyć rozwój osobowości dziecka.

Podkreśla się także, że człowiek nie może rozwinąć się sam z siebie, bez reguł i przewodników. Tego rodzaju wychowanie hamuje i dezorientuje wychowanka, gdyż nie daje mu żadnych kryteriów osądu i wyboru, nie wyjaśnia rzeczywistości, w której żyje. Takie wychowanie sprawia, że osobowość pozostaje słaba i niespójna, poziom świadomości moralnej jest bardzo niewielki, wychowanek czuje się niepewny, rozbitý wewnątrznie, zagubiony, niemający poczucia bezpieczeństwa, niepotrafiący podejmować poważnych zadań. Wychowanie rozumiane jako świadome wprowadzanie w znaczenie rzeczywistości zapobiega powstawaniu takich postaw<sup>6</sup>.

Istnieje wiele możliwości oddziaływania na wychowanka. Psychologowie wymieniają zwykle cztery podstawowe mechanizmy. Jednym z nich jest podawanie wzorów, modeli postępowania, które wywołują chęć do naśladowania. Innym jest nadawanie znaczeń, czyli wiązanie określonych emocji z określonymi zdarzeniami. Jeszcze innym mechanizmem jest trening, czyli powtarzanie czynności powodujące wyuczenie się ich i przyzwyczajenie do ich wykonywania. Może być także prowokacja sytuacyjna polegająca na stwarzaniu sytuacji wymagającej od wychowanka samodzielnego rozwiązania problemu i własnej aktywności<sup>7</sup>. W niniejszym opracowaniu wyeksponowane zostanie przede wszystkim podawanie wzorów jako niczym niezastąpiony sposób kształtowania człowieka.

Autorzy zajmujący się zagadnieniem wzorów osobowych zwracają uwagę na wielość dróg ich powstawania. Wzory osobowe mogą powstawać spontanicznie i częściowo bezwiednie poprzez kumulację i selekcję doświadczeń. Wiąże się to z dojrzewaniem człowieka, z podejmowaniem różnych zadań życiowych i chęcią podolania im. Wzory osobowe mogą także tworzyć się jako rezultat celowego działania określonych społecznych ośrodków dyspozycyjnych, takich jak państwo, stowarzyszenia, Kościoły. Tego typu wzory często przekazywane są z pokolenia na pokolenie. Trzecim mechanizmem powstawania wzorów osobowych, który jest najważniejszy w przedstawianych rozważaniach, jest wzór osobowy jako rezultat naśladowania przykładu personalnego, gdy konkretny człowiek staje się wzorcem dla innego człowieka. Jeszcze innym sposobem

---

<sup>5</sup> M. Chłopkiewicz, *Osobowość dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1980.

<sup>6</sup> Poglądy Luigiego Giussaniego cytowane w: A. Rynio, *Autorytet osób znaczących w kształtowaniu osobowości dojrzałej*, „Ethos”, 1997, nr 1.

<sup>7</sup> A. Gurycka, *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*, PWN, Warszawa 1979.

powstawania wzorów jest podawanie modeli teoretycznych. Są to wzory-możliwości. Człowiek może tutaj wybierać z wielu alternatywnych propozycji.

Kolejną drogą powstawania wzorów jest recepcja sztuki. Pod adresem artystów są wysuwane określone postulaty w zakresie przedstawiania wzorów osobowych. W Polsce była na przykład długa tradycja obecna w literaturze obligująca autorów do pisania „ku pokrzepieniu serc”<sup>8</sup>. Osoby zaangażowane w walkę narodowowyzwoleńczą przyjmowały pseudonimy od wybranych postaci literackich niosących określone wartości. Bardzo wielkie znaczenie miała literatura dla dzieci i młodzieży. Bohaterowie książek stawali się wzorami do naśladowania. Kobiety niejednokrotnie nadawały swoim dzieciom imiona ulubionych postaci z książek.

Maria i Tadeusz Gołaszewscy, zajmując się zagadnieniem wzorów osobowych, podkreślają ważność rodzaju wartości uznanych za naczelne w danym wzorze osobowym. Mogą to być wartości witalne, wartości osobowe, wartości poznawcze, wartości kulturowe lub wartości etyczne. Autorzy opowiadają się za niezbędnym i decydującym udziałem wartości etycznych w budowaniu wzoru osobowego. Podkreślają, że najważniejsze czynniki etyczne, to: *stawianie dobra zbiorowego nad partykularnym i indywidualnym; poczucie odpowiedzialności za to, co czynimy; kierowanie się w wyborze możliwości spośród wartości, które mamy realizować sumieniem, bezinteresownym pragnieniem dobra; uznawanie za cnotę najbardziej ludzką miłości, rozumianej jako serdeczne pragnienie, by istniało to, co dobre i piękne*<sup>9</sup>.

W pedagogice, w oparciu o różne kierunki teoretyczne, sformułowano i formułuje się cele ogólne, ideały wychowania, które są częścią polityki państwa i niejednokrotnie bywają przedmiotem sporów. To one nieraz wyznaczały rolę nauczyciela jako urzędnika państwowego uzależnionego od grupy rządzącej, bywało, że całkowicie zniewolonego. W praktyce dydaktyczno-wychowawczej poszukiwano jednak przede wszystkim wzorców osobowych, które bardziej przylegają do codziennej rzeczywistości szkolnej. Mogą być one funkcjonalne lub dysfunkcjonalne w stosunku do przyjętych założeń ideowych. Ta funkcjonalność i dysfunkcjonalność wzorów osobowych może przedstawiać się odmiennie dla urzędników oświatowych, dla poszczególnych nauczycieli, a także dla rodziców. Obecnie coraz częściej spotykamy się z protestami rodziców w stosunku do założeń proponowanych przez pewne ośrodki dyspozycyjne i trafiających do szkoły. Protesty te przybierają coraz ostrzejszą formę.

Dla celów praktycznych bardzo pożyteczny wydaje się podział wzorów osobowych na propagowane, akceptowane, uwewnętrznione i realizowane<sup>10</sup>. Jak

<sup>8</sup> M. Gołaszewska, T. Gołaszewski, *Wzory osobowe*, „Oświata i Wychowanie”, 1988, nr 29.

<sup>9</sup> Tamże, s. 29.

<sup>10</sup> A. Jasińska, R. Siemieńska, *Wzory osobowe socjalizmu*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1975.



podają autorki tego podziału, przypadkami skrajnymi są takie sytuacje, gdy z jednej strony wymienione wzory pokrywają się całkowicie lub z drugiej strony są całkowicie rozbieżne. W rzeczywistości mamy do czynienia z wieloma sytuacjami pośrednimi. W praktyce wychowawczej poszczególne rodzaje wzorów bywają niejednokrotnie mylone. Trzeba wielu rzetelnych wysiłków pedagogicznych, aby wzory podawane przez wychowawców były przez wychowanków zaakceptowane, uwewnętrznione i realizowane w życiu codziennym. Samo propagowanie, które tak często powtarza się w powierzchownej działalności wychowawczej, zupełnie nie wystarcza. W ten sposób bywają marnowane możliwości, jakie kryją się na przykład w posiadaniu przez szkoły konkretnego patrona. Na ogół nie istnieje on jako wzorzec wychowawczy, choć przecież z taką myślą był wybierany. Nie zostały bowiem uruchomione określone mechanizmy psychiczne ucznia, idące dalej niż tylko wzorzec propagowany.

Uczniowie zawsze byli i są otwarci na istnienie wzorów osobowych. Specyfika postrzegania tych wzorów wiązała się z okresem rozwojowym uczniów. Inaczej podchodzą do wzorów osobowych dzieci, inaczej młodzież. Niemal we wszystkich wspomnieniach pisanych przez dorosłych, jeśli obejmują one okres szkolny, powracają postaci nauczycieli właśnie jako wzorów osobowych. Oczywiście są to wzory osobowe widziane pozytywnie lub negatywnie.

Warto przytoczyć choćby fragment dziennika francuskiego filozofa Jeana Guittona, który pisał w swoich dziennikach: *Nauczyciele nie przypuszczają nawet, z jaką drobiazgową i przenikliwą uwagą dziecięca świadomość zapisuje ich najdrobniejsze gesty, czynione pośrednio wyznania, chwile milczenia: tym ptasim byстрыm oczom i małym uszom nic się nie wymknie. Wydaje mi się, że dusza każdego z moich profesorów odbiła się we mnie jak na kliszy fotograficznej. I teraz, po pięćdziesięciu latach, ten obraz pozostał równie ostry jak wtedy, gdy na nich patrzyłem; ich dusza, to znaczy stopień zawodowej sumienności, sztuki nauczania, rzeczywistej wiedzy, a nawet istotnych postaw człowieka, wewnętrznej moralności, przekonań religijnych albo ich braku. Nic z tych spraw nie umknie osądom dziecka i dlatego mistrz musi wciąż się doskonalić, wciąż być coraz czystszy; oglądają go przecież ze wszystkich stron. To, czego nie mówi, jeszcze bardziej niż to, co mówi, stanowi posiew jego nauki. Zapomniałem, czego uczyli mnie moi profesorowie, ale pamiętam, jak mnie uczyli. O każdym potrafiłbym powiedzieć, jakie było jego ogólne nastawienie, jakie wyobrażenie o życiu, śmierci i obowiązku<sup>11</sup>.*

Autorzy nastawieni na prawidłowo rozumiany rozwój dzieci i młodzieży podkreślają szczególną rolę nauczyciela-wychowawcy. Poprzez swoją osobowość ma on możliwość bardzo skutecznie komunikować wartości personalne, społeczne i ideowe<sup>12</sup>. Jeden z najwybitniejszych polskich wychowawców Aleksander

---

<sup>11</sup> J. Guitton, *Dzienniki*, PAX, Warszawa 1984, s. 328.

<sup>12</sup> Por. między innymi M. Chłopkiewicz, dz. cyt.

Kamiński mówił i pisał wielokrotnie, że *spośród różnych czynników sprzyjających, właśnie osobowość wychowawcy odgrywa w procesie wychowania rolę pierwszoplanową: jeśli człowiek może stać się wzorem, osobą znaczącą, tym samym może przykładem własnym pociągnąć do pewnych czynów*<sup>13</sup>. Podkreślał, że prawdziwy wychowawca raczej zrezygnuje z celu, niż osiągnie go nieuczciwą drogą. W wychowaniu, pomiędzy różnymi sposobami oddziaływania, jest według niego jeden niezaprzeczalnie uczciwy, to *ukazywanie własnym życiem wychowankom, że samemu naprawdę służy się wartościom, ku którym chciałoby się ich nakłonić*<sup>14</sup>. W szkołach artystycznych taką szczególną rolę odgrywa nauczyciel przedmiotu głównego, który jest z uczniem wyjątkowo blisko, gdyż prowadzi lekcje indywidualnie lub w bardzo małych grupach. Ma możliwość wyjątkowego kontaktu z uczniami, którego nie ma w innego typu szkołach, gdyż łączy ich wspólna miłość, jaką jest sztuka.

## Kontestacja wzorów i autorytetów

We wzory i autorytety, które przez wieki miały swoją niekwestionowaną pozycję, mocno uderzył nowy prąd kulturowy, jakim jest postmodernizm. Na pierwszym miejscu w życiu człowieka postawił niczym nieskrępowaną wolność jednostkową, która sprowadza się według słów Zygmunta Baumana do *dążenia do przyjemności, przyjemności coraz większej i coraz bardziej przyjemnej*<sup>15</sup>. Autor wydając zbiór esejów naukowych z tej dziedziny, zatytułował go *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Nawiązał tym tytułem do słynnej pracy Zygmunta Freuda z 1930 roku, który mówił o kulturze jako źródle cierpień, gdyż narzucała ona człowiekowi różnorodne ograniczenia, szczególnie w zakresie popędu płciowego i instynktu agresji. Bauman podkreśla, że w obecnych czasach zniesiono niemal wszystkie ograniczenia, o których pisał Freud, zapanowała całkowicie jednostkowa wolność, w stopniu chyba niewyobrażalnym dla przedstawicieli poprzednich epok. Związana z nią pogoń za przyjemnością nie da się z kolei pogodzić z zapewnieniem jednostce minimum poczucia bezpieczeństwa, jakiego potrzebuje do egzystencji, a to znów nie daje jej upragnionego szczęścia, a staje się właśnie źródłem cierpień<sup>16</sup>.

Postmodernizm mocno i zdecydowanie zanegował potrzebę autorytetów. Można jednak bez trudu zaobserwować, jak egzystujący w tej pseudowolności ludzie coraz bardziej podlegają wpływom i manipulacjom płynącym od autory-

---

<sup>13</sup> Podaję za: A. Janowski, *Być dzielnym i umieć się różnić. Szkice o Aleksandrze Kamińskim*, PWN, Warszawa 1992, s. 215.

<sup>14</sup> Tamże, s. 216.

<sup>15</sup> Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wydawnictwo SIC!, Warszawa 2000, s. 8.

<sup>16</sup> Tamże.

tetów, których wcale nie są świadomi. Jest to zjawisko bardzo charakterystyczne dla współczesności. Słusznie podkreśla się kluczową rolę mediów w tym zakresie. Mają one realną, wielką władzę we współczesnym społeczeństwie. Zamiast autentycznych autorytetów kreują one idoli. Maciej Iłowiecki stwierdza, że stykamy się dzisiaj z przedziwną sytuacją. Mamy prawdziwe autorytety bez powszechnego uznania społecznego, gdyż są albo niezbrane opinii społecznej, albo wyśmiane i wykrzywione. Mamy też autorytety pozorne posiadające społeczne uznanie, gdyż są wykreowane przez środki masowego przekazu. Dzieje się tak oczywiście za przyczyną określonych grup interesów<sup>17</sup>. Poza idolami w nasze życie wkroczyli eksperci. Lansuje się przekonanie, że człowiek nie jest w stanie poradzić sobie z problemami własnymi, a także problemami osób, z którymi jest jakoś powiązany. Likwiduje się zaufanie do własnego rozumu, do własnego osądu. W procesie kształcenia nie rozwija się własnego myślenia opartego na jasno sformułowanych kryteriach. W samopoczuciu człowieka dominuje niepewność. W związku z tym nieodzowni stają się eksperci, którzy w opinii przeciętnego odbiorcy posiadają wiedzę pewną. Są to eksperci niemalże od wszystkiego — eksperci od leczenia ciała i duszy, od relacji ze współmałżonkiem, od wychowania dzieci i tak dalej. Można powiedzieć, że żyjemy w specyficznej kulturze ekspertów, którzy wkraczają we wszystkie dziedziny życia człowieka, nawet w te najbardziej osobiste.

W życiu człowieka pierwszym obszarem oddziaływania autorytetu jest rodzina z jej koniecznym do prawidłowego startu w życie autorytetem rodzicielskim. Przez kolejne stulecia aż do czasów obecnych istotnym miejscem istnienia autorytetu była także szkoła różnych szczebli. Może właśnie dlatego o aktualnym kryzysie autorytetu mówi się jakże często w odniesieniu do osoby nauczyciela. Różni autorzy pesymistycznie odnoszą się do możliwości istnienia autorytetu we współczesnej szkole. Z nostalgią wspominają dawnych pedagogów, którzy raczej wszyscy posiadali autorytet. Współczesne zjawisko zakwestionowania autorytetu nauczyciela ma złożone przyczyny i nie miejsce, aby je tutaj głębiej analizować. Jedną z nich jest rozprzestrzenianie się pedagogiki liberalistycznej, która w sposób nieodpowiedzialny akcentuje spontaniczny rozwój dziecka, a autorytet nauczyciela niejednokrotnie zrównuje ze środkiem psychologicznej przemocy. Tak dzieje się właśnie w jednym z nurtów współczesnej pedagogiki, jakim jest antypedagogika. Jej ideolodzy mówią, że dziecko może samo wyczuwać, co jest dla niego dobre, że jest odpowiedzialne za siebie od urodzenia, że jest istotą społeczną od urodzenia, jest konstruktywne od urodzenia, tak więc odpowiednią formą relacji z nim jest wspieranie zamiast wychowywania. Nauczyciela określa się w tej koncepcji jako przeciwnika dziecka, który powoduje szkody mimo zaangażowania i najlepszych zamiarów, gdyż lek-

---

<sup>17</sup> M. Iłowiecki, *Strażnicy, żeglarze i błazny. Autorytety i media*, „Ethos”, 1997, nr 1.

ceważy prawa dziecka do wolności myśli, swobody działania, zaburza zaufanie poprzez wydawane oceny<sup>18</sup>. Coraz głębszy kryzys szkoły i rodziny, mający różne przyczyny, powoduje powszechną zapaść autorytetów.

Socjologowie analizujący różne zjawiska społeczne w Stanach Zjednoczonych, w których pewne procesy zachodzą na ogół wcześniej niż w Europie, mówią o wytwarzaniu się tak zwanego społeczeństwa rówieśniczego, które charakteryzuje się tym, że nie ma w nim obdarzonych autorytetem osób starszych, które swoją wiedzę i doświadczenie przekazują młodym<sup>19</sup>. Podkreśla się, że młodzi są przedwcześnie dorośli, a starsi chronicznie niedojrzali. Sztucznie wydłużający się okres młodości powoduje, że młodzi nie mają bodźców do dorastania, czyli nabywania odpowiedzialności. Autorzy wskazują, że największą winę w tym zakresie ponoszą media ukazujące rodziców, którzy uczą się od dzieci, rodziców patologicznych czy nieudaczników. Programy te niosą przesłanie, że dorośli są największą przeszkodą w osiągnięciu upragnionej samodzielności. Tendencje tego rodzaju są niejednokrotnie wspierane przez oddziaływanie szkoły, gdzie pod hasłem neutralnego podejścia do wartości sugeruje się całkowity relatywizm. W metodach kształcenia skoncentrowano się na uczuciach w atmosferze wolnej od jakiegokolwiek osądu, przez co nastąpiło zrównanie uczuć z wartościami. Wszystko to stanowiło i stanowi podstawę do skutecznego kwestionowania autorytetu<sup>20</sup>.

Autorzy analizujący to niepokojące zjawisko zauważają, że pokolenie współczesnej młodzieży jest pokoleniem strachu. Młodzież odrzuca autorytety dorosłych i instytucji, natomiast staje wobec nowego niebezpieczeństwa, jakim jest zniewolenie przez samego siebie, a także zniewolenie przez kontrolę rówieśników. Młodzi ludzie przejmują się w sposób niebywale silny sądami i opiniami rówieśników. Henri Nouwen uważa, że główną motywacją zachowań dużej części młodzieży jest konformizm wobec rówieśników. Może to, zdaniem autora, prowadzić do śmierci kultury zorientowanej ku przyszłości<sup>21</sup>.

Do deformowania młodzieży w tym zakresie przyczyniają się także niejednokrotnie uczelnie wyższe. Allan Bloom, wykładowca filozofii w jednym z uniwersytetów w Stanach Zjednoczonych, analizując zagadnienie współczesnego uniwersytetu, zamieścił w podtytule swojej pracy znamienne słowa — *jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zubożyło dusze dzisiejszych studentów*. Za największe zło obecne na amerykańskich uczelniach uważa narcyzm, nihilizm i relatywizm. Stwierdza, że są one siłą destrukcyjną silnie obecną w amerykań-

<sup>18</sup> H. von Schoenebeck, *Antypedagogika w dialogu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1994.

<sup>19</sup> J. Petry-Mroczkowska, *Autorytet czy autonomia — perspektywa amerykańska*, „Ethos”, 1997, nr 1.

<sup>20</sup> Tamże.

<sup>21</sup> H. Nouwen, *Zraniony uzdrowiciel*, Wydawnictwo Rebis, Poznań 1994.

skich szkołach wyższych<sup>22</sup>. Wydaje się, że to negatywne zjawisko ogarnęło już w różnym stopniu szkoły wyższe innych krajów, przynosząc w efekcie ogromne zawężenie poznawcze i skrajnie liberalne tendencje we wszelkich poczynaniach uniwersyteckich dotyczących jednostek i grup.

Tak więc autorytet oparty na tradycyjnych wartościach, będący przez wieki podstawą wychowania, został w dzisiejszych czasach zanegowany z niebywałą siłą i skutecznością. Można zaobserwować jednak, że w czasach kryzysu autorytetów, który można nawet nazwać swoistą zapaścią, autorytet jest wciąż bardzo wyczekiwany. Dotyczy to także autorytetu pedagoga w szkole wszystkich szczebli. Uczniowie potrafią jednak poddawać nauczyciela bolesnym próbom. Wydaje się nawet, że dotkliwiej sprawdzają nauczyciela, który kojarzony jest z wysokimi wartościami. W eskalacji własnych niewłaściwych zachowań rozpaczliwie czekają na reakcje nauczyciela, aby się nie zawieść w swoich nadziejach wyrażanych w tak przewrotny sposób. Najczęściej motywacje tych działań są nieuświadomiane. Pedagog, który formalnie czy faktycznie reprezentuje wysokie wartości, zanim spotka się z szacunkiem i przywiązaniem, bardzo często poddawany jest różnym, czasem bardzo trudnym, zabiegom sprawdzającym. Czynią tak przede wszystkim ci uczniowie, którzy wyrosli w środowisku negującym wartości. Nie mają bowiem żadnego trwałego punktu oparcia, a przeżywane niepewność i lęk powodują takie właśnie zachowania. W efekcie rzeczywistość szkolna jest coraz trudniejsza dla nauczyciela, a wielu z nich nie chce lub nie jest w stanie sprostać takim wyzwaniom. Rezygnują więc z oddziaływań wychowawczych na rzecz jedynie przekazywania wiedzy. Zamiast nauczyciela z autorytetem mamy coraz częściej specjalistę w danym przedmiocie, który świadczy usługi. Niestety, taki obraz nauczyciela ugruntowuje się w mentalności zarówno samych nauczycieli, jak też uczniów i szerszego społeczeństwa. Wydaje się, że szkoły artystyczne są tutaj bardzo pozytywnym wyjątkiem. Oczywiście nie są one idealne, ale z pewnością nauczyciel ma w nich ciągłe autorytet, o ile sam go nie popsuje, i jest to zjawisko powszechne w szkołach podstawowych, średnich i wyższych.

## Uwarunkowania bycia wzorem i autorytetem

Władysław Stróżewski pisząc o autorytecie, stwierdza, że być autorytetem, to znaczy być za autorytet uznany — być kimś, z czym zdaniem czy postępowaniem ktoś inny się liczy. Uznanie takie musi być oparte na obiektywnych podstawach, gdyż nie można bezpośrednio stworzyć autorytetu. Na prawdziwy autorytet trzeba zasłużyć<sup>23</sup>. Autor zwraca uwagę, że autorytetu nie utożsamia

---

<sup>22</sup> A. Bloom, *Umysł zamknięty*, Zysk i S-ka, Poznań 1997.

<sup>23</sup> W. Stróżewski, *Mała fenomenologia autorytetu*, [w:] *W kręgu wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1992.



się z byciem specjalistą. Trzeba czegoś więcej niż znawstwa, wiedzy i umiejętności. Potrzebna jest także osobowość, a przede wszystkim odniesienie do wartości moralnych. W różnych tekstach dotyczących problemu autorytetu autorzy zwracają uwagę na fakt powiązania autorytetu z wartościami moralnymi. Władysław Stróżewski mówi o prawdzie i odpowiedzialności. Według niego autorytetem nie może być ktoś, kto kłamie, ale także ktoś, kto nie żyje prawdą. Podkreśla również, że autorytet ma poczucie odpowiedzialności za głoszoną prawdę i za tych, którzy jej oczekują.

Autor stwierdza, że autorytet posiada jakąś szczególną siłę, ale oddziałuje przede wszystkim mocą przykładu. Ważne jest też to, że gdy uznajemy prawdziwy autorytet, to wcale nie pomniejszamy siebie. Można powiedzieć, że *w jakimś zakresie naszych potrzeb znaleźliśmy nie tylko punkt odniesienia i oparcia, ale i autentyczną pomoc, z której wolno nam korzystać*<sup>24</sup>. Autor zwraca również uwagę na rzadko eksponowany aspekt bycia autorytetem, a mianowicie stwierdza, że jeżeli ktoś już stał się autorytetem dla innych, to musi to traktować jako dar, którym powinien się dzielić. Wydaje się, że jest to szczególnie ważne w zawodzie pedagoga, który tak często określało się jako powołanie.

W literaturze pedagogicznej zwraca się uwagę na różne koncepcje wyjaśniania autorytetu nauczyciela<sup>25</sup>. Pierwsza z nich dotyczy autorytetu nauczyciela jako zjawiska społecznego, a więc dokonywana jest z perspektywy tego, kto uznaje autorytet. Druga koncepcja zwraca uwagę na autorytet nauczyciela jako cechę osobową. Jest to analiza podmiotowa dokonywana z punktu widzenia tego, kto ma autorytet. Takie myślenie jest charakterystyczne dla nurtu personalistycznego. Trzecia koncepcja wyjaśniania autorytetu nauczyciela prezentuje autorytet nauczyciela jako relację interpersonalną. Jest on więc skutkiem określonej relacji interpersonalnej. Musi być analizowany z perspektywy dwupodmiotowej, a więc zwraca się uwagę na to, kto ma autorytet i ze względu na co, a także kto uznaje autorytet i dlaczego.

Wydaje się, że obecnie szczególnie przydatna jest trzecia propozycja rozpatrywania autorytetu nauczyciela, zakładająca wzajemne pozytywne stosunki społeczne. Pożądany jest autorytet wyzwalający, racjonalny i wielostronny. Taki rodzaj autorytetu jest dynamiczny i zmienia swój charakter w zależności od poziomu rozwoju psychicznego i społeczno-moralnego uczniów, przechodząc od fazy bezpieczeństwa poprzez fazę heteronomii i równowagi do fazy autonomii. Tego rodzaju autorytet stymuluje rozwój uczniów i jednocześnie jest źródłem zawodowej satysfakcji nauczyciela w swojej roli<sup>26</sup>.

---

<sup>24</sup> Tamże, s. 30.

<sup>25</sup> Podaję za: I. Jazukiewicz, *Autorytet nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1999.

<sup>26</sup> Tamże.

Karol Kotłowski, opierając się na licznych badaniach, rozważa problem, jakie cechy umysłu i charakteru powinien mieć nauczyciel, który chce zdobyć i utrzymać autorytet w szkole i środowisku. Wyróżnia następujące cechy: ideeowość, moralność, mądrość życiową, wiedzę i ogólną kulturę umysłową, mistrzostwo dydaktyczne, mistrzostwo pedagogiczne, kulturę osobistą, odpowiednio wysoką stopę życiową<sup>27</sup>. Omawiając problem autorytetu nauczyciela, podkreśla się także bardzo ważne zagadnienie poszanowania osobowości ucznia. W tym kontekście mówi się o tym, że autorytet nauczyciela nie może być zniewalający i przytłaczający. Tego rodzaju autorytet jest szkodliwy dla ucznia na każdym etapie jego rozwoju.

W odniesieniu do pedagoga chciałoby się mówić nie tylko o autorytecie, ale także o mistrzu. Władysław Stróżewski podał warunki konieczne i wystarczające do bycia mistrzem. Dokonał tego na sesji poświęconej temu zagadnieniu w Krakowie, w 1996 roku<sup>28</sup>. Autor do warunków koniecznych zalicza: przekazywanie hierarchii wartości, a w niej miejsca tego, czemu mistrz się poświęcił; przekazywanie uczniom swoich metod postępowania poprzez zgodę na ich podpatrywanie i udział w ich wykorzystywaniu; nienarzucanie poglądów i rozstrzygnięć; nieaspirowanie do bycia życiowym guru uczniów; życzliwość i gotowość do udzielania uczniom pomocy, głównie poświęcanie im własnego czasu. Do warunków wystarczających autor zaliczył radość z kontaktu z uczniami, a także z ich sukcesów.

Ważnym zagadnieniem jest to, aby uczeń nie naśladował nadmiernie swojego mistrza, gdyż grozi mu wówczas utrata oryginalności, trudności w odnalezieniu swojej własnej, niepowtarzalnej drogi. Edward Nęcka podkreśla, że uczeń powinien najpierw patrzeć, czy wręcz zapatrzeć się w mistrza, a następnie wyjść z tego ścisłego związku w kierunku autonomii i niezależności. Autor podkreśla, że pierwszym zadaniem mistrza jest utwierdzenie ucznia w drodze do zawodu artysty. Drugie zadanie zaś to przekazywanie pewnych niepisanych reguł, które rządzą wybraną dziedziną twórczości. W ten sposób zdobywa się doświadczenie, co zostało nazwane „wiedzą ukrytą”<sup>29</sup>.

Z kolei Jan Andrzej Kłoczowski stwierdza, że autorytet może stać się mistrzem, gdy prowadzi i gdy staje się przewodnikiem na drodze urzeczywistnienia wartości<sup>30</sup>. Autor zastanawia się, jakie cechy czynią człowieka mistrzem. Stwierdza, że mistrz ma uczniów, a nie fanów. Prawdziwy mistrz nie zatrzymuje

<sup>27</sup> K. Kotłowski, hasło *Autorytet nauczyciela*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykała (red.), Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.

<sup>28</sup> Podaję za: K. Olbrycht, *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 32.

<sup>29</sup> E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.

<sup>30</sup> J.A. Kłoczowski, *Czas marnych mistrzów?*, „Znak”, 1994, nr 11.

na sobie, nie wymaga żadnej formy kultu. Osoby prowadzone przez prawdziwego mistrza szybko stają się samodzielne i nie stanowią jakiegoś kręgu wielbicieli. Pseudomistrz, według autora, szuka przede wszystkim poklasku i na tym właśnie bardzo mu zależy. Jego zachowanie obliczone jest na szukanie popularności. Jest to po prostu swojego rodzaju gwiazdorstwo. Autor stwierdza, że prawdziwy mistrz nie poszukuje wyznawców. Nie jest czymś odosobnionym, że często najpierw od siebie odstrasza poprzez bardzo wysokie wymagania, którym trudno sprostać. Następuje wówczas naturalna selekcja adeptów mistrza. Wielki pianista, a przede wszystkim nauczyciel wielkich pianistów, Henryk Neuhaus pisał, że *jedno z głównych zadań pedagoga — to dać uczniowi jak najszybciej takie gruntowne przygotowanie, aby pedagog przestał mu być potrzebny, usunąć się, na czas zejść ze sceny, to znaczy wszczepić mu tę samodzielność myślenia, metod pracy, samopoznania i umiejętności osiągnięcia celu, którą nazywamy dojrzałością, progiem, za którym zaczyna się mistrzostwo. Dążąc świadomie do tego, nie chcę jednocześnie sprowadzać do zera swojej roli jako człowieka, jako osobowości; chcę przestać być milicjantem, guwernerem, trenerem, a pozostać jednym z wielu życiowych motorów ucznia, jednym z wrażeń tego świata, na równi z innymi, czy to silniejszymi, czy to słabszymi. Taki właśnie stosunek do tych spraw wyrobiłem sobie po zaznajomieniu się z pracą moich kolegów (zwykle byli to czyści pedagogowie, nie wykonawcy), którzy w żaden sposób nie mogli pogodzić się z myślą, by uczeń, choćby zjadł już wszystkie rozumy, mógł kiedyś przestać ich potrzebować; uczniowie to dla nich wieczne dzieci*<sup>31</sup>.

Jan Andrzej Kłoczowski rozróżnia dwa rodzaje mistrzów. Pierwszych z nich nazywa mistrzami otwierającymi. Są to osoby potrafiące otworzyć przed uczniem nowe horyzonty, nowe dziedziny, nowe obszary do poznania, zafascynować nimi. Drugi rodzaj mistrzów to mistrzowie zwięźczeni. Są to ci, którzy pomagają osiągnąć dojrzałość, dojść do pełni. To rozróżnienie autora jest ważne we wszystkich dziedzinach kontaktu z mistrzem. Wydaje się jednak, że jest szczególnie istotne w przypadku kształcenia artystycznego, które z samej swojej istoty zakłada obcowanie z mistrzem. Wszyscy uczniowie szukają mistrza. W przypadku nauczania muzyki jest chyba ono jeszcze ważniejsze, bo nauczanie to dokonuje się w trybie indywidualnym, u jednego nauczyciela, który może zrobić wiele dobrego, ale także i wiele złego. Zależność między uczniem a nauczycielem jest także dużo większa niż w innych dyscyplinach i utrzymuje się na wszystkich szczeblach nauczania.

Wracając do rozważań Jana Andrzeja Kłoczowskiego, trzeba przypomnieć, że autor podkreśla mocno dojrzałość mistrza i to zarówno warsztatową, jak też osobowościową. Wymagania są tutaj podwójne, gdyż mistrza nie utożsamia się z ekspertem, choćby najwyższej klasy. Mistrz daje też uczniowi poczucie bez-

---

<sup>31</sup> H. Neuhaus, *Sztuka pianistyczna*, PWM, Kraków 1970, s. 205.

pieczeństwa, stwarza określoną perspektywę dla tych, którzy za nim pójdą. Jest również pewny, że droga, którą obrał, prowadzi w wiadomym, określonym kierunku, ku jasnemu celowi. Podsumowując swoje rozważania, autor stwierdza, że mistrzem jest ten, kto umie pokazać, w jaki sposób na co dzień można urzeczywistniać wielkie ideały, kto umie pokazać, że możliwe jest życie inne niż tylko przeciętne, *kto otworzy szerszą perspektywę życiową, kto potrafi przekonać, że warto być wariatem, czyli innym*<sup>32</sup>.

Tak jak już podkreślano, w obecnych czasach obserwujemy kryzys autorytetu, a więc także kryzys bycia mistrzem. Jan Andrzej Kłoczowski stwierdza z goryczą, że odnosi takie wrażenie, jakby większość mistrzów już umarła. Swojemu artykułowi nadał pesymistyczny tytuł — *Czas marnych mistrzów?* Może jednak optymistycznie należy odczytać postawiony na końcu znak zapytania. Autor twierdzi, że nie mamy dzisiaj w szkołach, na uczelniach, w różnych innych miejscach formacji młodego człowieka mistrzów, którzy w sposób pewny wprowadzają w świat wartości. Jest to problem alarmujący.

Na problem mistrza można patrzeć od strony ucznia, ale także od strony samego mistrza. Jest to związek oparty na wzajemnym wybraniu. Mistrz przekazuje swoje doświadczenie zawodowe, osobiste, ale przekazuje także siebie. Musi liczyć się z kruchością wzajemnej relacji. Czasem związek mistrza i ucznia trwa bardzo długo, przekształcając się i ewoluując, dochodząc do prawdziwej, wieloletniej przyjaźni, ale jest to sytuacja raczej rzadka. Pięknym przykładem jest tutaj relacja polskiego pianisty Krystiana Zimmermana i jego nauczyciela Andrzeja Jasińskiego. Najczęściej uczeń w którymś momencie odchodzi, na co mistrz musi być przygotowany. Odejście zawsze jest przykre i wymaga osobistej kultury z obu stron. Czasem uczeń stwierdza, że w danej relacji otrzymał już wszystko i chce iść dalej samodzielnie lub szukać innego mistrza. Czasem następują nieporozumienia, żale i jednostronne lub obustronne pretensje, co jest oczywiście kłęską. Można powiedzieć, że prawdziwy mistrz powinien być także mistrzem rozstań. Musi uznać w swoim życiu istnienie pewnego rodzaju samotności, co w wymiarze ludzkim jest oczywiście trudne.

Jedną z podstawowych cech mistrza, o co bardzo trudno w zawodach artystycznych, jest skupienie się na drugim. W zawodzie artysty czymś naturalnym jest koncentracja na sztuce i własnej drodze artystycznej, własnych artystycznych poczynaniach. Od mistrza wymaga się jednak altruizmu. Mistrz pomaga uczniowi dojrzewać i stawać się sobą. W tym przypadku relacja zawodowa przeplata się z relacją osobistą w sposób jedyny i niepowtarzalny, oparty jednocześnie na wartościach estetycznych i etycznych. *Ten, kto skupiony jest tylko na sobie, jedynie na własnych poszukiwaniach i problemach, nie może być ani mistrzem, ani ojcem, bo nie usłyszy drugiego, zagłuszy go sobą, czym dopro-*

---

<sup>32</sup> J.A. Kłoczowski, dz. cyt., s. 7.

wadzi do katastrofy. Owocem tej chybionej relacji będzie rozczarowanie i niespełnienie [...] ból ucznia, który powierzył się temu, którego uznał za mistrza, ale spotkał się z obojętnością i wzruszeniem ramion<sup>33</sup>. Przy wrażliwych osobowościach artystycznych takie doświadczenia pozostawiają ślady na całe życie. Może się to zdarzyć i niestety zdarza się na wszystkich etapach nauczania. W skrajnych przypadkach prowadzi nawet do rozstania ze sztuką.

Poszukiwanie autorytetu nauczyciela-mistrza jest bardzo ważne w każdym wieku ucznia czy studenta. Warto może w tym miejscu zatrzymać się na problemie autorytetu w szkole wyższej. To jej absolwenci przychodzą do szkół artystycznych niższych szczebli i działają w nich pozytywnie lub negatywnie. Młodzież coraz częściej przychodzi na studia już jakoś poraniona przez uprzednie doświadczenia domowe i edukacyjne. Ważne jest więc, z jakimi osobowościami, z jakim stylem pracy i kontaktu spotyka się podczas studiów wyższych. Współczesny pedagog musi być w każdym przypadku wychowawcą, a niejednokrotnie także terapeutą.

Wspomniany już tutaj Allan Bloom, który negatywnie ocenia amerykańskie szkolnictwo wyższe, jako filozof drogę ratunku upatruje w odwoływaniu się do mądrości starożytnych Greków, a w szczególności do tekstów Platona<sup>34</sup>. Zaleca on swoim studentom lekturę platońskich dialogów. Opisuje zdarzenie, gdy po przeczytaniu *Uczty* przyszedł do niego rozgoryczony student, mówiąc, że nie może sobie dziś wyobrazić odtworzenia magicznej atmosfery Aten, gdy różni mądrzy ludzie spotykali się i dyskutowali o sprawach dla nich ważnych. Bloom odpowiedział studentowi, że takie doświadczenia są możliwe zawsze i wszędzie. Przypomniał, że dysputa opisana w *Uczcie* toczyła się podczas wojny peloponeskiej. Dwóch rozmówców — Arystofanes i Sokrates — potrafiło przewidzieć, że będzie to upadek Grecji, a jednak mimo wszystko spotykali się i rozmawiali. Autor stwierdza, że to, co jest istotne w *Uczcie*, a także w innych dialogach Platona, *można odtworzyć w prawie każdym miejscu i czasie. Mój student i jego przyjaciele mogą wspólnie myśleć. Potrzeba głębokiej refleksji, aby zrozumieć, że wspólne myślenie to właśnie to, o co chodzi. Niestety, w tym punkcie zaczynamy ponosić klęskę*<sup>35</sup>.

Autor przypomina, że uniwersytet to wspólnota, a prawdziwa wspólnota ludzka to dla niego wspólnota ludzi poszukujących prawdy. Nazywa Platona i Arystotelesa przyjaciółmi, gdyż spierali się o naturę dobra. Tym, co ich połączyło, była wspólna fascynacja dobrem, a ich spór dowodził, że się wzajemnie potrzebują, aby dobro zrozumieć, choć ich poglądy były tak różne. Autor uważa, że jest to wzorzec prawdziwych kontaktów, które są ludziom tak bardzo

<sup>33</sup> A. Karoń-Ostrowska, *Mistrz i uczeń, czyli miłość niejedno ma imię*, „Więź”, 2000, nr 9, s. 17.

<sup>34</sup> A. Bloom, dz. cyt.

<sup>35</sup> Tamże, s. 457.



potrzebne. Przywołuje też indywidualny przykład Sokratesa, który poniósł śmierć za przekonania. Uważa, że jeśli miłość mądrości przetrwała do dzisiaj, to z pewnością w jakiejś części dzięki temu przykładowi, i dodaje: *naprawdę liczy się właśnie ten przykład, o czym musimy pamiętać, jeśli chcemy wiedzieć, jak bronić uniwersytetu*<sup>36</sup>.

Tak więc można powiedzieć, że w osobie autorytetu na uczelni liczy się przede wszystkim poszukiwanie prawdy i przykład osobisty. Im jest to ukazywane w sposób bardziej rzetelny i intensywny, tym ma większe szanse oddziaływania. Podobnie jest oczywiście w ramach uczelni artystycznej. Chodzi tutaj o prawdę artystyczną, poszukiwanie jej, dochodzenie do niej, ale nie tylko, bo chodzi także o prawdę filozoficzną, egzystencjalną, a także o świadectwo osobiste pedagogów.

Jest pewne, że w obecnych splątanych czasach studenci poszukują autorytetu. Można powiedzieć, że im bardziej czasy są niejasne, nieczytelne, nieoczywiste, tym bardziej potrzebny jest autorytet, przewodnik. Z jednej strony ma to być człowiek po mistrzowsku poruszający się w uprawianej przez siebie dziedzinie, w naszym przypadku w sztuce. Przede wszystkim jednak autorytetem dla współczesnych młodych ludzi jest świadek wartości. Można powiedzieć, że świadczenie o wartościach i służba wartościom to najważniejsze atrybuty autorytetu pedagoga zarówno dzisiaj, jak też chyba we wszystkich czasach. Przypomniał o tym Jan Paweł II na spotkaniu z rektorami polskich uczelni w 1996 roku. Papież mówił, że *uczelnie akademickie są także miejscem formacji młodego pokolenia polskiej inteligencji. Jest to niezwykle odpowiedzialna służba dla narodu i jego przyszłości. Mam na myśli nie tylko wykształcenie w wąskim zakresie naukowej specjalizacji, lecz także wychowanie do pełni ludzkiej osobowości. Nakłada to na profesorów i wszystkich pracowników dydaktycznych szczególną odpowiedzialność i zobowiązanie, aby dzielić się ze studentami nie tylko zasobem własnej wiedzy naukowej, ale także bogactwem swego człowieczeństwa. Wśród młodzieży akademickiej istnieje wielkie zapotrzebowanie na wzorce osobowe, to znaczy na profesorów, którzy staliby się dla nich prawdziwymi mistrzami i przewodnikami*<sup>37</sup>.

Wymagania są wielkie i radykalne, ale takie też są czasy, w których przyszło nam żyć. Tłumy miernych pracowników naukowych i artystycznych przeminą bez śladu, choćby doraźnie odnosili oni sukcesy i mieli powodzenie. Pozostaną autentyczni świadkowie wartości służący prawdzie, dobru i pięknu. W zakresie edukacji są potrzebni od pierwszych kroków stawianych w danej dziedzinie aż po pełny rozwój. Tak dzieje się także w edukacji artystycznej.

<sup>36</sup> Tamże, s. 459.

<sup>37</sup> Przemówienie Jana Pawła II do rektorów uczelni akademickich w Polsce z dnia 4 stycznia 1996 roku, „L'Osservatore Romano”, 1996, nr 2, s. 37–39.

Autor redakcyjnego wstępu do zeszytu „Ethosu” poświęconego problemowi autorytetu przywołuje jako przykład literacką parę mistrza i ucznia. Są nimi postaci z powieści Tomasza Manna *Buddenbrookowie*. Jest to organista Edmund Pfuhl i jego uczeń, mały Hannes. Przebywali oni często w kościele Panny Marii w Lubece na chórze, ponad tłumem wiernych, dla których gra na organach podczas nabożeństwa była na ogół mało ważna. Nauczyciel i uczeń przebywali *pośród szumu potężnych dźwięków, które wspólnie rozpętywali i opanowywali*<sup>38</sup>. W tej scenerii stary organista przekazywał uczniowi swoje umiejętności i doświadczenie. Gdy udało się mu zagrać coś wyjątkowo dobrze, to mówił sam do siebie, że pewnie i tak nikt tego nie zauważył. Mały Hannes siedział zawsze obok niego zapatrzony w swojego mistrza, a ten mówił do chłopca: *Janie, ty jeszcze nie rozumiesz, co to jest... jest to naśladowanie jednego tematu od końca do początku, od ostatniej nuty do pierwszej... dość trudna rzecz. Później dowiesz się, co to znaczy naśladowanie w ścisłym kontrapunkcie... Fugami na wspak nie będę cię nigdy męczył, nigdy cię do tego nie zmuszę... Nie trzeba umieć. Ale nie wierz tym, którzy nazwą to sztuczkami bez wartości muzycznej. Znajdziesz kompozycje na wspak u wielkich kompozytorów wszystkich czasów. Tylko obojętni i przeciętni odrzucają takie ćwiczenia z wrodzonej pychy. Godzi się być pokornym; zapamiętaj to sobie, Janie*<sup>39</sup>.

Jest to drobny epizod ukazujący jednego z nieprzeliczonej rzeszy mistrzów dzielących się chętnie i w sposób dogłębny tym, co posiadają cennego, w tym przypadku swoją sztuką muzyczną. Mistrz i uczeń są sobie potrzebni nawzajem, co jest także bardzo ważne. Ta ważna relacja przypadku pedagoga najczęściej dokonuje się w sytuacji zwyczajnej, codziennej, powtarzającej się.

Warto również zatrzymać się nad rozważaniami Ireny Sławińskiej, która rozpatruje zagadnienie autorytetu pedagoga z długiej perspektywy czasowej własnego życia<sup>40</sup>. Była bowiem uczennicą i studentką przed drugą wojną światową, natomiast pedagogiem uniwersyteckim przez kilka dziesięcioleci powojennych, na różnych etapach przeobrażeń politycznych naszego kraju. Uważa ona, że jednym z podstawowych warunków autorytetu nauczyciela jest nieustanne samokształcenie, gdyż w tym względzie młodzieży nie da się oszukać. Autorka podkreśla jednak, że doceniając i ustawiając na właściwym miejscu ten pierwszy czynnik, należy stwierdzić, że najważniejsze atrybuty autorytetu nauczyciela są natury moralnej. Jest to, według niej, przede wszystkim ofiarność i bezinteresowność. Zwraca uwagę na problem dawania czasu swoim uczniom i studentom, do czego nie jest zdolny pedagog nastawiony wyłącznie na wydajność pracy i zysk. Za najważniejsze cechy autorytetu pedagoga uważa umiłowanie

---

<sup>38</sup> T. Mann, *Buddenbrookowie*, t. 2, Czytelnik, Warszawa 1988, s. 84–85.

<sup>39</sup> Tamże.

<sup>40</sup> I. Sławińska, *Autorytet nauczyciela*, „Ethos”, 1997, nr 1 (37).

zawodu traktowanego jako powołanie i służba społeczna. Bardzo ważny jest także według niej szacunek dla tych, których się uczy.

Autorka stwierdza, że najbardziej podważają autorytet nauczyciela słabe przygotowanie naukowe i silne zainteresowania natury finansowej. Czynniki podważającymi autorytet pedagoga są także: pycha, samouwielbienie, demonstrowanie swojej wyższości, poniżanie ucznia i chęć przypodobania się uczniowi za wszelką cenę. Zwraca też uwagę, że nie należy błędnie odczytywać jako poniżania zasłużonych złych ocen i wymagań, jakie stawia nauczyciel. Ostatnio bowiem spotykamy się z taką wykrzywioną interpretacją koniecznych dla edukacji i wychowania działań nauczyciela. Czynią tak najczęściej roszczeniowi rodzice. Wypowiedź Ireny Sławińskiej jest tym cenniejsza, że ona sama dla wielu pokoleń studentów była autorytetem i z pewnością także mistrzem.

Jak widać z całych dotychczasowych rozważań, mistrza niełatwo dziś znaleźć. Konieczne jest jednak wytrwałe poszukiwanie, stawianie wysokich wymagań i niepoprzestawanie na kontakcie z kimś nieodpowiednim. Jeśli nie ma mistrza wśród aktualnego grona pedagogicznego, to trzeba szukać dalej i nie zrażać się niepowodzeniami. Uczniowie i studenci poszukują mistrza przede wszystkim w zakresie sztuki, ale także w zakresie życia. Czasem zdarza się, że jest to jedna i ta sama osoba i tak powinno właściwie być, gdy zważy się chociażby na czas, który na przykład nauczyciel muzyki i uczeń spędzają razem na indywidualnych lekcjach gry. Taka sytuacja jest optymalna na wcześniejszych etapach nauczania i właściwie trudno wyobrazić sobie inną. Na wyższych etapach nauczania także najlepiej byłoby, gdyby była to jedna osoba, ale student jest już starszy i łatwiej może sobie z problemem poradzić. Pewna studentka uczelni muzycznej w rozmowie powiedziała o swoim nauczycielu instrumentu głównego ze szkoły średniej, że uczył nie tylko, jak grać, ale także jak żyć. Mówiła też, że bardzo go jej brakuje, gdyż na uczelni nie spotkała nikogo, kto spełniałby taką rolę. Czasami mogą to być różne osoby, które są mistrzami w zakresie różnych obszarów życia.

## Zakończenie

Tak więc autorytet pedagoga zakotwiczony jest przede wszystkim w służbie wartościom, co należy jeszcze raz dobitnie podkreślić. Bez tego rodzaju autorytetu pedagoga nie można mówić o pełnym rozwoju ucznia. Może jedynie czynić postępy zawodowe i szkoda, jeśli tylko to mu wystarcza. Może jednak przejąć negatywne cechy swojego nauczyciela i powielać je dalej. Wydaje się, że w zakresie cech osobowości pedagoga uznanego za autorytet, czy nawet za mistrza na plan pierwszy wysunąć można następujące: autonomię wewnętrzną, która sprawia, że pedagog nie ulega zewnętrznym presjom, autentyzm powodujący, że pedagog jest sobą i nie nosi maski, empatię będącą bazą do pełnego życzliwości stosunku do innych, odpowiedzialność za siebie i za uczniów. Ważne

jest też posiadanie swoich ideałów i odwaga w ich głoszeniu. Są to cechy charakterystyczne dla osobowości dojrzałej. Można też powiedzieć o czymś, co nie da się ująć jasno i wyraźnie, a co Ludwik Hirszfelfd wyraził następującymi słowami: *Gdy mnie pytano później, jaka jest tajemnica dobrego wykładu, odpowiadałem: Znam tylko jedną, kto chce rozpalać innych, musi sam płonąć*<sup>41</sup>. Hirszfelfd pisał, że spotkał na swojej drodze dwa rodzaje nauczycieli, w jego przypadku chodziło o osoby kierujące laboratoriami medycznymi. Jedni z nich mieli kompleks królewicza i panicznie bali się detronizacji, a drudzy byli jak ojcowie i chcieli, aby dzieci ich przerosły. Z podobnymi osobami spotykamy się także dziś w szkołach artystycznych.

O podobnych sprawach pisała Maria Grzegorzewska, twórczyni pedagogiki specjalnej w Polsce, w *Listach do młodego nauczyciela*. Pisała ona, że *aby zdziałać coś wartościowego, trzeba być kimś wewnątrz, trzeba mieć swoje własne życie, swój własny świat, trzeba mieć mocny fundament przekonań — w coś gorąco wierzyć, czemuś gorąco służyć — trzeba być sobą! Bo przecież jeżeli się ma dawać, to trzeba mieć coś do dawania, ażeby dużo dać — trzeba dużo mieć. Wtedy jest tylko siła działania, siła budzenia wartości w innych i siła udzielania im pomocy w rozwoju*<sup>42</sup>.

Wydaje się też, że pedagog będący autorytetem i mistrzem opanował najtrudniejszy aspekt sztuki nauczania, jakim jest bez wątpienia pobudzenie motywacji wewnętrznej ucznia. Potrafi wydobywać z ludzi to, co w nich najlepsze. Nie jest to tylko sprawność opisywana w języku psychologicznym, ale coś znacznie więcej. Warto znów zacytować słowa Ludwika Hirszfelda zawarte w przedmowie do podręcznika immunologii. Pisał o swojej książce: *Może natchnie lub zachęci ona do bliskiego mi sposobu myślenia. Wyraz myślenie zawęży istotę tego podejścia. Badacz posiada pewien swoisty rytm psychiczny, nostalgiię za nieznanym, za tworzeniem nowych idei i pragnieniem, by brać w tym udział. Źródłem miłości jest potrzeba miłości. I źródłem idei jest tęsknota za nią. Intelkt wlewa treść, ale tęsknota stwarza podłoże. Działalność badawcza jest skutkiem nie tylko określonych zainteresowań intelektualnych, ale choćby tej bezkierunkowej namiętności myślenia. Rozbudzić ją i uświadomić u tych, którzy ją posiadają w zarodku, jest celem tej książki*<sup>43</sup>.

W czasach gwałtownego zakwestionowania autorytetu obserwuje się jednocześnie rosnącą tęsknotę za nim. Coraz częściej sięga się do sylwetek wielkich, zasłużonych pedagogów, przywołuje się ich poglądy na nauczanie i wychowanie. Jest to zjawisko bardzo pozytywne, które w stosunku do młodego pokolenia

---

<sup>41</sup> L. Hirszfelfd, *Historia jednego życia*, Czytelnik, Warszawa 2000, s. 39.

<sup>42</sup> M. Grzegorzewska, *Listy do młodego nauczyciela*, Wydawnictwo WSPS, Warszawa 1996, s. 54.

<sup>43</sup> L. Hirszfelfd, dz. cyt., s. 428–429.

ma wielkie walory wychowawcze. W wydanej w latach dziewięćdziesiątych pracy poświęconej sylwetkom kilkunastu wybitnych polskich pedagogów autor w następujący sposób uzasadnia potrzebę przypominania prawdy o takich ludziach: *w dobie zaniku autorytetów ukazanie wizerunków ludzi znaczących może osłabiać dewastującą nasze życie społeczne tendencję do równania w dół, do lekceważenia wartości, które nawet w najtrudniejszych warunkach życia pozwalają zachować wiarę w lepszą przyszłość narodu i państwa; w okresie niedocenywania myśli pedagogicznej przez nasze społeczeństwo ukazanie szerokiej panoramy poglądów wybitnych ludzi na temat wychowania, nie tylko wąsko pojmowanych pedagogów, może zwrócić uwagę na rolę tej myśli w kształtowaniu się nowego oblicza naszego kraju; w stadium dezorientacji wśród samych przedstawicieli nauk o wychowaniu ukazanie sylwetek świątłych ich przedstawicieli z niedawnej przeszłości może przekonać o ważności misji pedagoga w społeczeństwie, a zarazem dostarczyć wzorów dla młodych w poszukiwaniu własnej przyszłości naukowej*<sup>44</sup>.

Warto byłoby przywołać sylwetki różnych muzyków, którzy byli pedagogami i mistrzami, zarówno tymi otwierającymi na początku drogi muzycznej, jak też tymi zwieńczającymi w okresie osiągnięcia pełni. Z pewnością można wymienić ich bardzo wielu i z tego rodzaju materiałów mogłaby powstać obszerna, interesująca książka, którą może kiedyś ktoś opracuje. Byłaby ona niesłychanie potrzebna dla młodszego pokolenia. Cieszy, gdy dojrzały muzyk, w apogeum swojej kariery zawodowej, wspomina swoich pierwszych nauczycieli, dedykują im na przykład swoje utwory czy nagrania. Jest to tym bardziej godne zauważenia, że w dzisiejszych czasach wdzięczność również zanika wraz z epidemicznym rozprzestrzenianiem się egocentryzmu i egoizmu. Jest też czymś bardzo pięknym, gdy we wspólnych koncertach występują nauczyciele i uczniowie na różnych poziomach nauczania, począwszy od pedagogicznych utworów fortepianowych na cztery ręce prezentowanych na początkowym etapie nauczania, a skończywszy na wielkich dziełach prezentowanych na uczelniach. W wielu przypadkach uczeń przerasta mistrza, ale jest to normalne i prawdziwych mistrzów cieszy, uskrzydla ich dalszą pracę. W relacji mistrz–uczeń istnieje też problem wzajemnego wyboru. Nauczyciel w jakimś sensie szuka uczniów, a uczniowie z kolei poszukują pedagoga. W edukacji muzycznej jest to zjawisko powszechne. W pewnym momencie kariery artysta „dorasta” niejako do roli pedagoga, dojrzewa do tego, aby swoje doświadczenia przekazywać innym. Zdarza się to w różnym momencie życiowej drogi, a najbardziej odpowiedzialni traktują to jako obowiązek w stosunku do następujących pokoleń muzyków. Z drugiej strony staje uczeń, który jest otwarty na przekaz od pedagoga, obdarowuje go zaufaniem, powierza mu swoje zdolności, swój talent. W edukacji muzycz-

---

<sup>44</sup> W. Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, WSiP, Warszawa 1993, s. 8.



nej, w której następuje wielkie zaangażowanie emocji, ta wzajemna relacja wiąże się zazwyczaj z dużymi obustronnymi oczekiwaniami, o czym już była mowa. Może nastąpić tutaj zrozumienie, fascynacja, pełne przelewanie się dawania i brania, co daje poczucie spełniania się zarówno u ucznia, jak i u pedagoga. Może też nastąpić rozczarowanie, brak przyjęcia daru pedagoga przez ucznia, rozczarowanie ucznia pedagogiem. Tak bywa we wszystkich relacjach ludzkich. Jednak w przypadku na ogół bardzo nasyconych emocjonalnie kontaktów, jakie mają miejsce w nauczaniu muzyki, takie przeżycia bywają zwielokrotnione. Henryk Neuhaus pisał: *...jeżeli dałem coś moim uczniom, to i oni mnie dali nie mniej, jeśli nie więcej i że jestem im za to bezgranicznie wdzięczny, bo nasze wspólne wysiłki zmierzające do poznania sztuki i opanowania jej były podstawą naszej przyjaźni, zażyłości i wzajemnego szacunku, a uczucia te należą do najlepszych, jakich można doświadczyć na naszej planecie*<sup>45</sup>.

Jest też znaną prawidłowością, że nie zawsze dobry artysta jest dobrym pedagogiem, i to również należy brać pod uwagę w szkolnictwie artystycznym. Niepokoi natomiast, że wciąż bardzo ubogi jest zapisany przekaz dotyczący mistrzowskiej dydaktyki artystycznej. Wiadomo, że ta materia jest niełatwa do werbalizacji, że w dużej mierze polega na intuicji, ale należałoby zrobić wszystko, aby tego rodzaju prace powstawały. Jest to zagadnienie trudne, bo lokuje się na terenie znajdującym się na styku pomiędzy sztuką a nauką. Pisał o tym celnie Tadeusz Wroński, że jest to obszar, który *łączy, ale i dzieli, a na tym terenie nic się nie usiłuje zbudować, bo teren to grząski i niezadowolający żadnej ze stron, ani naukowej, ani artystycznej*<sup>46</sup>. Brakuje tu także, niestety, specjalistów, bo jak słusznie pisał wspomniany wyżej autor, naukowcy, którzy badają teren sztuki, myślą, że rzeczywiście na niego wchodzi. Artyści natomiast, gdy pragną zajmować się problemami naukowymi, najczęściej przyjmują tylko pewien powierzchowny żargon naukowy, a gdy stają się w rzadkich przypadkach naukowcami, to przestają być wtedy artystami.

Na zakończenie przedstawionych rozważań warto powrócić do przywoływanych już tutaj wspomnień świetnego naukowca i pedagoga, a jednocześnie bardzo głębokiego człowieka, jakim był Ludwik Hirszfild. W cytowanym już wstępie do swojego podręcznika immunologii zawarł własne credo pedagogiczne. Pisał tam między innymi: *Wykłady nie były dla mnie nigdy zimnym nauczaniem zawodu, gdyż wyższa uczelnia była w moim pojęciu szkołą ducha. Słuchacz powinien poznać na wykładach nie tylko fakty niezbędne do wykonywania zawodu, ale i filozofię, i urok danej gałęzi wiedzy, i zyskać wgląd w kuźnię myśli, w technikę twórczości badawczej. Celem wyższego nauczania jest dać więcej, niż tego wymaga praca zawodowa, jest nauczyć myśleć, wychwytywać zagadnienia, dziwić*

---

<sup>45</sup> H. Neuhaus, dz. cyt., s. 240.

<sup>46</sup> T. Wroński, *Artysta w krainie myśli*, AMFC, Warszawa 2000.

się i podziwiać. Człowiek, który tak się odnosi do świata otaczającego, staje się lepszy. I dlatego nauka może nie tylko wykształcić intelekt, ale i wyrzeźbić duszę. Nauczanie w tym zrozumieniu było moją pasją i jak wszystko, co jest owocem namiętności, wykłady moje zapalały młodzież i — mogę to powiedzieć nie grzesząc nieskromnością — cieszyły się powodzeniem<sup>47</sup>.

Istniejący w różnych wiekach mistrzowie zostawili w różnej formie swoje dzieła i wciąż są mistrzami dla kolejnych pokoleń. Jest to wspaniałe, że wciąż ktoś ich odkrywa, że ciągle kształtują nieznanym sobie uczniów. W przypadku muzyki pozostał zapis nutowy, a od pewnego czasu także nagrania przybliżające mistrzów z całego świata. Pozostały pamiętniki, różne zapiski. Najgłębszą potrzebą i koniecznością dla każdego człowieka jest jednak spotkanie także współczesnego sobie mistrza, bez którego jakże trudno osiągnąć pełen rozwój zarówno zawodowy, jak i osobowościowy.

Tak jak już było sygnalizowane wielokrotnie, w dzisiejszych czasach coraz częściej mówi się tylko o funkcji profesjonalnej nauczyciela. Można znaleźć różne prace dotyczące kompetencji nauczycielskich. Podkreśla się wiedzę, umiejętności metodyczne, a także kompetencje psychotechniczne i socjotechniczne. Dochodzi do tego konieczność umiejętności poruszania się po świecie mediów elektronicznych. Coraz rzadziej natomiast mówi się o osobowości nauczyciela, o byciu dla uczniów i wychowanków autorytetem i mistrzem. Jest to dla współczesnych teoretyków temat trudny i niewygodny. Autorytetu nie można nauczyć na żadnym studium pedagogicznym, nie można przełożyć na mierzalne składniki podlegające sprawdzianom. Nauczyciel, który jest tylko profesjonalistą, może przekazać wiedzę i umiejętności, nie może natomiast przekazać wartości i wprowadzić ich w świat.

We współczesnej rzeczywistości młodzi artyści stają przed palącymi pytaniami, jak bronić w sztuce wartości wyższych, jak być prawdziwym artystą w skomercjalizowanym świecie, jak sobie dać radę w tym niełatwym życiu, nie rezygnując z ideałów. Wiarygodna odpowiedź może być przekazana tylko przez autorytet. Aleksander Nalaskowski używa mocnego terminu, pisząc o kapłańskiej funkcji nauczyciela. Polega ona, według niego, na wykorzystaniu wiedzy i doświadczenia do zbudowania autorytetu, który jest niezbędny w nauczaniu i wychowaniu. Autor pisze, że w przekazywaniu wiedzy nauczyciel jest przewodnikiem. Gdy dochodzi do orzekania o tym, czy coś jest dobre, to nie wiedza jest najważniejsza, ale zdolność do generowania opinii. W tym przypadku najważniejszy jest autorytet nauczyciela, bo przesądza o wiarygodności, i to jest właśnie ta jego funkcja kapłańska, która w dzisiejszych czasach nabrała tak istotnego znaczenia<sup>48</sup>. Kapłan z prawdziwego zdarzenia musi mieć powołanie.

<sup>47</sup> L. Hirszfeld, dz. cyt., s. 420–421.

<sup>48</sup> A. Nalaskowski, *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009, s. 37–38.

Wracamy więc do zapomnianego, nieużywanego dzisiaj, a tak istotnego dla pedagogiki pojęcia, jakim jest powołanie nauczyciela.

Władysław Stróżewski mówi w podobnym kontekście o wielkości autorytetu: *Kontakt z człowiekiem wielkim podnosi duchowo ku wyższym wartościom. Takie podniesienie pojawia się często niespodziewanie, ale na pewno jest związane z harmonią wartości, doprowadzonych w człowieku wielkim do optimum*<sup>49</sup>. We wspomnieniach muzyków pojawiają się przede wszystkim artyści, którzy nie tylko pięknie grali, śpiewali, dyrygowali, pisali znakomite utwory, lecz także byli indywidualnościami i pięknymi osobami. Artysta pedagog powinien więc rozwijać się wciąż nie tylko zawodowo, lecz także w zakresie osobowości i ducha, a rozwój ten nie ma kresu.

## Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Bauman Zygmunt, *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, Wydawnictwo SIC!, Warszawa 2000.
- [2] Bloom Allan, *Umysł zamknięty*, Zys i S-ka, Poznań 1997.
- [3] Chłopkiewicz Maria, *Osobowość dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1980.
- [4] Guitton Jean, *Dzienniki*, PAX, Warszawa 1984.
- [5] Gurycka Antonina, *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*, PWN, Warszawa 1979.
- [6] Hirsztfeld Ludwik, *Historia jednego życia*, Czytelnik, Warszawa 2000.
- [7] Iłowiecki Maciej, *Strażnicy, żeglarze i błazny. Autorytety i media*, „Ethos”, 1997, nr 1.
- [8] Janowski Andrzej, *Być dzielnym i umieć się różnić. Szkice o Aleksandrze Kamińskim*, PWN, Warszawa 1992.
- [9] Jasińska Aleksandra, Siemieńska Renata, *Wzory osobowe socjalizmu*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1975.
- [10] Jazukiewicz Iwona, *Autorytet nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1999.
- [11] Karoń-Ostrowska Anna, *Mistrz i uczeń, czyli miłość niejedno ma imię*, „Więź”, 2000, nr 9.
- [12] Kłoczowski Jan Andrzej, *Czas marnych mistrzów?*, „Znak”, 1994, nr 11.
- [13] Kołakowski Leszek, *Charyzmatyczny przywódca, charyzmatyczny nauczyciel*, „Gazeta Wyborcza”, 13–14 maja 2008.
- [14] Kotłowski Karol, hasło *Autorytet nauczyciela*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykała (red.), Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.

---

<sup>49</sup> Podaję za: K. Olbrycht, dz. cyt., s. 32–33.

- [15] Gołaszewska Maria, Tadeusz Gołaszewski, *Wzory osobowe*, „Oświata i Wychowanie”, 1988, nr 29.
- [16] Grzegorzewska Maria, *Listy do młodego nauczyciela*, Wydawnictwo WSPS, Warszawa 1996.
- [17] Mann Tomasz, *Buddenbrookowie*, Czytelnik, Warszawa 1988.
- [18] Nałaskowski Aleksander, *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- [19] Neuhaus Henryk, *Sztuka pianistyczna*, PWM, Kraków 1970.
- [20] Nęcka Edward, *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.
- [21] Niemierko Bolesław, *Samoocena i test*, Wydawnictwo Akademickie Sedno, Warszawa 2016.
- [22] Nouwen Henri, *Zraniony uzdrowiciel*, Wydawnictwo Rebis, Poznań 1994.
- [23] Okoń Wincenty, *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, WSiP, Warszawa 1993.
- [24] Olbrycht Katarzyna, *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007.
- [25] Petry-Mroczkowska Joanna, *Autorytet czy autonomia — perspektywa amerykańska*, „Ethos”, 1997, nr 1.
- [26] Przemówienie Jana Pawła II do rektorów uczelni akademickich w Polsce z dnia 4 stycznia 1996 roku, „L'Osservatore Romano”, 1996, nr 2.
- [27] Rynio Alina, *Autorytet osób znaczących w kształtowaniu osobowości dojrzałej*, „Ethos”, 1997, nr 1.
- [28] Sławińska Irena, *Autorytet nauczyciela*, „Ethos”, 1997, nr 1 (37).
- [29] Stróżewski Władysław, *Mała fenomenologia autorytetu*, [w:] *W kręgu wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1992.
- [30] von Schoenebeck Hubertus, *Antypedagogika w dialogu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1994.
- [31] Wroński Tadeusz, *Artysta w krainie myśli*, AMFC, Warszawa 2000.

.....  
ologiczno-pedagogicznej)

.....  
(mie

## ORZECZENIE NR .....

### o potrzebie kształcenia specjalnego

art. 127 ust. 10 ustawy z dnia 14 grudnia  
i 949),

.....  
(imię i nazwisko wnioskodawcy)

.....  
(nazwa i adres placówki)

.....  
j poradni psy



.....  
- Przewodnicza



# Uczeń z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego w szkole artystycznej

## Kilka słów tytułem wstępu

Pierwszego września każdego roku szkolnego progi szkół artystycznych przekraczają dziesiątki, a nawet setki młodych ludzi rozpoczynających naukę w klasach pierwszych. Łączy ich fakt, że zostali przyjęci do szkoły artystycznej, czyli przeszli przez „sito” egzaminów wstępnych. Komisja kwalifikacyjna oceniła, że mają potencjał, by po latach nauki zdać egzamin dyplomowy. Poza tym każdy z nich to wyjątkowa indywidualność, co oznacza, że potrzebuje odmiennego podejścia. Wśród uczniów jest także spora grupa tych, którzy posiadają specjalne potrzeby edukacyjne. W szkołach muzycznych I stopnia proces rozpoznawania tych potrzeb zaczyna się wraz z rozpoczęciem nauki dziecka w szkole. Zatem nauczyciele mają czas na wypracowanie metod postępowania i sposobów pomocy dziecku, a także na „przyzwyczajanie się” do jego specyficznego zachowania. Do szkół plastycznych, baletowych i szkół muzycznych II stopnia, które nie funkcjonują w zespołach szkół, uczeń przychodzi niejako z „zewnątrz”. Nauczyciele go nie znają, a nowe środowisko nie zawsze wydaje się być przyjazne. Dla kadry pedagogicznej wszystkich szkół artystycznych to duże wyzwanie i odpowiedzialność.

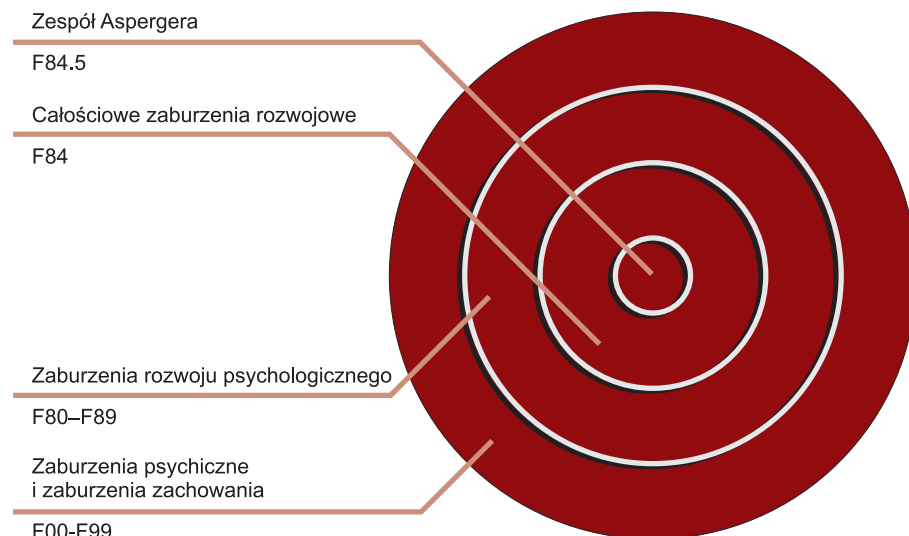
Profesjonalna kadra szkół artystycznych zwykle radzi sobie z indywidualizacją na poziomie praktycznym. Nie dziwi nas, że przyszli artyści to jednostki wyjątkowo różnorodne. Pamiętać jednak należy, że w szkole — obok codziennej pracy z uczniem — mamy obowiązek tworzyć i aktualizować dokumenty, a także wskazać uczniowi, na przykład, z jakich warunków lub form dostosowania egzaminów zewnętrznych może skorzystać.

Wśród wszystkich uczniów, którzy pojawiają się w tych „nowych” dla siebie środowiskach szkolnych, szczególnie ciężko aklimatyzują się dzieci, u których zdiagnozowano zespół Aspergera. Od początku stanowią duże wyzwanie dla kadry pedagogicznej. Zwykle postrzegane są przez kolegów z klasy jako ekscentryczne i dziwne, a ich nieudolne zdolności społeczne drażnią rówieśników. Generują też problemy wychowawcze, bo ze zdiagnozowanym uczniem nauczyciele muszą postępować inaczej. Koledzy widzą, że „uchodzi” im więcej za-

chowań, które nie są normą społeczną. Zatem nie rozumieją, dlaczego oni też nie mogą sobie nagle wyjść z lekcji, a na aroganckie zachowanie „tamtych” nauczyciel reaguje zdumiewająco łagodnie.

## Zespół Aspergera w klasyfikacji medycznej

W obowiązującej w naszym kraju klasyfikacji chorób i problemów zdrowotnych *ICD-10*, zespół Aspergera oznaczony jest kodem F84.5<sup>1</sup>.



**Rysunek 1.** Opracowanie własne na podstawie: *ICD-10 Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych — X Rewizja*, tom I, wydanie 2008. Centrum Systemów Informacyjnych Ochrony Zdrowia 2012

Charakterystyczne dla całościowych zaburzeń rozwojowych ucznia są jakościowe odchylenia od normy w zakresie wzorców komunikacji i interakcji społecznych, a także stereotypowy oraz ograniczony repertuar zainteresowań i aktywności. Objawy mają związek z dojrzewaniem ośrodkowego układu nerwowego, a ich początek następuje w okresie dzieciństwa. W omawianym zaburzeniu brak jest okresów remisji i nawrotów — przebieg jest stały<sup>2</sup>.

Z zespołem Aspergera często współwystępują ADHD (zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi), zaburzenia lękowe i depresyjne, zabu-

<sup>1</sup> *ICD-10 Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych — X Rewizja*, tom I, wydanie 2008. Centrum Systemów Informacyjnych Ochrony Zdrowia 2012, s. 249.

<sup>2</sup> Tamże, s. 245, 248.

zenia zachowania, a także OCD, czyli zaburzenia obsesyjno-kompulsywne (myśli i/lub czynności natrętne)<sup>3</sup>.

W *ICD-11*, która ma wejść w życie w 2022 roku, nie znajdziemy zespołu Aspergera. Pojawi się szersza diagnoza zaburzeń ze spektrum autyzmu, która będzie łączyła kilka kategorii z obecnie obowiązującej klasyfikacji<sup>4</sup>. Nie zmieni to jednak sposobu funkcjonowania pacjentów. Zespół Aspergera nie przestanie istnieć, będą po prostu inne kody i nowa nomenklatura.

## Opracowanie indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego

Jeśli do naszej szkoły trafia uczeń, który przedkłada orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, zgodnie z *Ustawą Prawo oświatowe*<sup>5</sup> należy dostosować program nauczania do jego indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych. Dzieje się to na podstawie opracowanego przez szkołę indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego (w skrócie: IPET). Bardziej szczegółowe informacje znajdziemy w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym* (ponieważ Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego nie wydał w tym zakresie aktu prawnego, w szkołach artystycznych rozporządzenie to jest obowiązujące)<sup>6</sup>.

Program opracowuje zespół składający się z nauczycieli i specjalistów<sup>7</sup>, którzy prowadzą zajęcia z uczniem. Należy to zrobić do 30 września roku szkolnego, w którym uczeń rozpoczyna kształcenie (jeśli szkoła od początku

---

<sup>3</sup> A. Bryńska, *Zaburzenia współwystępujące w autyzmie i zespole Aspergera*, [w:] A. Bryńska, G. Jagielska, J. Komender, *Autyzm i zespół Aspergera*, PZWL Wydawnictwo Lekarskie, Warszawa 2009, s. 66.

<sup>4</sup> W. Gaebel, J. Zielasek, G.M. Reed, *Zaburzenia psychiczne i behawioralne w ICD-11: koncepcje, metodologie oraz obecny status*, „Psychiatria Polska”, czasopismo naukowe Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego, Warszawa 2017, nr 51 (2), s. 177.

<sup>5</sup> Artykuł 127 ust. 3 *Ustawy z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe*, z późniejszymi zmianami, ogłoszonymi [w:] *Obwieszczeniu Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej z 21 maja 2019 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy — Prawo oświatowe*, poz. 1148.

<sup>6</sup> *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym*, Dziennik Ustaw z 2017, poz. 1578 z późn. zm.

<sup>7</sup> Przepisy prawa oświatowego nazywają „specjalistami” wykonującymi zadania z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej m.in. psychologów, pedagogów i doradców zawodowych (*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, Dziennik Ustaw z 2017, poz. 1591 z późn. zm.).

września jest w posiadaniu orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego) lub w ciągu 30 dni od dnia złożenia orzeczenia. Pracę zespołu koordynuje osoba wyznaczona przez dyrektora szkoły — jest to wychowawca klasy, do której uczęszcza uczeń, lub nauczyciel albo specjalista prowadzący z nim zajęcia<sup>8</sup>. Obowiązkiem dyrektora szkoły jest każdorazowe zawiadomienie rodziców ucznia lub samego ucznia, jeśli jest on pełnoletni, o terminie spotkania zespołu i możliwości wzięcia w nim udziału. W posiedzeniach zespołu mogą także uczestniczyć inne osoby — szczegóły znajdziemy w przepisach prawa oświatowego<sup>9</sup>.

Poniżej wymienione są w punktach elementy, które powinien zawierać indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny. Wynikają one z przepisów prawa<sup>10</sup>.

### 1. Wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia.

Prawo oświatowe stanowi, że IPET opracowuje się po dokonaniu wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia (WOPFU). Można więc wnioskować, że będzie to podstawowy element programu. WOPFU będzie zapewne oparta na tym, co napisali specjaliści z poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz na tym, co wynika z dostarczonych na temat ucznia dokumentów (np. zaświadczenia od lekarza specjalisty albo terapeuty czy opisu sporządzonego po badaniu z wykorzystaniem wystandaryzowanego narzędzia ADOS<sup>11</sup>). Dodatkowych informacji dostarczy nam z pewnością konsultacja z rodzicami oraz z uczniem i obserwacje dokonane przez pracowników szkoły w trakcie bieżącej pracy.

Dokonując WOPFU, warto zwrócić uwagę na mocne i słabe strony dziecka. Poradnie w orzeczeniu opisują między innymi wnioski z przeprowadzonych badań w zakresie inteligencji czy procesów poznawczych<sup>12</sup>. Jeśli na przykład ucznia charakteryzuje utrudniony odbiór informacji drogą słuchową, być może na poziomie powyżej przeciętnego plasuje się zdolność uczenia się wzrokowo-ruchowego, co będzie dla nas istotną wskazówką dotyczącą efektywnych sposobów przekazywania treści i umiejętności.

### 2. Zakres i sposób dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia, w szczególności przez zastosowanie odpowiednich form i metod pracy.

---

<sup>8</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych..., dz. cyt.

<sup>9</sup> Tamże (§6 ust. 8 i 11).

<sup>10</sup> Tamże (§6 ust. 1).

<sup>11</sup> Protokół obserwacji do diagnozowania zaburzeń ze spektrum autyzmu.

<sup>12</sup> Są to podstawowe elementy diagnozy, o której mowa w §13 ust. 2 pkt 1 *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych*, Dziennik Ustaw z 2017, poz. 1743.

Jako przykłady ogólnych wskazówek do pracy z uczniem można wymienić unikanie sarkazmu, ironii, podwójnych znaczeń; zadawanie — w miarę możliwości — pytań zamkniętych, a nie otwartych, danie dziecku większej ilości czasu na udzielenie odpowiedzi. Należy również uwzględnić, że to, iż młody człowiek nie nawiązuje kontaktu wzrokowego lub siedzi bokiem do nauczyciela, wcale nie musi oznaczać, że nie podąża za tokiem lekcji lub lekceważy pedagoga. Zasadne będzie być może dzielenie zadań na etapy (krótsze części) i upewnienie się, że uczeń zarejestrował polecenie, które skierowaliśmy do całej klasy. Nauczyciele przedmiotowi powinni dostosować wymagania edukacyjne z uwzględnieniem specyfiki prowadzonych przez siebie zajęć.

- 3. Zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem ukierunkowane na poprawę jego funkcjonowania, w tym na wzmacnianie uczestnictwa ucznia w życiu szkolnym, a także działania o charakterze rewalidacyjnym.**

Przez zintegrowane działania należy rozumieć współpracę nauczycieli, a zwłaszcza ustalenie wspólnych zasad postępowania.

- 4. Formy i okres udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wymiar godzin, w którym poszczególne formy pomocy będą realizowane.**

Warto w tym miejscu przypomnieć, jakie formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej wymienione zostały w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej* — są to między innymi porady i konsultacje, zajęcia rozwijające uzdolnienia, warsztaty, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, zajęcia specjalistyczne, na przykład rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne, a także zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu<sup>13</sup>.

- 5. Działania wspierające rodziców ucznia oraz — jeśli występuje taka potrzeba — zakres współdziałania z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, w tym z poradniami specjalistycznymi, placówkami doskonalenia nauczycieli, organizacjami pozarządowymi, innymi instytucjami oraz podmiotami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży.**

Przykładem współdziałania z organizacjami zewnętrznymi może być zwrócenie się (za pośrednictwem rodzica lub pełnoletniego ucznia) do poradni o wydanie bardziej szczegółowych zaleceń albo zaproszenie na szkolenie rady pedagogicznej osoby, która specjalizuje się w pracy z osobami ze spektrum autyzmu.

- 6. Zajęcia rewalidacyjne oraz inne zajęcia odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne ucznia,**

---

<sup>13</sup> *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej...*, dz. cyt. (§ 6, pkt 2).



a także zajęcia z zakresu doradztwa zawodowego oraz związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu realizowane w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Z tego rodzaju zajęciami jest najtrudniej w szkołach artystycznych. Czasami jednak poradnie psychologiczno-pedagogiczne i inne placówki działające na rzecz dziecka i rodziny oferują takie formy wsparcia. Dlatego warto, aby szkoła znała w tym zakresie zasoby środowiska lokalnego i kierowała tam swoich uczniów.

## 7. Zakres współpracy nauczycieli i specjalistów z rodzicami ucznia w realizacji przez szkołę zadań.

Nauczyciele powinni podjąć z rodzicami ścisłą współpracę dla dobra ich dziecka. Poza przewidzianymi w harmonogramie pracy szkoły spotkaniami dla wszystkich rodziców, warto umawiać się na dodatkowe, indywidualne terminy konsultacji.

Jak wynika z przedstawionych punktów — możliwości wsparcia jest wiele, ale pamiętać należy, że powołany przez dyrektora szkoły zespół ocenia efektywność IPET minimum dwa razy w roku szkolnym i wprowadza — w miarę potrzeb — zmiany w programie<sup>14</sup>.

## Dostosowanie egzaminu maturalnego

Uczeń, o którym mowa w artykule, ma prawo do dostosowania zgodnie z jego potrzebami zarówno warunków przeprowadzania egzaminu maturalnego, jak i jego formy. Dostosowanie formy oznacza możliwość skorzystania z odrębnych arkuszy (A2), natomiast dostosowanie warunków polegać może między innymi na:

- ustaleniu zasad oceniania rozwiązań zadań wykorzystywanych do przeprowadzania egzaminu maturalnego;
- odpowiednim wydłużeniu czasu, przewidzianego na przeprowadzenie egzaminu;
- zapewnieniu obecności i pomocy w czasie egzaminu nauczyciela wspomagającego lub specjalisty z zakresu danego rodzaju niepełnosprawności (rolą nauczyciela wspomagającego może być m.in. kierowanie uwagi zdającego na konieczność pracy z arkuszem egzaminacyjnym, jeżeli zauważy, że zdający jest zdekoncentrowany)<sup>15</sup>.

<sup>14</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych..., dz. cyt. (§6 ust. 9).

<sup>15</sup> Informacja o sposobie organizacji i przeprowadzania egzaminu maturalnego w „nowej” formule obowiązująca w roku szkolnym 2019/2020, CKE, Warszawa 2019, s. 65.

Dla absolwenta z autyzmem, który przedłoży orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, rada pedagogiczna wskazuje sposób lub sposoby dostosowania warunków lub formy przeprowadzania egzaminu maturalnego, spośród tych, które wymienione zostały w *Komunikacie dyrektora CKE*<sup>16</sup>.

A oto najczęściej proponowane dostosowania w przypadku zdającego z zespołem Aspergera.

W trakcie egzaminów ustnych:

1. Zastosowanie przekazanych przez Okręgową Komisję Egzaminacyjną zasad oceniania wypowiedzi uwzględniających dysfunkcję.
2. Przedłużenie czasu przeprowadzania egzaminu z języka polskiego o maksymalnie 15 minut (dodatkowy czas może być przeznaczony na przygotowanie wypowiedzi oraz/lub na sam egzamin).
3. Przedłużenie czasu przeprowadzania egzaminu z języka obcego nowożytnego o maksymalnie 15 minut.
4. Uzpełnienie lub zastąpienie wypowiedzi ustnej zapisem sporządzonym przez zdającego.

W części ustnej egzaminu z języka polskiego zadania dla osób z autyzmem nie zawierają tekstów poetyckich (podobnie dla osób niesłyszących)<sup>17</sup>.

W trakcie egzaminów pisemnych:

1. Dostosowanie miejsca pracy do dysfunkcji zdającego.
2. Umożliwienie skorzystania z dostosowanych arkuszy egzaminacyjnych A2 (czas pracy nie wymaga przedłużenia, ponieważ ten zapisany na pierwszej stronie arkusza A2 już je uwzględnia). Do arkuszy z języków obcych nowożytnych dołączona jest nawet płyta z wydłużonymi przerwami na zapoznanie się z zadaniami oraz na ich wykonanie<sup>18</sup>.

Czym się zatem różnią arkusze A2 od standardowego A1, pokazuje niniejsze porównanie. Arkusze z języka polskiego na poziomie podstawowym A2 i A1, które zamieszczone są na stronie CKE, zawierają zadania o takim samym poziomie trudności. Odmienny natomiast jest zawsze układ graficzny, a sposób sformułowania poleceń niekiedy jest bardziej precyzyjny. Na przykład w jednym z udostępnionych na stronie CKE arkuszy A1 jedno z zadań do tekstu brzmi: *W którym zdaniu Lem mówi o takiej sztuce, którą akceptuje?*, zaś w arkuszu A2 sformułowanie jest następujące: *W którym zdaniu tekstu zamieszczonego na po-*

<sup>16</sup> *Komunikat dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 6 sierpnia 2019 r. w sprawie szczególnych sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu maturalnego w roku szkolnym 2019/2020.*

<sup>17</sup> *Informacja o sposobie organizacji i przeprowadzania egzaminu maturalnego*, s. 35.

<sup>18</sup> W tym przypadku konieczne jest, aby absolwent zdawał tę część egzaminu pisemnego w osobnej sali.

przedniej stronie Lem mówi o takiej sztuce, którą akceptuje? Otocz kółkiem poprawną odpowiedź<sup>19</sup>.

Arkusze próbnego egzaminu z języka polskiego na poziomie podstawowym zawierały niekiedy inne teksty. W Arkuszu A1 kilka pierwszych zadań odnosi się do tekstu Władysława Kopalińskiego pod tytułem *Irrealizm języka w filmie*, zaś w arkuszu A2 do tekstu Walerego Pisarka pod tytułem *Kultura języka*.

W tym samym arkuszu, w zadaniu trzecim, w którym zdający wybierał jeden z dwóch tematów i pisał wypracowanie, temat drugi był inny w arkuszu A1, a inny w arkuszu A2. W arkuszu dla zdających z autyzmem brzmiał: *W jakich sytuacjach zwyczajne sprawy lub rzeczy mogą zyskiwać szczególne znaczenie? Rozważ problem i uzasadnij swoje zdanie, odwołując się do podanego fragmentu utworu Gustawa Herlinga-Grudzińskiego oraz innych tekstów kultury. Twoja praca powinna liczyć co najmniej 250 słów*. Natomiast brzmienie tematu drugiego w arkuszu dla uczniów bez dysfunkcji oraz uczniów z dysleksją rozwojową było następujące: *Zinterpretuj podany utwór. Postaw tezę interpretacyjną i uzasadnij ją. Twoja praca powinna liczyć co najmniej 250 słów* (Krzysztof Kamil Baczyński, *Spojrzenie*)<sup>20</sup>.

Jak wynika z powyższego przykładu, dla ucznia z diagnozą ze spektrum autyzmu w miejsce wiersza pojawia się fragment tekstu epickiego. Z całą pewnością wpływa na to fakt, że osoby funkcjonujące z tym zaburzeniem miewają poważne kłopoty z rozumieniem treści, które nie są wyrażone wprost.

## Podsumowanie

Jak widać, uczniowi z zespołem Aspergera, czyli zaburzeniami ze spektrum autyzmu, można pomóc na wiele sposobów. W tym jednak artykule skupiono się na praktycznych poradach, jak stworzyć dokumentację szkolną dla takiej osoby oraz jak zadbać, aby zdała ona jak najlepiej egzamin zewnętrzny, co zostało przedstawione na przykładzie egzaminu maturalnego.

---

<sup>19</sup> Porównaj: [https://cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_MATURALNY\\_OD\\_2015/Przykladowe\\_arkusze/2015/jez\\_polski\\_PP/jez\\_polski\\_PP\\_A1.pdf](https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Przykladowe_arkusze/2015/jez_polski_PP/jez_polski_PP_A1.pdf) (dostęp: 15.12.2019) oraz [https://cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_MATURALNY\\_OD\\_2015/Przykladowe\\_arkusze/2015/jez\\_polski\\_PP/jez\\_polski\\_PP\\_A2.pdf](https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Przykladowe_arkusze/2015/jez_polski_PP/jez_polski_PP_A2.pdf) (dostęp: 15.12.2019).

<sup>20</sup> Porównaj: [https://cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_MATURALNY\\_OD\\_2015/egzamin\\_probny\\_2015/polski\\_pp/A1Jezyk\\_polski\\_PP\\_arkusz.pdf](https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/egzamin_probny_2015/polski_pp/A1Jezyk_polski_PP_arkusz.pdf) (dostęp: 15.12.2019) oraz [https://cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_MATURALNY\\_OD\\_2015/egzamin\\_probny\\_2015/polski\\_pp/A2J%C4%99zyk\\_polski\\_PP\\_arkusz.pdf](https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/egzamin_probny_2015/polski_pp/A2J%C4%99zyk_polski_PP_arkusz.pdf) (dostęp: 15.12.2019).

## Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Bryńska Anita, *Zaburzenia współwystępujące w autyzmie i zespole Aspergera*, [w:] Bryńska Anita, Jagielska Gabriela, Komender Jadwiga, *Autyzm i zespół Aspergera*, PZWL Wydawnictwo Lekarskie, Warszawa 2009.
- [2] Gaebel Wolfgang, Zielasek Jürgen, Reed M. Geoffrey, *Zaburzenia psychiczne i behawioralne w ICD-11: koncepcje, metodologie oraz obecny status*, „Psychiatria Polska”, czasopismo naukowe Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego, Warszawa 2017, nr 51 (2).
- [3] *ICD-10 Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych — X Rewizja*, tom I, wydanie 2008, Centrum Systemów Informacyjnych Ochrony Zdrowia, 2012.
- [4] *Informacja o sposobie organizacji i przeprowadzania egzaminu maturalnego w „nowej” formule obowiązująca w roku szkolnym 2019/2020*, CKE, Warszawa 2019.
- [5] *Komunikat dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 6 sierpnia 2019 r. w sprawie szczegółowych sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu maturalnego w roku szkolnym 2019/2020*.
- [6] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych*, Dziennik Ustaw z 2017, poz. 1743.
- [7] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym*, Dziennik Ustaw z 2017, poz. 1578 z późn. zm.
- [8] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, Dziennik Ustaw z 2017, poz. 1591 z późn. zm.
- [9] *Ustawa z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe*, z późniejszymi zmianami, ogłoszonymi [w:] *Obwieszczeniu Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej z 21 maja 2019 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy — Prawo oświatowe*, poz. 1148.
- [10] [https://cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_MATURALNY\\_OD\\_2015/egzamin\\_probny\\_2015/polski\\_pp/A1Jezyk\\_polski\\_PP\\_arkusz.pdf](https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/egzamin_probny_2015/polski_pp/A1Jezyk_polski_PP_arkusz.pdf) (dostęp: 15.12.2019).
- [11] [https://cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_MATURALNY\\_OD\\_2015/egzamin\\_probny\\_2015/polski\\_pp/A2J%C4%99zyk\\_polski\\_PP\\_arkusz.pdf](https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/egzamin_probny_2015/polski_pp/A2J%C4%99zyk_polski_PP_arkusz.pdf) (dostęp: 15.12.2019).
- [12] [https://cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_MATURALNY\\_OD\\_2015/Przykladowe\\_arkusze/2015/jez\\_polski\\_PP/jez\\_polski\\_PP\\_A1.pdf](https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Przykladowe_arkusze/2015/jez_polski_PP/jez_polski_PP_A1.pdf) (dostęp: 15.12.2019).
- [13] [https://cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_MATURALNY\\_OD\\_2015/Przykladowe\\_arkusze/2015/jez\\_polski\\_PP/jez\\_polski\\_PP\\_A2.pdf](https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Przykladowe_arkusze/2015/jez_polski_PP/jez_polski_PP_A2.pdf) (dostęp: 15.12.2019).

Centrum Edukacji Artystycznej  
w Warszawie



10006935

CENTRALNY OŚRODEK PEDAGOGICZNY SZKOLNICTWA ARTYSTYCZNEGO

Warszawa – Senatorska 13/15

# MATERIAŁY

INFORMACYJNO – DYSKUSYJNE



# Wybrane zagadnienia ruchu i zdolności ruchowych człowieka pod kątem ich przydatności do gry na instrumentach muzycznych<sup>1</sup>

TREŚĆ: I. Uwagi wstępne

II. Współzależności strukturalne i funkcjonalne rozwoju osobniczego człowieka

III. Zdolności ruchowe i ich kształcenie

IV. Metody i wyniki badań nad zagadnieniem zdolności ruchowych człowieka

V. Podsumowanie dorobku omówionych badań

VI. Bibliografia

## I. Uwagi wstępne

Nazwa **zdolności ruchowe** nieprzypadkowo użyta jest w liczbie mnogiej. Wskazuje na rozliczne swoje przejawy i odmiany, w których może występować, oraz na nierozzerwalną łączność psychosomatycznego związku. Jest w tej swojej postaci niejako określeniem tradycyjnie nieprecyzyjnym, rozpraszającym. Zawiera wielość podejść, rozwiązań, punktów widzenia — ogromnie utrudniających uchwycenie istoty rzeczy, co zresztą zgodne jest ze stanem faktycznym. Ponadto lepiej wskazuje na swój ogromny zakres, po prostu przytłaczający najbardziej nawet wartościowe ambicje naukowe jednostek usiłujących podejmować zagadnienia z nią związane. Tym niemniej nauka, raz postawiwszy problem zdolności ruchowych, nie może go w swym rozwoju pominąć. Zagadnienie to bowiem pojawia się we wszystkich dziedzinach praktycznej działalności człowieka, a w sztuce jest czynnikiem warunkującym ją *in ordine existentiae* (w porządku istnienia).

Celowo wyodrębniłem jako oddzielny człon zdania **zagadnienia ruchu**. Po pierwsze dlatego, iż nazwa „ruch” jest pojmowana na ogół jako posiadająca

---

<sup>1</sup> Artykuł został opublikowany pod tytułem *Wprowadzenie w aktualny stan badań nad zagadnieniami ruchu i zdolności ruchowych człowieka pod kątem ich przydatności do gry na instrumentach muzycznych* w „Materiałach Informacyjno-Dyskusyjnych”, zeszyt 79, s. 21–47, COPSA, Warszawa 1964.

znaczenie wyraźne bez definicji, to znaczy jako pojęcie pierwotne. Otóż godząc się na możliwość takiego jej rozumienia, uważam, że analiza ruchu pod kątem przydatności do gry na instrumentach muzycznych musi wyjść od nazwy zdefiniowanej, dostosowanej swym zakresem do tego właśnie problemu. A więc trzeba definicję ruchu niejako zbudować. Po drugie — akcydentalna analiza samego ruchu, to znaczy wszelkich jego przejawów, jest niezbędna, jeśli chcemy sensownie postawić zagadnienie tego, co określamy mianem zdolności ruchowych.

Za **aktualny stan badań** uważam nie tylko prace prowadzone przez żyjących obecnie naukowców, zainteresowanych dziedziną zagadnień ruchu i zdolności ruchowych, lecz także te starsze prace, które nie zostały dotąd niczym lepszym zastąpione i wciąż jeszcze pełnią określone funkcje na warsztatach eksperymentalnych.

Najstarsza z prac aktualnych w tym sensie, pochodzi z roku 1910<sup>2</sup>, a więc wszystkie publikacje, które uważam za oddające aktualny stan badań w tej dziedzinie, pojawiły się już w naszym wieku, w stosunkowo dużych nakładach. Są przeto łatwo dostępne dla zainteresowanych<sup>3</sup>.

Prace, które omawiam, wydają mi się najbardziej wartościowe. Wybrałem je pod kątem widzenia całości problematyki uzdolnień ruchowych — i chociaż stan badań nimi objęty nie jest jeszcze imponujący, to jednak można już na ich podstawie zarysować dość wyraźnie profil ogólny zagadnień ruchu i zdolności ruchowych, jak również podać sporo rzetelnych osiągnięć na tym polu. To jest z kolei celem mojego wprowadzenia.

Na **przydatność do gry na instrumentach** patrzę przede wszystkim z punktu widzenia artysty pedagoga, uważając chyba bez przesady, iż artystyczne problemy wykonawcze, jak i wszelkie wykonawstwo dzieła muzycznego, nie powinny formalnie przewyższać świadomości artysty pedagoga. Szczególny przypadek przewyższania przez wykonawcę świadomości zagadnień ruchowych pedagoga można uznać za formę świadomości pedagogicznej w odniesieniu do siebie samego, w tym przypadku do wykonawcy. Występujące tu przesunięcie osobowe nie zmienia jednak treści tego, co określiłem nazwą świadomości artysty pedagoga. Na tej samej zasadzie uważam, iż świadomość ruchowa ucznia, wprawdzie istnieje w odniesieniu do konkretnej indywidualności tego właśnie ucznia, jednak w swoim zasięgu treściowym zawsze jest tylko świadomością pedagoga.

---

<sup>2</sup> G.M. Whipple, *Manual of Mental and Physical Tests*, Warwick, Baltimore 1910.

<sup>3</sup> Bibliografia, którą podaję, jest wprawdzie znikoma, jednak bezpośrednie zapoznanie się z nią umożliwi czytelnikowi odnalezienie prac związanych z poruszonymi tu zagadnieniami w liczbie ponad pięćset, co z łatwością może powiększyć indywidualny wybór każdego zainteresowanego do kilkudziesięciu ciekawych pozycji, a to już wystarczy jako materiał wstępny do studiów nad zagadnieniem ruchu i zdolności ruchowych człowieka.

Praca niniejsza nie jest prostym referowaniem zagadnień związanych z jej tematyką. Pozwoliłem sobie w niej na wiele sugestii i postulatów, ponieważ nie sposób być obojętnym referentem pasjonującego zagadnienia.

## II. Współzależności strukturalne i funkcjonalne rozwoju osobniczego człowieka

Uchwycenie powiązań wszelkich funkcji życiowych człowieka z jego organizmem jest ciągle ważnym, nierozwiązanym dotąd problemem.

Historycznie da się wyróżnić trzy główne stanowiska odnośnie do tego zagadnienia, mające początki w odległej starożytności: dualizm, paralelizm i monizm psychofizyczny. Pomijam skrajne stanowiska, jak spirytualizm i materializm mechanistyczny.

Otóż każde z tych stanowisk w sposób odmienny wyodrębnia zagadnienie ruchu. Pierwsze atomizuje ruch, drugie analogizuje ruch, trzecie równoważnie podporządkowuje go człowiekowi jako całości.

We współczesnych zapatrywaniach na zagadnienia ruchu daje się obserwować przechyły w stronę każdego z tych stanowisk. W stronę **atomizacji ruchu** — dziedzina sportu. W stronę **paralelizmu** — teoria dwóch czynników (*Two Factors Theory*) Spearmana i cały ciąg doniosłych badań na niej opartych, aż po Piageta i Aeblięgo. Trzecie stanowisko — **monistyczne** — wypaczone nieco przez ciekawę skądinąd pomysł Wattsona (behawioryzm), Kretschmera (konstytucjonalizm) i Pawłowa (refleksologia), jest właściwie wciąż jeszcze aktualne w czystszej postaci tradycyjnej. Jest ono potencjalnie najsilniejsze i kto wie, czy rezultaty prac wychodzących z założeń tego stanowiska nie okazałyby się rewelacyjne.

Jeśli chodzi o ruch w sporcie, to zagadnienie to w ostatnim trzydziestoleciu zostało bardzo szeroko rozpracowane. Prawdopodobnie dzięki masowemu zasięgowi problematyki, dostatecznym funduszom i łatwości metod badawczych. A więc sprawa antropologii i budowy anatomicznej człowieka, przeszczepiona z biologii i z medycyny, stała się znana w formie prac bardziej dostępnych, a nawet urosła do ciekawego zagadnienia pod nazwą osobowości ciała. Pion tych badań nazwałbym fizycznym. Metody badające owe fizyczne właściwości człowieka, jego poszczególnych organów, a przede wszystkim mięśni, dysponują przeszło półtora tysiącem testów i setkami przyrządów<sup>4</sup>.

Literatura sportowa podaje normy sprawności ruchowych dla wszelkich grup społecznych i osobników w każdym wieku i w każdym zawodzie. Wprawdzie zawody artystyczne nie są dokładnie rozpracowane ze względu na zbyt skąpy

---

<sup>4</sup> H.H. Clarke, *Application of Measurement to Health and Physical Education*, 1959.

materiał danych, jednak Katedra Teorii Wychowania Fizycznego przy AWF w Warszawie gotowa jest to zadanie podjąć<sup>5</sup>.

W ostatnich latach pojawiają się w dziedzinie sportu prace uogólniające, w których można wyczytać sporo cennych myśli<sup>6</sup>.

Na pograniczu tego rodzaju badań i psychologii stoją teoretyczne prace z zakresu biomechaniki i prakseologii. Biomechanika bada fizjologiczne podłoże ruchu, prakseologia chce być gramatyką czynu. Obie te nauki zmierzają do wyjaśnienia prawidłowości procesu działania. Pierwsza, od strony źródła ruchu i naturalnych jego możliwości, w zastosowaniu do określonego gatunkowo organizmu. Druga, od strony efektywności czynności ruchowych w świecie zewnętrznym, pod kątem logiki procesu działania. Osiągnięcia obu tych nauk są bardzo cenne, a znajomość ich niezbędna dla każdego interesującego się zagadnieniami czynności ruchowych.

Drugi pion badań, związany z paralelizmem psychofizycznym, jest czysto psychologiczny.

Zagadnienie ruchu w teorii Spearmana i jego kontynuatorów opiera się na następującym założeniu:

Życie ludzkie jest objawem dynamizmu dwóch czynników. Czynnika energii umysłowej i czynnika energii fizycznej. Nie zależą one od siebie, ale występują zawsze razem i formy ich są do siebie podobne.

Jeśli dany osobnik szybko męczy się w pracy umysłowej, to przy określonych czynnościach fizycznych proces zmęczenia także występuje u niego bardzo szybko. Kto jest jakby z natury ruchliwy fizycznie, tego charakteryzuje wyjątkowa zmienność stanów psychicznych i tym podobne.

Wychodząc z tych założeń, dochodzi się do prostego wniosku, że stwierdzenie u danego osobnika określonego poziomu inteligencji umysłowej pozwala przypuszczać, iż jest to osobnik w tym samym stopniu sprawny ruchowo — i odwrotnie. Zaś niezgodności, jeśli je wyraźnie stwierdzamy, są wynikiem wyjątkowo jednostronnych treningów i można je łatwo wyrównać. Spearman poszukując przedmiotu nauczania, który by wyłączał powstawanie takich niezgodności, sugerował muzykę. Gra na instrumentach miała, zupełnie zresztą logicznie, wpływać na równomierny rozwój tych dwóch czynników, a więc wartość dydaktyczna muzyki stałaby się przedmiotem wyjątkowej rangi.

Kontynuatorzy nie poszli za tą myślą Spearmana z dwóch, jak mi się wydaje, powodów:

Po pierwsze dlatego, iż liczne eksperymenty wykazały, że teoria dwóch czynników nie potwierdza się w pełni. Zgodność w dużym stopniu wystąpiła jedynie u osobników stojących poniżej przeciętnego poziomu; powyżej procent zgodności był niewielki. Po drugie — nie interesowały ich zdolności muzyczne.

---

<sup>5</sup> Informacja uzyskana w Katedrze Teorii AWF.

<sup>6</sup> Na przykład w pracach McCloya.

Badania te przyczyniły się do wyraźnego rozdzielenia zdolności muzycznych i innych zdolności. Spearman uznawał niezależność zdolności manualnych od zdolności innego rodzaju, lecz postulował ich zgodność i równowagę. Jego kontynuatorzy uznawali wprawdzie nadal ich niezależność, lecz udowodnili brak zgodności i równowagi pomiędzy nimi, szczególnie u osobników przeciętnych. Zdolności uszeregowano w trzy niezależne i niewarunkujące się grupy, a mianowicie: zdolności arytmetyczne, manualne i werbalne.

Późniejsze badania wykazały, że zdarzają się wypadki współwystępowania tych trzech grup u pojedynczych osobników równocześnie i to w stopniu bardzo wysokim. Zaczęto więc krytykować klasyczne testy do badania inteligencji, wskazując na ogromną wagę niewerbalnych aspektów inteligencji i konieczność uwzględniania ich w skalach inteligencji. Osobników o pewnej równowadze tych trzech grup zdolności zaczęto uważać za inteligentniejszych od posiadających tylko jeden ich rodzaj. Wzorem inteligencji stał się wysoki poziom zdolności ogólnych (*integral inteligency*). I nareszcie postawiono problem ogromnej wagi — kształcenie powinno zapewnić wszechstronny rozwój umysłowy i ruchowy. Mnożą się badania nad zdolnościami ruchowymi. Najpierw nad motorycznymi, potem różnicują się i pogłębiają. Wyodrębniono grupę zdolności ruchowych mechanicznych<sup>7</sup>, wreszcie praktycznych i na końcu artystycznych. Usiłowano też znaleźć metody kształcenia wiążące ze sobą poszczególne zdolności. Nawet rozumienie pojęć uważano dopiero wtedy za pełne, jeśli dany osobnik umiał je wyjaśnić przestrzennie, szkicowo, operacyjnie. Było to jak gdyby dojście od innej strony do skrajnej koncepcji bridgmanowskiego operacjonizmu, oczywiście bez pełnej jego akceptacji. Na tym podłożu powstała cała psychologia Piageta i oparta na niej psychologiczna dydaktyka Aebliego<sup>8</sup>. Paralelizm został przełamany. Od dydaktyki szkoły aktywnej jest już, jak widać, jeden krok do trzeciego pionu badań — pionu psychologiczno-filozoficznego.

Na początku rozdziału wspomniałem o trzech potężnych szkołach tego kierunku: behawioryzmie, konstytucjonalizmie i refleksologii. Wszystkie one mają wprawdzie jeszcze przedstawicieli w świecie nauki, niemniej główny nurt każdej z nich już dawno przepłynął, a obiecany przez nie „kopernikański przewrót” w psychologii i filozofii nie nastąpił. Godząc się na niezmiernie doniosłe osiągnięcia tych szkół na polu nauki, można bez przesady stwierdzić, iż behawioryzm stał się żenującym anachronizmem, konstytucjonalizm kształcącą zabawą z dreszczykiem magii, a refleksologia, po okresie znikomych postępów, utknęła w punkcie niedalekim od Pawłowa. Na temat tych trzech szkół narosła ogromna ilość literatury krytycznej, która już dzisiaj wydaje się być cenniejsza od ich niewątpliwego dorobku.

<sup>7</sup> Zdolności mechaniczne potrzebne są w takich zawodach jak stolarz, elektryk, hydraulik i inne.

<sup>8</sup> A. Aebli, *Dydaktyka psychologiczna*, PWN, Warszawa 1959.



Samodzielny nurt trzeciego pionu badań nad współzależnościami strukturalnymi i funkcjonalnymi rozwoju osobniczego człowieka stanowi jeszcze jedna — wprawdzie bardzo niejednolita — ale o określonym profilu **szkoła genetyczna**. Aktualne są jej trzy odmiany:

- 1) najstarsza, wywodząca się jeszcze od Darwina, to enwironmentalizm (koncepcja otoczeniowa);
- 2) przeciwstawny jej — maturacjonizm (koncepcja dojrzewania) i
- 3) obejmująca dwie poprzednie, totalistyczna (koncepcja całościowych sytuacji).

Założeniem **enwironmentalizmu** jest, że wszystkie typy funkcji człowieka powstały i nadal różnicują się w ciągłym procesie adaptacji do warunków otoczenia. Zachowanie się i jego przejawy ruchowe są obrazem ciągłego procesu adaptacyjnego. Typowe wyuczzone rodzaje zachowań są dziedziczone i przechodzą na następne pokolenia. A więc warunki tworzą człowieka, jego zachowanie i zdolności. Człowiek jest tworem ewolucji biologiczno-historycznej.

**Maturacjonizm** stoi w opozycji do powyższych założeń. Dominującą rolę przypisuje rozwojowi osobniczemu do okresu dojrzewania. Czynniki funkcjonalne powstają na podłożu kształtujących się cech strukturalnych. Najdonioślejszą rolę odgrywa oczywiście neurostruktura.

Trzeci, **nurt totalistyczny**, pojmuje zachowanie i rozwój jako funkcję sytuacji całościowej. Każda jednostka jest odrębną indywidualnością, znajduje się w określonym czasie w odrębnej w stosunku do innych sytuacji i musi być rozpatrywana jako szczególnego rodzaju indywiduum otoczeniowo-osobnicze.

Szkoła genetyczna jest nurtem niezmiernie ważnym. W każdej ze swoich odmian, wychodząc od różnych założeń, dochodzi do tego samego niezachwianego wniosku:

W pierwszej — że są powiązania bodźców zewnętrznych z zachowaniem, zachowania z psychiką; są zależności, ale zgodności tych powiązań nie ma w odniesieniu do poszczególnych indywiduów.

W drugiej — są powiązania budowy anatomicznej i rozwoju fizycznego z psychiką, psychiki z ruchem; są zależności, ale zgodności nie ma.

W trzeciej — są powiązania rozwoju osobniczego z sytuacją zewnętrzną, rozwoju i sytuacji z zachowaniem, ale zgodności nie ma.

A więc to, co podpada pod zakres nazwy „zdolności ruchowe” i co stanowi element funkcjonalny człowieka, niewątpliwie posiada swoje uwarunkowanie i swoje możliwości rozwoju także we współzależnościach strukturalnych. Rozwikłać jednak tych zależności nie sposób za pomocą jakiejś generalnej metody, gdyż są one indywidualne dla każdego osobnika.

### III.

## Zdolności ruchowe i ich kształcenie

Ruch, jako zjawisko, interesuje wiele nauk. Teorią czystego ruchu jest kinematyka. Kinematyka definiuje ruch jako zmianę położenia w czasie, a więc w katego-

riach przestrzenno-czasowych. To, co zmienia położenie, nie musi być ciałem. Może być falą, polem, cieniem... W powyższej definicji uderza wprost analogia z tym, co w literaturze amerykańskiej funkcjonuje pod nazwą *ability* (zdolność). Bowiem w ujęciu eksperymentalnym *ability* jest to wykonanie czegoś w określonym czasie.

Wprawdzie to coś, jeśli mamy na myśli zdolności ruchowe, jest wówczas natury przedmiotowej, ale łatwo możemy oddzielić ową przedmiotowość od samej czynności i wówczas otrzymamy definicję w kategoriach przestrzenno-czasowych. Definicja ta jest więc najogólniejszą, adekwatną definicją zdolności.

Zdolność z przymiotnikiem „ruchowa” różnicuje pojęcie zdolności, jednocześnie konkretyzuje je i komplikuje. Danie definicji adekwatnej jest już niemożliwe, dopóki nie da się stwierdzić ewidentnie — co to jest zdolność ruchowa, to znaczy podać jej przyczyny, czyli uwarunkowania. Ruchem w takim znaczeniu, a więc z uwzględnieniem jego przyczyn, zajmuje się jak wiadomo mechanika, a w odniesieniu do organizmów żywych — biomechanika.

W ten sposób mamy już trzy piony interesującego nas zagadnienia: ruch, jego przyczynę i skutek.

Definicja zdolności ruchowych w tym znaczeniu może być tylko definicją projektującą. Można ją przyjąć do celów badawczych, ulepszać, weryfikować, falsyfikować. Trzeba jednak zawsze pamiętać o tym, iż wskazuje ona raczej na stan badań nad zagadnieniem niż na jego istotę.

W rozdziale II powiedziałem, że biomechanika stoi na pograniczu badań fizycznych i psychologicznych. Wymieniłem w tym punkcie jeszcze prakseologię. Otóż chcę zwrócić uwagę na podobieństwa tych dwóch nauk.

Biomechanikę interesuje przyczyna ruchu, sam ruch i jego skutek. Prakseologia widzi przebieg tego procesu podobnie. Moment przyczynowy — to sprawca, sam ruch — to operacja, przeważnie przy pomocy narzędzia, zaś skutkiem jest określone dzieło.

Podąłem ujęcie prakseologiczne nie tylko w celu wskazania pewnej analogii z biomechaniką, ale przede wszystkim w celu zwrócenia uwagi na to, iż pomiędzy wszystkimi trzema pionami procesu działania zachodzą warunkowania obukierunkowe. Sprawca tworzy operację (i narzędzia) oraz dzieło, a z kolei dzieło wymaga określonej operacji (narzędzi) oraz określonego sprawcy. Narzuca zarówno operację, jak i sprawcę. W tym przypadku jest to sprawa jasna<sup>9</sup>.

W przypadku biomechaniki oczywistość tego nie jest taka wyraźna, wymaga na pewno eksperymentalnego udowodnienia, ale przy wszelkich badaniach zdolności ruchowych na zasadach biomechaniki trzeba założyć, że warunkowanie procesu działania jest także obukierunkowe.

---

<sup>9</sup> Warto w tej kwestii sięgnąć do argumentacji cybernetycznej i takich jej pojęć jak sprzężenie zwrotne i homeostaza.

Fakt zdolności ruchowych występuje zawsze i tylko w procesie **uczenia się**. Próby określania zdolności w oderwaniu od procesu uczenia się skazane są z góry na niepowodzenie. Nie tylko przyczyna lub zespół przyczyn powoduje pewien ruch, a ruch określony skutek, ale także skutek (np. wyniki uczenia się) powoduje zmiany w ruchu i w jego przyczynie. Sprawa ta występuje z całą oczywistością w procesie grania na instrumencie. Tutaj bowiem przyczyna nie przestaje trwać wraz z pojawieniem się skutku i wyraźnie modyfikuje się pod wpływem skutku.

Ruch związany jest fizjologicznie z całym systemem nerwowym. Odruch i napięcie ogólne — z rdzeniem, wrażenia kinestetyczne — ze śródmózgiem, wyczuwanie stosunków przestrzennych i powierzchniowych — z ośrodkami podkorowymi, zadania ruchowe — z ciemieniowo-potyliczną częścią mózgu, nadawanie określonego wyrazu ruchowi — z korą mózgową<sup>10</sup>.

Źródło przyczyn jest więc bogate. Stan tego źródła jest bardzo niejednorodny. Zależy przecież od wielu czynników: od wieku, hormonów, substancji powodujących zmęczenie organizmu, od temperatury, oświetlenia, witamin, używek, emocji. Wielość czynników tkwiących w samej przyczynie ruchu jest, jak widzimy, ogromna, a wszystkie one są ważne i ponadto są zagadnieniami same dla siebie, jak wiadomo — dotąd nierozwiązanymi.

Poszukiwanie zdolności ruchowych w neurostrukturze wydaje się więc niezmiernie skomplikowane. Stosunkowo prostsza jest analiza samego ruchu i jego skutków, czyli w naszym wypadku określonych kształtów dźwiękowych<sup>11</sup>. Te dwa piony można, jak mi się wydaje, badać z lepszym powodzeniem i z bardziej racjonalną nadzieją rzetelnych rezultatów. Badań o takim właśnie nastawieniu w muzycznej literaturze fachowej brak.

Zwracam jeszcze uwagę na podaną już przeze mnie hierarchię zdolności ruchowych od motorycznych (najprostszych) poprzez mechaniczne i praktyczne — do artystycznych. Jest to partycja pod kątem komplikacji ilościowej ruchów, w której wyraźnie związek z neurostrukturą, z przyczyną, staje się coraz subtelniejszy, cieńszy, trudniejszy do uchwycenia, a związek przedmiotowy ze skutkiem coraz wyraźniejszy i coraz liczniejszy. Jednak prób rozpracowujących zagadnienie zdolności ruchowych od łatwiejszej strony nie ma.

Są tylko dwie prace (znane mi), w których można dostrzec ślad takiego właśnie podejścia do zagadnienia zdolności ruchowych. Mam na myśli pracę doktora Denisiuka i pracę H. Radziwonowicza. Obu autorom zależy na rozwiązaniu zagadnienia, gdyż uważają je za problem ogromnej wagi. Kierując się intuicją i wieloletnim doświadczeniem, postulują oni z pełnym przekonaniem

---

<sup>10</sup> Z. Gilewicz, *Ruchowy wyraz intelektu*, „Wychowanie Fizyczne”, nr 12/1948.

<sup>11</sup> Pomijam przypadek, kiedy skutkiem jest sam ruch i jego wyraz, tzn. taniec artystyczny i inne przypadki niemuzyczne.

niem, iż szybkość postępów i nabywania sprawności ruchowej jest częściowo zależna od specjalnych predyspozycji, zwanych uzdolnieniami ruchowymi. Nie sugerują oni jednoznacznego rozwiązania, na przykład fizjologicznego, wprost przeciwnie, wskazują na mnogość możliwych rozwiązań, przede wszystkim rozwiązań natury psychologicznej.

Praca doktora Denisiuka ma charakter monograficzny i dotyczy dziedziny sportu. Praca H. Radziwonowicza ma charakter publicystyczny. Sygnalizuje w środowisku muzycznym konieczność podjęcia badań naukowych nad zdolnościami ruchowymi, wnosząc jednocześnie cenne uwagi na temat tego zagadnienia. Mam na myśli — elementy składowe dyspozycji i zdolności ruchowych<sup>12</sup>:

1. trafianie odległości i pamięć ruchowa,
2. czucie mięśniowo-dotykowe,
3. naśladownictwo ruchowe,
4. zdolność do szybkich i łatwych zmian ruchów,
5. zdolność łączenia ruchów,
6. łatwość wytwarzania ruchowych stereotypów dynamicznych.

Sześć elementów podanych przez autora nie stanowi jednak definicji zdolności ruchowych<sup>13</sup>. Osobiście uważam, że podanie takiej definicji projektującej jest konieczne, jeśli badania nad zdolnościami ruchowymi mają się rozwijać z punktu widzenia ich przydatności dla pedagogiki fortepianowej czy artystycznej w ogóle.

Doktor Denisiuk określił zdolności ruchowe jako łatwość wyuczania nowych umiejętności ruchowych i tworzenia samodzielnych zestrojów ruchowych. Definicja ta wydaje mi się niezmiernie ciekawa, jeśli ją przeszczepimy na grunt muzyczny. Bowiem to, co dla uczącego się jest nową umiejętnością ruchową, jest dla artystów pedagogów dobrze znane i zrozumiane, chociaż niesprecyzowane naukowo. Natomiast łatwość — to jest właśnie owa *ability* i można ją wyrazić stosunkiem opanowania danej sprawności do czasu na jej opanowanie zużytego. Pozostaje jeszcze niezmiernie ważna sprawa — tworzenie samodzielnych zestrojów ruchowych — i tą sprawą, oprócz wielu innych możliwych, należałoby się w pedagogice artystycznej zająć.

Wymienię jeszcze kilka, sygnalizowanych w różnych pracach zagadnień ważnych i wyjątkowych przydatnych przy uświadamianiu sobie metodologicznych założeń badań nad zdolnościami ruchowymi w pedagogice artystycznej:

Po pierwsze — inspirujące określenia synonimiczne, na przykład zręczność (*skill*), wyrażające się stopniem szybkości, precyzji, rytmiczności, celowości,

---

<sup>12</sup> H. Radziwonowicz, *Zagadnienie warunków anatomicznych i dyspozycji ruchowych kandydata do sekcji fortepianu*, „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne”, zeszyt nr 65, COPSA, 1963. Odróżnienie dyspozycji i zdolności jest niekonsekwencją autora, gdyż niejednokrotnie używał ich wcześniej w swej pracy zamiennie.

<sup>13</sup> Właściwie pięć elementów, gdyż element 3. jest podpunktem elementu 1.

sily; następnie zdatność (*aptitude*), której wyrazem są postępy w treningu (w ćwiczeniu), i *capacity* — zdolność optymalna, wypełnienie zasięgu zdolności danego osobnika. Sprawy te są niezmiernie ważne przy badaniu zdolności ruchowych z punktu widzenia gry na instrumentach muzycznych. Każda wymaga oddzielnego rozpracowania.

Po drugie — ważną rzeczą jest uświadomienie sobie błędu atomizacji. Czym innym bowiem jest prosta czynność ruchowa, a czym innym złożona czynność ruchowa (inne centra nerwowe). Tak samo czym innym jest czynność pojedyncza, a czym innym seria czynności. Osobnik wykonujący znakomicie proste czynności może sobie nie radzić ze złożonymi i odwrotnie. Tak samo ktoś może bezbłędnie wykonywać pojedyncze czynności, nie mogąc sobie poradzić z ich serią. Na przykład: zagranie kilku oktaw 1. i 5. palcem lekko (palcowo), może danemu osobnikowi dobrze wychodzić, a zagranie tych samych oktaw z dodaniem głosu *legato* w środku 2., 3., 4. palcem, z zastosowaniem odpowiedniej dynamiki, może być bardzo trudne, tak samo zagranie jednej czy dwóch oktaw szybko *staccato forte* może być dla kogoś bardzo łatwe, ale niekoniecznie poradzi sobie on z zagranieniem dwudziestu takich oktaw.

Tutaj jest główne źródło odróżnienia zawodu muzyka wykonawcy od każdego innego zawodu i wykonawcy. Bowiem powstawanie każdego innego przedmiotu nie jest związane z określonym ściśle, nieodłącznym mu czasem, tak jak wykonanie utworu muzycznego. Czas nie stawia bezwzględnie koniecznych wymagań czynnościom ruchowym w innych zawodach. W muzyce natomiast przeciwnie. Struktura czasowa wytwarzanego przedmiotu powoduje najwyższy stopień trudności od strony ruchowej. Dlatego to, co określamy mianem artystycznych zdolności ruchowych, występuje zawsze i tylko w wykonawstwie muzycznym<sup>14</sup>. W tej właśnie specyfice zawodu muzyka tkwi konieczność badań uwzględniająca szczególnie dobitnie fakt poruszonego już przeze mnie obukierunkowego oddziaływania w procesie grania.

Po trzecie — stwierdzono, iż momenty aktywności wewnętrznej idą w parze z manipulacjami. Manipulacje zaś prowadzą wprost do rozwiązań zagadnień ruchowych. Należy więc umieć takie momenty aktywności u danych osobników wychwytywać, gdyż od nich zależy w dużym stopniu efekt każdego eksperymentu, oraz należy wiedzieć, iż osiągnięcia wpływają dodatnio na aktywność.

Po czwarte — zapamiętywanie aktualne nie musi iść w parze z przechowywaniem tego zapamiętania i z możliwością rozpoznania go po pewnym czasie i odtworzenia. Nie trzeba podkreślać, jak wyjątkowo ważną rolę odgrywa ten właśnie aspekt sprawy związany z ruchową gotowością odtwórczą wyćwiczonych już sprawności.

Jako materiał uzupełniający podaję jeszcze dziesięć czynników McCloya, charakteryzujących efektywną postawę do wykonywania zadań ruchowych. Są

---

<sup>14</sup> Taniec artystyczny uważam także za odmianę wykonawstwa muzycznego.



to: siła mięśni, energia dynamiczna, zdolność zmiany kierunku, gibkość, pole widzenia, dobre widzenie, koncentracja, czyli gotowość, zrozumienie mechanizmu technik aktywności i nieobecność przeszkadzających stanów emocjonalnych<sup>15</sup>.

Wymienione powyżej elementy, wraz z dodanymi do nich elementami nowymi z listy H. Radziwonowicza, stanowią dość rozległą skalę wymagań, u podstawy której leżą zdolności ruchowe, i dość rozległą skalę ich powiązań z elementami zupełnie innych dziedzin, które to elementy należy włączyć jako warunkujące przy badaniu zdolności ruchowych. Chciałbym też podać ceną bardzo uwagę z nieopublikowanej wypowiedzi pani Nawrockiej, pracownika naukowego Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie, a mianowicie opanowanie ruchu opiera się na trzech czynnikach:

- 1) możliwości uchwycenia zadanego ruchu w formie surowej, indywidualnej dla danego uczącego się osobnika;
- 2) umiejętności zwerbalizowania zapamiętanego ruchu, to znaczy dokładnego przekazania go w formie wyjaśnienia słownego;
- 3) możliwości wyuczenia się tego ruchu w postaci wymaganej.

Zwracam uwagę na fakt przywiązywania przez panią Nawrocką wielkiego znaczenia do tego, co jest jak gdyby pierwszym rzutem naśladowczym (uchwycenie ruchu), w odróżnieniu od precyzyjnego, pełnego wykonania tego ruchu. Droga od punktu 1 do punktu 3 jest różna i tutaj, jak wykazują jej osobiste doświadczenia, ma miejsce duży rozrzut różnic indywidualnych. Poza tym zdolność szybkiego zapamiętania, uchwycenia ruchu, nie zawsze idzie w parze z możliwością późniejszego precyzyjnego wyuczenia się tego ruchu. Dotąd nie spotkałem się z takim zastosowaniem tezy zawartej w punkcie 2. Jest ona odwróceniem wspomnianego w rozdziale I dydaktycznego sposobu wykazywania rozumienia za pomocą przedstawień ruchowych, przestrzennych czy w formie wykresu. Tu forma ruchowa, przestrzenna musi być przedstawiona pojęciowo. Jest to chwyt dydaktyczny ogromnie ułatwiający zapamiętanie ruchu, utrwalający zapamiętanie.

Na zakończenie tych krótkich rozważań o zdolnościach ruchowych należy wspomnieć, że kwestia — czy zdolności ruchowe są ogólne, czy też pojawiają się w niezależnych grupach (np. wyraźne zdolności manualne, a jednocześnie brak zdolności innych organów ruchowych), nie jest rozwiązana i są różne stanowiska w stosunku do tak formułowanego zagadnienia.

Jedną z ważniejszych spraw, które jeszcze wypada tu pokrótce omówić, jest sprawa dominacji, niedoceniana w pedagogice artystycznej, a wyraźnie związana z zagadnieniem zdolności ruchowych. Otóż różnice indywidualne stopnia dominacji są bardzo duże. Niebłahą rzeczą przy badaniu zdolności ruchowych

---

<sup>15</sup> H.H. Clarke, dz. cyt., s. 281.

byłoby ustalenie najkorzystniejszej różnicy stopnia dominacji dla określonego instrumentalisty. Tym bardziej, że ze stosunkiem dominacji skorelowany jest transfer i czynnik wzrokowy, elementy odgrywające znaczną rolę w procesie uczenia się.

Ostatnia sprawa — to czy zdolności ruchowe podlegają kształceniu. Otóż da się tutaj wyróżnić cztery stanowiska:

- 1) natywistyczne,
- 2) stanowisko przeciwne natywizmowi,
- 3) stanowisko uwzględniające oba poprzednie i
- 4) stanowisko czysto dydaktyczne.

W koncepcji natywistycznej kształcenie zdolności jest oczywiście niemożliwe. Zdolności bowiem są wrodzone i mogą się tylko w mniejszym lub większym stopniu ujawniać. Według drugiej koncepcji oczywiście tak. Zdolności powstają, rozwijają się i kształtują przez wpływy zewnętrzne. Należy tylko stworzyć najbardziej korzystne warunki do ich rozwoju. Trzecie stanowisko uznaje uwarunkowania wrodzone, ale i zależności od warunków zewnętrznych. Czwarte stanowisko, moim zdaniem najciekawsze, nie interesuje się genezą zdolności. Zgodnie z tym stanowiskiem należy zdolności traktować tak, jak gdyby podlegały kształceniu.

Ponieważ przejawem zdolności jest szybkość uczenia się objętej nimi dziedziny, kształcenie ich będzie więc rozwojem metody uczenia się — zmianą metody uczenia się w trakcie uczenia się na gwarantującą coraz to lepsze wyniki. Będzie to więc uczenie uczenia się<sup>16</sup>. Kto ćwiczy ciągle w ten sam sposób, nie kształci zdolności ruchowych, ponieważ, jak już wspomniałem, istnieje oddziaływanie obukierunkowe. Jest to bowiem proces dialektyczny. Operacja wpływa na swoją przyczynę — przyczyna rozwija się i bogaci. Cały przebieg tak pojętego rozwoju zdolności, czyli kształcenia zdolności, podpada pod prawa uczenia się. Uczenie się jest działem chyba najlepiej w psychologii eksperymentalnej rozpracowanym. Otóż podchodząc do kształcenia zdolności od strony stanowiska czysto dydaktycznego, mamy szerokie możliwości oddziaływania na nie i wiele możliwości sprawdzania, czy w procesie nauczania rzeczywiście się one rozwijają, co dla pedagogiki artystycznej jest rzeczą niezmiernie ważną. Nie potrzebuję dodawać, iż tego rodzaju badania nad zdolnościami są najprostsze ze względu na dokładne już rozpracowanie od strony metod zagadnienia uczenia się, a wyniki tych badań na pewno okazałyby się bardzo cenne, chociażby z tego tylko powodu, że jeszcze ich nie ma.

Należy bardzo wyraźnie oddzielić pojęcie zdolności ruchowych od pojęcia sprawności ruchowych. Sprawnością ruchową jest aktualna możliwość wyko-

---

<sup>16</sup> Porównaj z definicją dr. Denisiuka wymagającą tworzenia samodzielnych zestrojów ruchowych.

nania ruchu już nabyta drogą treningu. Kształcenie sprawności ruchowych wchodzi w zakres metodyki nauczania i nie wiąże się z tematyką niniejszego wprowadzenia. Dlatego kwestię sprawności ruchowych w zasadzie pomijam, mimo że jest to jedna z zasadniczych kwestii pedagogiki artystycznej.

#### IV.

### Metody i wyniki badań nad zagadnieniem zdolności ruchowych człowieka

Należy rozróżnić dwa rodzaje metod badania zdolności ruchowych: metody o nastawieniu ogólnym i metody o nastawieniu szczegółowym.

Zwolennicy metod o nastawieniu ogólnym poszukują czynnika warunkującego wszystkie przejawy ruchowe człowieka. Zwolennicy metod o nastawieniu szczegółowym szukają prawidłowości jakiegoś wybranego przejawu ruchowego, a stwierdziwszy ją, sprawdzają, czy da się ona przenieść na pewne przejawy ruchowe człowieka. Oczywiście droga rozumowania badań jednych i drugich jest indukcyjna.

Prawie wszystkie metody badań zdolności ruchowych posługują się przyrządami specjalnie skonstruowanymi lub rekwizytami. Klasycznymi już dzisiaj przyrządami do badania zdolności ruchowych są: kinestezjometr, ergograf, deksteryometr, suport krzyżowy, widełki Roloffa i tremometr. Przyrządy te i przebieg eksperymentów z nimi związanych są dokładnie opisane w podręcznikach, nie będę się więc nimi zajmował<sup>17</sup>. Przeznaczone są one do badania koordynacji, odtwarzania ruchów dowolnych, badania szybkości manipulacji, zmęczenia, drżenia palców. Poza tymi przyrządami jest jeszcze wiele innych, skonstruowanych przez badaczy nastawionych na określony rodzaj przejawu ruchowego. Przyrządy te, mimo niejednokrotnie skomplikowanych konstrukcji mechanicznych, są przeważnie bardzo prymitywne w zastosowaniu i nie zyskują szerokiego zainteresowania. Do ciekawszych zaliczam wagę, wskazującą precyzję nacisków. Badany ma za zadanie naciskać płytkę palcami, potem dłonią, następnie łokciem, bokiem dłoni, nadgarstkiem, z jednakową siłą. Wyniki badań prowadzonych przy pomocy tego przyrządu ograniczają się tylko do zapisów, a celem ich jest sprawdzenie, czy badany ma wycucie jednakowej siły nacisku, bez względu na miejsce, którym wykonuje nacisk. Aż dziwne, że nikomu nie przyszło na myśl sprawdzić, czy istnieją jakieś prawidłowości wycucia siły nacisku, inne dla palców, inne dla dłoni, łokcia, nadgarstka i tym podobne.

Drugim interesującym przyrządem jest kątomierz, na którym sprawdza się precyzję określonego wychylenia ruchu ręki, przy wyłączonym wzroku. Wyniki

---

<sup>17</sup> P. Fraisse, *Podręcznik do ćwiczeń z psychologii eksperymentalnej*, PWN, Warszawa 1960.

badzeń przeprowadzanych tym przyrządem są żenująco ubogie. Nie ma nawet podanego stosunku dominacji.

Ciekawymi przyrządami są rynna i pręty Pietera.

Rynna — jest to po prostu wyskalowane łożysko, po którym przesuwają się suwaki. Przyrząd ten mierzy precyzję siły popchnięcia (uderzenia).

Pręty — jest to przestrzenny kształt konstrukcji metalowej, złożony z różnej długości odcinków prostych. Badany, przy wyłączonym wzroku, wodzą ręką po prętach, potem zadaniem jego jest jak najwierniejsze narysowanie poznanego kształtu na tablicy.

Wymieniłem tych kilka przyrządów nie dlatego, by pokazać pomysłowość ludzi interesujących się zagadnieniami ruchowymi, lecz w celu ewentualnego zastosowania podobnych przyrządów do badań zdolności ruchowych w pionie muzycznym.

Jeśli chodzi o używanie podczas badań wszelkiego rodzaju rekwizytów — to pole pomysłów w tej dziedzinie wydaje się być ciekawsze. Rekwizyty są bardzo różnorodne. Kartki papieru, sznurki, pałeczki, rurki, kulki, pudełeczka, klocki, rylce, klucze... Najważniejszą rzeczą w badaniach nad zdolnościami ruchowymi przy pomocy rekwizytów jest sposób zastosowania rekwizytu. Rekwizyt bowiem może być zastosowany trojako:

- 1) może być elementem zadania ruchowego, na przykład spadająca kartka, którą osoba badana ma za zadanie uchwycić;
- 2) może występować jako narzędzie, na przykład klucz do badania czasu reakcji lub klucz do otwierania zamka;
- 3) może być także określony daną, którą osoba badana ma rozpoznać.

Jest rzeczą niezmiernie ciekawą i ważną zarazem to, że badania przy pomocy rekwizytu zwracają uwagę na powiązanie wycucia ruchowego z wycuciem dotykowym. Łączą w sobie te dwie sprawy. Nie wszyscy badający zdolności ruchowe uświadamiają sobie należycie, że tych właśnie spraw — zdolności ruchowych i wrażliwości dotykowej — oddzielić się od siebie nie da.

Na początku tego rozdziału podałem, że prawie wszystkie metody badania zdolności ruchowych posługują się specjalnymi przyrządami lub rekwizytami. Otóż są także stosowane testy bezprzyrządowe. Mają one przeważnie zastosowanie przy badaniu pamięci ruchowej, na przykład zapamiętywanie przez osobę badaną serii ruchów, prostych lub jakiejś prostej czynności sensownej, lub jak *The Hand Test* (test ręki) — rozpoznawania ruchu ze sfotografowanego układu ręki.

Skala zastosowania tego rodzaju testów jest jednak o wiele węższa.

W uwagach wstępnych do niniejszej pracy wspominałem, iż najstarsze ze stosowanych obecnie metod miały już dokładne opracowania w 1910 roku. Są to: *Tapping Test*, *Aiming Test* i *Tracing Test* (punktowania, celowania, śladu /wodzenia/).

Zasadnicze **wyniki** osiągnięte metodą *tappingu* wskazują, że:

1. Szybkość motoryczna punktowania nie zależy od powiązania tej czynności ze wzrokiem.
2. Rytm pulsacji motorycznej nie jest jednakowy i zależy przede wszystkim od typu nerwowego danego osobnika.
3. Przy dominacji prawej ręki, lewa jest gorsza od prawej.
4. Kobiety osiągają z reguły gorsze wyniki niż mężczyźni.
5. Zdolność *tappingu* jest trwała i nie podlega wyraźnym zmianom w zależności od wieku (jeśli oczywiście nie jest przedmiotem specjalnego ćwiczenia).

#### **Wyniki *aimingu*:**

1. Między 5 a 8 rokiem życia daje się obserwować wyjątkowo duży wzrost akuracji celowania (a więc ten test nie nadaje się do stosowania przy egzaminach wstępnych do szkoły muzycznej I stopnia).
2. Kobiety osiągają nie tylko gorsze wyniki niż mężczyźni w akuracji celowania, lecz także zostają w tyle w procesie jego treningu.
3. Przy dominacji prawej ręki, lewa jest gorsza od prawej, zarówno w akuracji celowania, jak i w szybkości celowania.

#### **Wyniki *tracingu*:**

1. Stabilizacja zdolności *tracingu* następuje w 15–16 roku życia.
2. Przy dominacji prawej ręki, lewa jest gorsza od prawej.
3. Dokładność *tracingu* zależy od stopnia pobudzenia emocjonalnego i wykazuje dużą zmienność przed okresem stabilizacji.

Wszystkie trzy testy mają wciąż zastosowanie, oczywiście w wersjach zmodyfikowanych, i przynoszą wiele pożytku.

Rodzaj zdolności przez nie stwierdzanych — to zdolności motoryczne. Są to testy diagnostyczne dla zawodów, w których czynność ruchowa jest prosta i stosunkowo rytmicznie powtarzająca się, na przykład praca na kluczu, naciśnięcie układów dźwigni kontaktowych, przełączanie wtyczek, zdejmowanie drobnych przedmiotów z taśmy, seryjne znakowanie, pisanie na maszynie i tym podobne.

Z tych klasycznych wzorców testowych korzysta dziś wielu eksperymentatorów, produkując własne testy na zasadach *tappingu*, *aimingu* czy *tracingu*. Jest rzeczą jasną, że droga badań tego rodzaju nie może nas dziś zaprowadzić o wiele dalej niż przed pięćdziesięciu laty.

Rozumiano to doskonale jeszcze przed rokiem trzydziestym. Pojawiają się wówczas stosowane także dziś testy Oziereckiego i Brace'a, otwierające nową drogę badań.

Test Oziereckiego badał koordynację statyczno-dynamiczną, szybkość, rytmiczność, synchronizację, siłę i energię ruchu. Ozierecki pierwszy, przy pomocy swego testu, opracował normy wieku, na wzór Skali Inteligencji Bineta,



a pomysły jego w formie zmodyfikowanej są obecnie w badaniach nad zdolnościami ruchowymi uwzględniane i respektowane<sup>18</sup>.

Test Brace'a w swoim czasie był doskonalszy od testu Oziereckiego. Był bliższy zdolnościom ruchowym, eliminował bowiem od wpływu na wyniki takie czynniki jak siła, waga, wzrost, sprzęt. Trudno dziś mówić o modyfikacjach tego testu. Zginął on pod lawiną różnorodnych pomysłów zrodzonych w laboratoriach jego amerykańskich następców nastawionych raczej na badanie sprawności ruchowych. W Polsce funkcjonuje on w kilku wersjach obok testu Oziereckiego.

Ciekawe pomysły badań zdolności ruchowych sięgające prawie ostatnich lat opracował Józef Pieter. Testy jego zawierają już sprawdzian takich ważnych elementów zdolności ruchowych, jak pamięć i wyobrażenia ruchowa.

Testy Oziereckiego, Brace'a i Pietera, mimo niewątpliwie nowych pomysłów, nie dały spodziewanych rezultatów. Ukierunkowane były jednak na badanie praktycznych zdolności ruchowych, związanych z zagadnieniem ogólnego poziomu inteligencji i kultury fizycznej — i to właśnie stanowi o ich wartości.

Badaniem zdolności ruchowych mechanicznych zajmuje się psychologia pracy. Nauka ta dysponuje ogromną liczbą sposobów sprawdzających przydatność zawodową kandydatów do wszystkich społecznie znanych zawodów.

Owe próby sprawdzające są przeważnie schematami typowych sytuacji, z jakimi dany specjalista będzie miał do czynienia przy wykonywaniu swego zawodu. Wiele z nich wiąże się z manipulacjami ręcznymi, a także z typowymi dla czynności ruchowych powiązaniem: oko–ręka, ucho–ręka, ręka–noga i tym podobne. Rokowanie powodzenia w zawodzie względem osób, które przeszły z pozytywnym wynikiem przez serię prób sprawdzających, jest pomyślne i potwierdza się w 90%. Dla pedagogiki artystycznej próby te nie mają jednak większego znaczenia.

Jeśli chodzi o publikacje rozpracowujące zagadnienie zdolności ruchowych artystycznych, to właściwie ich nie ma. Znane mi prace z tej dziedziny badań nie wykraczają poza zagadnienia wstępne i mieszczą się w istniejącym już od lat dorobku wiedzy<sup>19</sup>.

Nie dotyczy to oczywiście prac publikowanych przez Katedrę Instrumentów Smyczkowych PWSM w Łodzi, gdzie autorzy: Franciszek Jamry, Stefan Sokółowski, Zenon Ostalczyk, Zbigniew Frieman, w oparciu o nurt badań związa-

---

<sup>18</sup> Ostatnia modyfikacja dokonana niedawno przez dr. Barańskiego (WSWF Wrocław) jest dostępna w bibliotece AWF w Warszawie. Doktor Barański od kilku lat prowadzi samodzielne badania nad zdolnościami ruchowymi, posługując się przyrządem własnej konstrukcji, jednak wyniki tych badań, jak i opis przyrządu nie są mi znane.

<sup>19</sup> Doktor Stefan Sokółowski oraz Franciszek Jamry, Zenon Ostalczyk i Zbigniew Frieman, *Nieprawidłowości struktur kinetycznych znamienne dla typów układu nerwowego*, „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne”, zeszyt 65, COPSA 1963, s. 63.

nych z pawłowizmem i własne wypracowane od wielu lat metody, doszli do rewelacyjnych wniosków:

- 1) istnieje swoista i zmienna współzależność między typem układu nerwowego i właściwościami ruchowymi;
- 2) typ układu nerwowego wyznacza granicę sprawności ruchowej, pułap wydolności, skalę pokonywanych trudności, stopień i szybkość przystosowania się do zmian w programach kinetycznych, szerokość marginesu odchylenia, liczbę i rodzaj popełnianych błędów;
- 3) wspomniana współzależność pozwala przewidywać stopień rozwoju sprawności ruchowych i umożliwia stworzenie obiektywnego kryterium ocen<sup>20</sup>.

Z twierdzeń tych wynika, że II typ nerwowo-silny, zrównoważony i ruchliwy jest klasą osobników, wśród których przede wszystkim należy poszukiwać utalentowanych ruchowo przyszłych artystów. Typ ten bowiem charakteryzuje szczególna łatwość przechodzenia z jednego programu kinetycznego na inny, najmniejsza w stosunku do innych typów liczba błędów kinetometrycznych i dobra realizacja podziału rytmicznego. Jest to chyba jedyne stanowisko, które prezentuje końcową fazę dopracowanego już, laboratoryjnego rozwiązania zagadnienia właściwej selekcji przyszłych uczniów szkół muzycznych od strony ich możliwości ruchowych. Jestem jednak zwolennikiem pluralizmu metod badawczych i ograniczanie zagadnienia do rozwiązań w ramach jednej nauki nie zadowala mnie. Dlatego twierdzę, że nie ma w tej chwili diagnostycznych metod badania zdolności ruchowych ani nawet metod na miarę obecnej wiedzy teoretycznej dotyczącej tego zagadnienia.

Doniosłą rolę odgrywają dziś badania czasów reakcji ruchowej na różne bodźce i co za tym idzie, badania procesu uczenia się ruchowego, przy określonym typie bodźca (wzrokowego, słownego, dźwiękowego, dotykowego). Warto nadmienić, że czynności ruchowe grającego na instrumencie są niewątpliwie pewnym ciągiem reakcji na bodźce, przede wszystkim natury dźwiękowej, wyobrażeniowej i dotykowej. Natomiast tak często stosowane w badaniach bodźce wizualne i werbalne są nietypowe dla powstawania przebiegu ruchowego

---

<sup>20</sup> Na przykład praca G. Chołodowskiego, *W poszukiwaniu obiektywnych metod badania dyspozycji ruchowych*, „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne”, zeszyt 72/1963, COPSA. Punktem wyjściowym badań G. Chołodowskiego jest przyjęte bez uzasadnienia założenie, iż każdy ruch grającego na fortepianie jest odruchem warunkowym. Można by oczywiście wysunąć wiele zastrzeżeń przeciwko temu założeniu. Wystarczy stwierdzić istniejącą ponad wszelką wątpliwość zależność ruchów grającego od jego woli, ażeby wykazać błędność takiego stanowiska, a przynajmniej konieczność jego rozszerzenia poza sferę odruchów warunkowych. Metoda badań G. Chołodowskiego oparta jest na teście celowania (z 1910 r.) w wersji specyficznie zmodyfikowanej przez autora. Zastosowanie tego testu uważam za mało szczęśliwe, ponieważ badania tym testem dzieci 7- i 8-letnich są niediagnostyczne (patrz wyniki *aimingu*). Jeśli dane liczbowe podane przez autora wykazują korelację wyników prób testowych z wynikami nauczania, to jest to tylko jeden z wielu przypadków znanej w logice zasady, iż z fałszu wszystko wynika.

przy grze na instrumentach muzycznych. Poza tym wybór bodźca nie jest obojętny dla wieku badanych osobników.

Z wyników natury ogólnej należy wspomnieć o zależnościach zdolności ruchowych od innych zdolności. Otóż korelacji pomiędzy zdolnościami ruchowymi a zdolnościami innego typu nie ma, chociaż wiele jest wypadków przeczących takiemu twierdzeniu.

Zależności pomiędzy zdolnościami ruchowymi i inteligencją przedstawiają się mniej więcej tak: 31% poniżej przeciętnej, zarówno inteligencja, jak i zdolności ruchowe; 23% powyżej inteligencja, poniżej zdolności ruchowe; 20% poniżej inteligencja, powyżej zdolności ruchowe; 26% inteligencja powyżej przeciętnej i zdolności ruchowe powyżej przeciętnych<sup>21</sup>.

Na zakończenie tego rozdziału pragnę jeszcze zwrócić uwagę na trzy czynniki wpływające bezpośrednio na wyniki badań przy wszelkich eksperymentach tego typu. Są to:

- 1) zmiana zainteresowania czynnościami ruchowymi w zależności od wieku;
- 2) aktualna postawa (korzystna lub nie) względem zagadnienia;
- 3) różnice sposobu dochodzenia do określonego wyniku. Są to, jak mi się wydaje, czynniki bardzo ważne. Należałoby je nawet oddzielnie badać. W każdym razie żaden ambitny eksperymentator nie powinien ich w swoich badaniach pomijać.

## V.

### Podsumowanie dorobku omówionych badań

Na wstępie rozdziału podsumowującego aktualny stan badań nad zagadnieniami ruchu i zdolności ruchowych należy stwierdzić dwie rzeczy:

1. Zagadnienie to jest wyjątkowo obszerne i charakteryzuje się silnymi powiązaniem z wieloma odrębnymi dziedzinami wiedzy.
2. Stopień rozpracowania zagadnienia jest jeszcze niezadowolający, a w odniesieniu do ruchowych zdolności artystycznych — znikomy. Wniosek, jaki się nasuwa z tych dwu stwierdzeń, jest następujący: pedagogika artystyczna musi sama rozwiązać zagadnienie ruchu i zdolności ruchowych w stopniu odpowiednim do swoich potrzeb. Nie może liczyć na inne dziedziny wiedzy — jedynie może i powinna z ich pomocy korzystać.

Wydaje mi się sensownym zrobienie zestawienia wniosków ogólnych w trzech grupach:

- **Grupa 1.** dotyczy badacza. Czym przystępujący do rozpracowywania tych zagadnień badacz powinien dysponować i od czego zacząć.

---

<sup>21</sup> M. McFarlane, *A Study of Practical Ability*, „The British Journal of Psychology”, Cambridge 1925.

- **Grupa 2.** dotyczy ustalenia problematyki i ogólnego profilu założeń metodologicznych.
- **Grupa 3.** wskazuje na zespół ważniejszych zagadnień, z którymi przy badaniach należy się liczyć.

**Ad 1.** Dualizm i paralelizm zbiegły się współcześnie z monizmem psychofizycznym. Ruch i ciało człowieka stanowią nierozdzielalną całość z jego życiem psychicznym. Wszelkie abstrahowanie od zjawisk psychicznych przy badaniach zdolności ruchowych jest błędem.

Zagadnienie artystycznych zdolności ruchowych obejmuje swym zakresem całość problematyki zdolności ruchowych.

Naukami, na które można liczyć i z którymi trzeba swoje badania związać, są biomechanika, prakseologia i psychologia. Wyniki badań tych nauk i ich metody należy znać, a aktualny stan ich rozwoju z uwagą śledzić.

Osiągnięcia nauk związanych z kulturą fizyczną i nauk technicznych nie są dla pedagogiki artystycznej zbyt ważne. Pierwsze nie sięgają problematyki artystycznej, drugie nie wykraczają poza rozwiązania antropomorficzne.

Wybór metody badań jest przeważnie dowolny, wydaje się jednak, że liczenie na istotne osiągnięcia przy pomocy starych metod nie rokuje nadziei. Trzeba wypracować własne metody, odpowiednie do specyfiki zawodu muzyka.

**Ad 2.** Założenia metodologiczne należy opracować pod kątem trzech najbardziej istotnych spraw.

1. Określenie postawy psychofizycznej potencjalnie najwłaściwszej do wykonywania muzycznych zadań ruchowych. A także tej postawy wyodrębnienie od innych postaw i powiązanie z innymi postawami.
2. Utrwalenie poglądu, że artystyczne zdolności muzyczne reprezentują ogólny typ zdolności. Nie można więc oddzielać zdolności muzycznych od zdolności ruchowych. Kto nie ma artystycznych zdolności ruchowych, ten nie ma w pełni zdolności muzycznych.
3. Ustalenie typowego dla muzyki zespołu bodźców wpływających na realizację ruchową utworu muzycznego.

Jestem głęboko przekonany, że od poziomu rozpracowania tych trzech zagadnień w punkcie wyjściowym wszelkich badań nad problematyką ruchową będzie zależała trwałość ich wyników. Należy przecież zacząć od porządnego postawienia zagadnienia.

**Ad 3.** Ważniejsze zagadnienia, z którymi należy się liczyć przy badaniach zdolności ruchowych, są następujące:

1. Ręka odgrywa szczególną rolę jako narząd ruchu i na niej głównie powinny się koncentrować badania.
2. Wszelkie badania ruchu i zdolności ruchowych muszą być ukierunkowane na przyczynę ruchu, na sam ruch bądź na jego skutek. Doceniając ściśle

powiązanie tych trzech elementów i obukierunkowe ich warunkowanie się, należy pamiętać, że najtrudniejsze są zawsze badania przyczyny. Dlatego droga badań powinna wychodzić od skutku ruchu i poprzez analizę samych operacji, prowadzić do ich przyczyny (od rzeczy łatwiejszych do trudniejszych).

3. Równoległe z realizacją jakichkolwiek badań nad zagadnieniami ruchowymi należy wprowadzić badania nad pamięcią ruchową, aktywnością ruchową i wrażeniami dotykowymi. Bowiem te trzy elementy są nieodłącznie związane z czynnościami ruchowymi występującymi w grze na instrumentach muzycznych. Nie można też lekceważyć sprawy rozpoznawania bodźca przez badanego.
4. Odnośnie do kształcenia zdolności ruchowych należy stanąć na stanowisku czysto dydaktycznym, biorąc pod uwagę zarówno uwarunkowania dziedziczne, jak i wpływy zewnętrznych sytuacji.
5. Zajęcie się sprawą dominacji jest zagadnieniem dużej wagi.
6. Nie można mieszać pojęcia sprawności ruchowej z pojęciem zdolności ruchowej.
7. Mentalizacja nawyków może wpływać dodatnio na rezultaty kształcenia sprawności ruchowych.
8. Przy wyuczaniu czynności ruchowych zdolności wizualne grają główną rolę w okresie początkowym — potem ich waga spada.
9. Kontynuacja behawioryzmu, konstytucjonalizmu i pawłowizmu nie ma większego znaczenia przy badaniu artystycznych zdolności ruchowych.
10. Wnioski szkoły genetycznej odnośnie do zależności strukturalno-funkcjonalnych należy przyjąć i zdawać sobie sprawę, że o zdolnościach ruchowych w pełni możemy mówić dopiero po okresie dojrzewania. Nie znaczy to, abyśmy mieli zrezygnować z wszelkich prób diagnostyki w okresach wcześniejszych. Jednak pełny kontakt z zagadnieniem możemy mieć tylko przy badaniach osób dorosłych.
11. Nie należy oddzielać prób określania zdolności od procesu uczenia się.

Na zakończenie tego wprowadzenia w problematykę ruchu i zdolności ruchowych człowieka warto zaznaczyć, że w szkole muzycznej mózg i ręka podlegają specyficznemu kształceniu, o czym należy szczególnie pamiętać.

## VI. Bibliografia

- [1] Bielicki Tadeusz, *O amerykańskich badaniach nad zagadnieniami uzdolnień ruchowych człowieka*, „Kultura Fizyczna”, 1958, nr 4–5.
- [2] Carmichael Leonard (ed.), *Manual of Child Psychology*, Wiley, New York 1947.  
Ch.5. Helen Thompson, *Physical Growth*.  
Ch.7. Myrte B. McGraw, *Maturation of Behavior*.  
Ch.16. Kurt Lewin, *Behavior and Development as a Function of the Total Situation*.



- [3] Clarke H. Harrison, *Application of Measurement to Health and Physical Education*, 1959.
- [4] Coxe Cornell, *Performance Ability Scale*, World Book Co., New York 1934.
- [5] Denisiuk L., *Badania nad uzdolnieniami ruchowymi*, „Wychowanie Fizyczne i Sport”, 1960, t. 4.
- [6] Fraisse Paul, *Podręcznik do ćwiczeń z psychologii eksperymentalnej*, PWN, Warszawa 1960.
- [7] Giesecke Minnie, *The Genesis of Hand Preference*, National Research Council, Washington 1936.
- [8] Hawley Gertrude, *The Kinesiology of Corrective Exercises*, 1959.
- [9] „Journal of Experimental Psychology”, 1963.
- [10] Kotarbiński Tadeusz, *Traktat o dobrej robocie*, PWN, Warszawa 1960.
- [11] McFarlane Margaret, *A Study of Practical Ability*, „The British Journal of Psychology”, Cambridge 1925.
- [12] Pieter J., *Testy uzdolnień ruchowych*, „Rocznik Kultury Fizycznej”, 1949, t. I.
- [13] „Psychological Abstract”, 1962, 1963.
- [14] Rubinstein S.L., *Podstawy psychologii*, PWN, Warszawa 1962.
- [15] Scott M. Gladys, *Analysis of Human Motion*, 1960.
- [16] Stevens S.S. (ed.), *Handbook of Experimental Psychology*, Wiley, New York 1951. Ch. 36. R.H. Seashore, *Work and Motor Performance*.
- [17] Whipple Guy Montrose, *Manual of Mental and Physical Tests*, Warwick, Baltimore 1910.
- [18] Woodworth R.S., *Psychologia eksperymentalna*, t. II, PWN, Warszawa 1963.

Andrzej Pytlak  
Warszawa

WPROWADZENIE W AKTUALNY STAN BADAŃ NAD ZAGADNIENIAMI  
RUCHU I ZDOLNOŚCI RUCHOWYCH CZŁOWIEKA POD KĄTEM ICH  
PRZYDATNOŚCI DO GRY NA INSTRUMENTACH MUZYCZNYCH

TREŚĆ: I. Uwagi wstępne, II. Współzależności strukturalne i funkcyjonalne rozwoju osobniczego człowieka, III. Zdolności ruchowe i ich kształcenie, IV. Metody i wyniki badań nad zagadnieniem zdolności ruchowych człowieka. V. Podsumowanie dorobku omówionych badań, VI. Bibliografia.

---

I.

U w a g i   w s t ę p n e .

Nazwa zdolności ruchowe nie przypadkowo użyta jest w liczbie mnogiej. Wskazuje na rozmaite swoje przejawy i odmiany, w których może występować, oraz na nierozdzielną łączność psycho-somatycznego związku. Jest w tej swojej postaci niejako określeniem tradycyjnie nieprecyzyjnym, rozpraszającym. Zawiera wiele podejść, rozwiązań, punktów widzenia - ogromnie utrudniających uchwycenie istoty rzeczy, co zresztą zgodne jest ze stanem faktycznym. Ponadto lepiej wskazuje na swój ogromny zakres, po prostu przytłaczający najbardziej nawet wartościowe ambicje naukowe jednostek usiłujących podejmować zagadnienia z nią związane. Tym nie mniej nauka, raz postawiwszy problem zdolności ruchowych, nie może go w swym rozwoju pominać. Zagadnienie to bowiem pojawia się we wszystkich dziedzinach praktycznej działalności człowieka, a w sztuce jest czynnikiem warunkującym ją in ordine existentiae.

Celowo wyodrębniłem jako oddzielny człon zdania z a g a d n i e n i a   r u c h u . Po pierwsze dlatego, iż nazwa "ruch" jest pojmowana na ogół jako posiadająca znaczenie wyraźne bez definicji, tzn. jako pojęcie pierwotne. Otóż godząc się na możliwość takiego jej rozumienia, uważam, że analiza ruchu pod kątem przydatności do gry na instrumentach muzycznych musi

# Kilka refleksji po przeczytaniu tekstu

## *Wybrane zagadnienia ruchu i zdolności ruchowych człowieka pod kątem ich przydatności do gry na instrumentach muzycznych*

### Andrzeja Pytlaka po latach

Zwarta rozprawa doktora Andrzeja Pytlaka jest dziś tekstem historycznym. Nie jest to bynajmniej zarzut, ponieważ jako taki zachwyca erudycją, szerokością spojrzenia na precyzyjnie definiowany problem oraz aktualnością wniosków i sugestii końcowych. Rzecz jednak w tym, że zasób wiedzy na temat wszelakiej działalności człowieka, w tym muzycznej oraz takiej, w której ruch gra rolę zasadniczą, w ciągu z górą 50 lat, jakie upłynęły od publikacji rozprawy, powiększył się tak bardzo, że pisany dziś podobnie wielowątkowy tekst zająłby całą książkę. W psychologii muzyki zmienił się też sposób mówienia o zdolnościach, inaczej je się definiuje, innymi drogami prowadzi rozważania i badania.

Na pozycjach skrajnych znaleźć można opinię, że pojęcie zdolności wymyślono w szkołach, by wytłumaczyć problemy z uczeniem wszystkich jednako-wo dobrze. W innych przypadkach zdolności analizuje się w ścisłym kontekście z motywacją, jej strukturą i siłą, zakresem czasu poświęconego zajęciom muzycznym i ćwiczeniu, sposobami gromadzenia doświadczenia, wreszcie szeroko rozumianą osobowością. Nikt w gruncie rzeczy istnienia zjawiska zdolności dziś nie kwestionuje, choć często ogranicza się je do czynnika, który występuje przed jakimkolwiek obserwowanym zachowaniem i sam obserwacji się nie poddaje. Mało kto przypisuje tak rozumianym zdolnościom znaczenie kluczowe lub wyłączne w dochodzeniu do wysokich sprawności i odnoszeniu sukcesów. Z drugiej strony, każdy, kto styka się ze sztuką wykonawczą choćby Marthy Argerich lub Seong-Jin Cho — by sięgnąć tylko po przykłady zwycięzców Konkursów Chopinowskich, których dzieli... 50 lat — staje oczarowany naturalną łatwością, pewną niemożliwą do opisaną swobodą, z jaką ci artyści posługują się instrumentem, by wyrazić emocje i piękno zawarte w muzyce. To coś więcej niż „smykałka” i znacznie więcej niż efekt kształcenia — to dar, który bije blaskiem z wnętrza wykonawców. Składnik ruchowy — jak sądzimy — ma tu znaczenie niebagatelne.



W ciągu półwiecza poszerzyła się bardzo baza teoretyczna rozważań o umiejętnościach ruchowych człowieka. Andrzej Pytlak w jednym z przypisów napisał, że *warto w [pewnej] kwestii sięgnąć do argumentacji cybernetycznej i takich jej pojęć, jak sprzężenie zwrotne i homeostaza*. Jest to jedyne odwołanie się do terminów (homeostaza czasem utożsamiana z równowagą), które legły u podstaw psychologii poznawczej, olbrzymiej gałęzi nauki o człowieku, dynamicznie rozwijającej się od końca lat 60. do naszych czasów. Artykuł Jacka Adamsa z 1971 roku, prezentujący tak zwaną teorię zamkniętej pętli<sup>1</sup>, był znaczącym bodźcem rozwojowym dla podgałęzi psychologii poznawczej zajmującej się zachowaniami ruchowymi, zwanej *motor learning*. Co ciekawe, większość badaczy skupiła się tu na uczeniu się czynności motorycznych, uznając, że drogi, jaką ono przebiega, nie da się oddzielić od zagadnienia zdolności, a dla efektu końcowego jest ona ważniejsza niż predyspozycje początkowe.

Konstruktywną polemiką z tezami Adamsa była opublikowana w 1975 roku przez jego doktoranta Richarda Schmidta teoria schematu<sup>2</sup>. Zastosowanie jej pojęć do wyjaśnienia uczenia się gry na instrumentach muzycznych zostało omówione w rozdziale poświęconym uczeniu się muzyki w *Wybranych zagadnieniach z psychologii muzyki*, pracy zbiorowej pod redakcją Marii Manturzewskiej i Haliny Kotarskiej<sup>3</sup>. Tam też poruszono w kontekście muzycznym takie pojęcia z dziedziny *motor learning*, jak program motoryczny i plan wykonania, odnoszące się odpowiednio do wykonania bardzo szybkich sekwencji ruchów bez możliwości wniesienia poprawek w czasie wykonania oraz płynnego szeregowania tak wykonywanych składników czynności złożonej. W dyskusji tej zwraca się uwagę na warstwy czy obszary uczenia się niebędące ruchem jako takim, lecz pozostające w nierozzerwalnym związku z ruchem — wyobraźnię, świadomość celu, oczekiwane skutki działania.

Ujęcie poznawcze, do którego doktor Pytlak z przyczyn historycznych nie nawiązuje, nie tylko dostarczyło bogatych podstaw do definiowania problemów związanych z wykonawstwem muzycznym i uczeniem się gry, lecz także oferuje ciekawe modele działania, zwłaszcza wykonywania czynności złożonej, takiej jak gra na instrumencie, które mogą leć u podstaw zarówno planowanych badań szczegółowych, jak i praktycznej działalności pedagogicznej.

Ostatnie trzydzieści lat to także fascynujący rozwój nauk o budowie i działaniu ośrodkowego układu nerwowego człowieka, znanych zbiorowo pod nazwą

---

<sup>1</sup> J.A. Adams, *A Closed-Loop Theory of Motor Learning*, „Journal of Motor Behavior”, 1971, nr 2, s. 111–149.

<sup>2</sup> R. Schmidt, *A Schema Theory of Discrete Motor Skill Learning*, „Psychological Review”, 1975, nr 82, s. 225–260.

<sup>3</sup> M. Manturzewska, H. Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, WSiP, Warszawa 1990.

neuronauki. Choć dziedzina ta znajduje się dopiero na początku swej drogi rozwojowej, a przy dostępnej dziś dokładności (a raczej zgrubności) badań funkcjonowania mózgu człowieka sądzić można, że będzie rozwijała się jeszcze długie lata, wyniki jej badań w dziedzinie muzyki już są obiecujące i co równie ważne, fascynujące. Mimo podejmowanych prób nie udało się jak dotąd znaleźć w mózgu człowieka obszaru lub układu odpowiedzialnego za coś, co nazywamy zdolnościami muzycznymi, mimo że pewne obszary zaczynają rozwijać się szybciej (i zwiększają się) pod wpływem muzycznego treningu, w tym instrumentalnego<sup>4</sup>. Z drugiej strony z wiedzy gromadzonej przez neuronaukę garściami czerpią lekarze opiekujący się muzykami-wykonawcami natrafiającymi na najprzeróżniejsze problemy tworzone przez ich „aparaty wykonawcze” i wynikające z ruchowego składnika sztuki wykonawczej<sup>5</sup>.

To wszystko nie przeszkadza, by z zainteresowaniem prześledzić rozumowanie doktora Pytlaka i uświadomić sobie na przykład, że wspomniane w pewnym miejscu Pańkowskie stereotypy dynamiczne odpowiadają funkcjonalnie poznawczemu programowi motorycznemu. I chociaż referowanie badań nawiązujących do typów psychologicznych Pańkowskiego można sobie dziś darować, to teza stawiana w podsumowaniu rozprawy, głosząca, że *ruch i ciało człowieka stanowią nierozzerwalną całość z jego życiem psychicznym [i] wszelkie abstrahowanie od zjawisk psychicznych przy badaniach zdolności ruchowych jest błędem*, jest jak najbardziej zgodna z postulatami głoszonymi przez dzisiejszych badaczy. Zresztą podsumowanie przez lata nie straciło na aktualności i jest najcenniejszą częścią całej rozprawy, a w jego ostatnim zdaniu, w którym „zaznacza się”, że *w szkole muzycznej mózg i ręka podlegają specyficznemu kształceniu*, należy słowa „mózg” i „ręka” podkreślić wężykiem. Oby przypomnienie rozprawy doktora Pytlaka stało się dla nauczycieli gry bodźcem do poszukiwania nowszych źródeł naukowych omawiających ruchowy aspekt sztuki muzycznej.

---

<sup>4</sup> Pobieżny przegląd tej problematyki można znaleźć w: K. Miklaszewski, *Zdolności, uzdolnienia, talent muzyczny*, [w:] *Wokalistyka i pedagogika wokalna*, tom IX, Polskie Stowarzyszenie Pedagogów Śpiewu, Wrocław 2017.

<sup>5</sup> Patrz na przykład: H.Ch. Jabusch, E. Altenmüller, *Focal Dystonia in Musicians. From Phenomenology to Therapy*, „Advances in Cognitive Psychology”, 2006, 2–3, s. 207–220.







**Baza i organizacja  
szkolnictwa  
artystycznego**



noc

klasy (dział) | Sale szkolne | Nauczyciele | SeminaRIA Zależności | Testuj | Generuj Kontrola nowy | Szkoła | Publikacja online | Pytania? Problemy? Napisz do nas

	Wtorek										Środa										Czwartek										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
01	wos		rim			che	fra	fiz				fffa		his	his	hsz	inf	geo			wf	wf	mat	ang	ang			pol			
02		fra	wf	wf	fiz			rim				tgpg	apaw				inf	hsz			ang	ang		fra	che						
03	hsz	poR	poR	fra	wf	angR	angR					rim		mat	poR	poR			rz		angR	angR	angR	wf	wf	poR	poR		pmul		
04	fra			angR	angR	wf	wf				wf	rz					angR	angR				tgpg		fra					pmul		
05	poR	poR	ety	angR	mat	Wdzw	fra	angR				wf	poR	poR	hsz	hsz	angR	angR			gw	ppd	poR	poR			rim		wf	w	
06	rz					tgpg		ppro	rel1	ang		rim					pol	his	his	gw	geo	rmgw		pol		ros	wf	fiz	hsz		
07												rim	ppro	fiz	hsz								ang								
08	fra	wf	wf	ros	wos	hsz	mat	ang	gw	geo	rel1	hsz	inf	his	his	pol		rz	rmgw				fffa		fiz			rim			
09	wf	wf	wf	his	pol	fiz	ang	geo	Wdzw	rel1	hsz	inf	hsz	his	his	pol		rz	rmgw				rz	ang	hsz			apaw			
10	tgpg													his	his	his	pol		rz	rmgw				mat	gw	pol					
11	ppro	rz	che	ang		rim		rel1						fra	Wdzw	fiz	edb	geo			ang	wf	wf		mat	pol					
12	rz	ppro	fiz	che	wf	wf	ang					pol	bc	inf		hsz	edb	geo				rim		mat	pol		ros	wf			
13	przy1	hsz						rim			MP3	MP3	angR	angR	fra			tgpg			hsz	angR	angR	wf	wf	zamu	poR1	poR1	re2	re2	
14	poR1	angR	gw	pol				ros	tgpg				wf	wf	angR	angR					angR			rim			poR1	poR1	re2	re2	
15	poR1	angR	hsz	hsz				fffa					pol		angR	angR	wf				rz	fra		ppro			poR1	poR1	re2	re2	
16	matR2							rim					angR	angR	fra			rim				ppro		ros	angR	angR	poR1	poR1	re2	re2	
17	matR2							ppro	pfif				angR	angR	fra		pol		rim					ros	angR	angR	matR2	matR2	re2	re2	
18	przy1	poR1	pfif	hsz				ppro					wf	wf				apaw						rim			poR1	poR1	re2	re2	
19	ppro	matR1	angR	angR	wf	wf		pmul					pol		tgpg	fra		rim			matR1	matR1		rz		hsz	angR	angR			
20	wf	MP2	2	tgpg	hsz			rz					angR	angR	wf	wf		tgpg			MP2	MP2	2	angR	ppro			rim			
21		matR1	fra	ety	hsz	wf	wf	angR					angR	angR	gw	hsz		ppro		pol	matR1	matR1		wf	ppd		fffa				
22	MP5	poR2	ros																		matR2	matR2					pmul				
23	angR	angR	MP6	6	gw			rz	hsz												MP6	MP6	6	pol	angR	fra	wf	ppro			
24	ppro	matR1						pmul													matR1	matR1		pol	hsz	wf	ros	apaw			
25	hsz	hsz	gw	pol				htr	ang	ang																					
26																															
27	MP7	7	pol					apaw																							
28																															
29	pol	angR	mat					hsz																							
30																															
31	hsz	mat						pol	mat																						
32																															

matR3 rel rel re3 che hsz mat wf wf fffa tgpg apaw htr rel

# Jak nie zginąć w gąszczu papierków, czyli praktyczne porady dotyczące dokumentacji szkolnej

Z perspektywy zawodowego doświadczenia — 25 lat pracy w szkole, prowadzenia archiwum zakładowego oraz pracy w sekretariacie, mogę śmiało wysunąć wnioski, że prowadzenie dokumentacji szkolnej, wbrew częstym poglądom, nie jest czymś przerażającym i nie jest sztuką nie do opanowania. Praca ta przede wszystkim wymaga staranności i cierpliwości. Osobie zajmującej się przechowywaniem i porządkowaniem dokumentacji na pewno pomoże znajomość przepisów prawa, wiedza praktyczna o przydatności odpowiedniej dokumentacji w różnych momentach i okresach pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły czy innej placówki oświatowej, a także dla celów naukowo-badawczych.

W praktyce przeważająca część dokumentacji szkolnej jest gromadzona i przechowywana w sekretariacie. Miejsce to śmiało można nazwać sercem każdej szkoły. To do sekretariatu swoje pierwsze kroki kierują wszyscy kandydaci do szkoły, ich rodzice, osoby zainteresowane podjęciem stażu czy pracy, penitenci, interesanci, listonosze, kurierzy i można by tak długo, długo wymieniać. W sekretariacie gromadzi się więc niezliczona liczba podań, wniosków, rejestrów, planów, arkuszy i tym podobnych. Jak zatem nie zginąć w gąszczu tych papierków i jak opanować cały zbiór dokumentacji, tak aby w przyszłości potrzebne dokumenty szybko odszukać? Zaczniemy zatem od początku, czyli czym jest dokumentacja szkolna i jakie dokumenty powinny być sporządzane.

## Czym jest dokumentacja szkolna i jej podstawy prawne

Termin „dokumentacja” został zdefiniowany na początku XX wieku przez belgijskiego uczonego, Paula Otleta, i oznaczał gromadzenie, opracowywanie, przechowywanie, poszukiwanie i rozpowszechnianie dokumentów<sup>1</sup>. Dokumentacją

---

<sup>1</sup> Cyt. za M. Gołombowski, *Wprowadzenie do informacji naukowej dla archiwistów*, Toruń 1991.

szkolną możemy nazwać zbiór dokumentów, rozumianych jako informacje utrwalone na dowolnym nośniku, będące w obiegu szkolnym.

Dokumenty, z jakimi możemy spotkać się w szkole, mogą występować w formie:

- pisanej (utrwalone za pomocą pisma o różnej technice i na różnym materiale, np. rejestry, sprawozdania);
- obrazowej (utrwalone za pomocą obrazu, np. na papierze, kliszy fotograficznej czy taśmie filmowej, w postaci albumów, fotografii, kronik szkolnych);
- dźwiękowej (informacje utrwalone za pomocą dźwięku, np. analogowe taśmy magnetyczne, np. nagrania z posiedzeń rad pedagogicznych czy posiedzeń zespołów tematycznych);
- mieszanej (informacje utrwalone za pomocą przynajmniej dwóch opisanych wyżej sposobów, np. tekstu i obrazu lub obrazu i dźwięku, w formie map, planów, filmów dźwiękowych);
- cyfrowej (elektronicznej) — dokumenty, w których informacja, dzięki właściwemu oprogramowaniu została utrwalona za pomocą kodu binarnego. Takie dokumenty mogą być utrwalane na cyfrowej taśmie magnetycznej, nośnikach optycznych, na przykład płytach CD, DVD i cyfrowych, takich jak pamięci flash, dyski komputerowe. Odczytywane zaś mogą być dzięki zastosowaniu właściwego sprzętu elektronicznego i odpowiedniego oprogramowania. W formie cyfrowej są utrwalone na tych nośnikach między innymi pliki tekstowe, graficzne, dźwiękowe, wideo.

Podstawą działalności każdej szkoły jest realizowanie zadań związanych z jej głównymi funkcjami — dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą. Aby w pełni i dobrze realizować te zadania, należy je odpowiednio ewidencjonować, udokumentować i archiwizować. Te same działania nie powinny być zupełnie odmiennie dokumentowane w różnych szkołach czy placówkach. W większości przypadków sposób dokumentowania wynika z regulacji prawnych, to znaczy, że w aktach prawnych zamieszczone są wzory sposobu dokumentowania. Tylko w nielicznych przypadkach w aktach prawnych wspomniano, że szkoła dokument powinna stworzyć, a stworzone dokumenty prowadzić. Nie sporządzono jednak dla nich wzorca, pozostawiając decyzję dyrekcji szkoły.

Najważniejszymi aktami prawnymi, dotyczącymi dokumentacji szkolnej są:

- *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku — Prawo oświatowe*<sup>2</sup>;
- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 sierpnia 2014 roku w sprawie prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki doku-*

---

<sup>2</sup> *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku — Prawo oświatowe* — art. 47 ust.1 pkt.7, tekst ujednolicony. Dziennik Ustaw z 2017 r., poz. 1078, 1287, 1680, 1681, 1881, 2197, 2248.



- mentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji<sup>3</sup>;
- Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 21 grudnia 2017 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne szkoły i placówki artystyczne dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji<sup>4</sup>;
  - Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 sierpnia 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne szkoły i placówki dokumentacji nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji<sup>5</sup>;
  - Rozporządzenie MEN z dnia 11 września 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji<sup>6</sup>.

## Klasyfikacja dokumentacji i jej przykładowe przechowywanie w szkole

Umownie dokumentację szkolną można podzielić na:

- Dokumenty podstawowe (wymagane przy każdej kontroli), takie jak:
  - akt założycielski (uchwała organu prowadzącego w sprawie założenia szkoły);

---

<sup>3</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 sierpnia 2014 roku w sprawie prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji, Dziennik Ustaw z 2014 r., poz. 1170 z późniejszymi zmianami; Dziennik Ustaw z 2015 r., poz. 1250, Dziennik Ustaw z 2016 r., poz. 1368, Dziennik Ustaw z 2019 r., poz. 1788.

<sup>4</sup> Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 21 grudnia 2017 roku w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji, Dziennik Ustaw z 2017 r., poz. 2474.

<sup>5</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 sierpnia 2019 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne szkoły i placówki dokumentacji nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji, Dziennik Ustaw z 2019 r., poz. 1664.

<sup>6</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 września 2019 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji, Dziennik Ustaw z 2019 r., poz. 1788 — data wejścia w życie 20.09.2019 r. Paragraf 1 pkt 8 i 18 wchodzi w życie z dniem 1 września 2020 r. Rozporządzenie to ma charakter zmieniający, a to oznacza, że odnosi się do zapisów regulacji prawnej wcześniej obowiązującej w tym względzie. Należy przez to rozumieć, że kwestie, które nie są opisane w rozporządzeniu zmieniającym, pozostają w wersji dotychczas obowiązującej.

- statut;
- regulaminy (np. organizacji pracy szkoły, wynagradzania pracowników, pracy rady pedagogicznej lub rady szkoły, pracy rady rodziców lub pracy samorządu uczniowskiego — jeśli dokumenty te nie są ujęte w statucie).
- Dokumenty dotyczące wychowania oraz nauczania, dydaktyki i opieki nad uczniami:
  - plan pracy szkoły (na każdy rok szkolny);
  - ramowe plany nauczania (wynikające z przepisów prawa), które w szkołach artystycznych są częścią tak zwanej „organizacji roku”;
  - tygodniowe plany nauczania dla uczniów i nauczycieli (na każdy rok szkolny);
  - programy nauczania;
  - program wychowania i profilaktyki;
  - wewnętrzne zasady oceniania (jeśli nie są one częścią statutu);
  - plan nadzoru pedagogicznego (na każdy rok szkolny);
  - sprawozdanie z realizacji planu nadzoru (tworzone po zakończeniu każdego roku szkolnego);
  - arkusze ocen (uczniów, absolwentów, a także uczniów, którzy nie ukończyli szkoły);
  - protokoły z egzaminów (np. egzaminu dyplomowego, egzaminów kwalifikacyjnych, klasyfikacyjnych i poprawkowych);
  - dokumentacja wymagana przy organizacji egzaminu maturalnego;
  - dzienniki lekcyjne;
  - dzienniki zajęć prowadzonych w szkole (np. dziennik zajęć rewalidacyjnych, zajęć korekcyjno-kompensacyjnych) i innych, jeśli zajęcia te nie są dokumentowane w dzienniku głównym, np. elektronicznym;
  - dzienniki nauczania indywidualnego;
  - dzienniki pracy pedagoga lub psychologa;
  - plan pracy z uczniem zdolnym, plan pracy z uczniem mającym trudności w nauce;
  - plan dyżurów nauczycieli;
  - rejestr wycieczek szkolnych.
- Dokumenty dotyczące administrowania i zarządzania szkołą, w tym dokumentacja związana z realizacją kontroli zarządczej:
  - instrukcja kancelaryjna;
  - instrukcja obiegu dokumentów księgowo-finansowych;
  - jednolity rzeczowy wykaz akt;
  - instrukcja o organizacji i działaniu zakładowego archiwum/składnicy akt;
  - księga kancelaryjna;
  - rejestr przesyłek wpływających i wypływających;
  - księga uczniów, studentów;

- księga absolwentów;
- księga zarządzeń dyrektora szkoły;
- książka skarg i zażaleń;
- księga protokołów rady pedagogicznej;
- księga uchwał rady pedagogicznej<sup>7</sup>;
- rejestr wydanych legitymacji;
- rejestr wydanych zaświadczeń;
- rejestr wydanych świadectw;
- rejestr wydanych duplikatów;
- rejestr wydanych aktów nadania stopnia awansu zawodowego nauczycielom;
- rejestr umów;
- rejestr wydanych upoważnień do dostępu i przetwarzania danych osobowych;
- rejestr zbioru danych osobowych;
- rejestr nieobecności w pracy;
- regulamin kontroli zarządczej wraz ze wszystkimi procedurami wewnętrznymi, instrukcjami, wytycznymi oraz dokumentami określającymi zakres obowiązków, uprawnień i odpowiedzialności pracowników;
- ewidencja druków ściślego zarachowania;
- ewidencja pieczętek i pieczęci wraz z ich wzorami odciskowymi.

Poza typologią dokumentacji szkolnej, wynikającą z określenia celu, dla którego jest wytwarzana, możemy mówić również o podziale dokumentacji na:

- materiały archiwalne (dokumenty, które bez względu na twórcę, formę i czas utrwalenia informacji mają znaczenie historyczne, jako źródło informacji o tym, co działo się w szkole, i z tego powodu zasługują na wieczyste zachowanie);
- dokumentację niearchiwalną (materiały, które po utracie znaczenia praktycznego dla twórcy podlegają brakowaniu i mogą, a często powinny zostać zniszczone);
- dokumentację typową (powstałą wskutek wykonywania zadań typowych);
- dokumentację specyficzną (powstałą wskutek wykonywania statutowych kompetencji instytucji i tych kompetencji, dla realizacji których została powołana konkretna jednostka);
- dokumentację oryginalną (zbiory dokumentów, będących pierwszymi egzemplarzami);
- dokumentację wtórną (dokumenty powielające dane z pierwszego egzemplarza).

---

<sup>7</sup> W niektórych szkołach zarówno protokoły, jak i uchwały rady pedagogicznej prowadzone są w jednej księdze.

Z dokumentacji szkolnej warto wyodrębnić dokumenty podstawowe, dotyczące powstania i funkcjonowania jednostki — szkoły i umieścić je w miejscu trudno dostępnym dla osób nieupoważnionych, a zarazem łatwo dostępnym dla kadry zarządzającej. Akt założycielski, statut oraz regulamin organizacyjny są dokumentami wymaganymi podczas każdej przeprowadzanej w szkole kontroli. Warto zadbać, aby osoby uprawnione, takie jak pracownik sekretariatu czy dyrekcja, wiedziały i znały miejsce przechowywania wyżej wymienionych dokumentów.

Spośród dokumentów dotyczących procesu dydaktycznego, wychowania oraz opieki nad uczniami na szczególną uwagę zasługują arkusze ocen uczniów. Prowadzenie arkuszy ocen, ich dokładne i czytelne wypełnianie, podpisywanie oraz uzupełnienie, w czasie i trybie wynikających z harmonogramu pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły, jest podstawowym obowiązkiem osób uprawnionych. Większość tych dokumentów powinna znajdować się w sekretariacie szkoły lub gabinecie dyrektora (wicedyrektora).

Dokumenty dotyczące administrowania i zarządzania szkołą, ze względu na swoją specyfikę, prowadzone są przez pracowników administracji, na przykład sekretarza szkoły, kierownika administracyjno-gospodarczego, referenta księgowego. Pracownicy ci posiadają pisemne upoważnienie od dyrektora szkoły do ich prowadzenia. Powinny one zatem znajdować się w odpowiednich komórkach (działach) szkoły. Wszystkie dokumenty powinny być zabezpieczone przed zniszczeniem i nieuprawnionym dostępem osób trzecich.

Przykładowe rozmieszczenie dokumentacji szkolnej zostało pokazane w poniższej tabeli<sup>8</sup>.

Pomieszczenie szkoły/dział	Rodzaj dokumentacji
Sekretariat	<b>Księgi dotyczące uczniów:</b> — księga uczniów/studentów, — księga absolwentów.
	<b>Inne księgi;</b> — księga zarządzeń dyrektora, — książka skarg i zażaleń.
	<b>Dokumenty dotyczące spraw uczniowskich:</b> — rejestr zaświadczeń, — rejestr wydanych legitymacji, — rejestr wydanych świadectw, — rejestr wydanych duplikatów, — rejestr wyjść wycieczek szkolnych.
	<b>Instrukcje:</b> — instrukcja kancelaryjna wraz z obiegiem dokumentów w szkole, — jednolity rzeczowy wykaz akt.

<sup>8</sup> Opracowanie własne.

Pomieszczenie szkoły/dział	Rodzaj dokumentacji
Sekretariat	<b>Rejestry administracyjno-biurowe:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>— rejestr wypadków uczniów,</li> <li>— rejestr przesyłek wpływających i wypływających,</li> <li>— rejestr nieobecności w pracy.</li> </ul>
Gabinet dyrektora	<b>Dokumenty podstawowe dotyczące funkcjonowania szkoły:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>— akt założycielski szkoły,</li> <li>— statut,</li> <li>— regulamin kontroli zarządczej wraz ze wszystkimi dokumentami określającymi zakres uprawnień i obowiązków pracowników szkoły.</li> </ul>
Gabinet wicedyrektora	<b>Dzienniki:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>— dzienniki zajęć prowadzonych w szkole (jeśli w szkole nie jest prowadzony dziennik elektroniczny).</li> </ul> <b>Plany:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>— plan pracy szkoły,</li> <li>— plan pracy z uczniem zdolnym,</li> <li>— plan pracy z uczniem mającym trudności w nauce,</li> <li>— plan dyżurów nauczycieli,</li> <li>— plan nadzoru pedagogicznego,</li> <li>— ramowe plany nauczania.</li> </ul> <b>Programy:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>— nauczania,</li> <li>— podstawy programowe (lub wskazanie dotyczące dostępu do nich w aktach prawnych),</li> <li>— program wychowawczo-profilaktyczny.</li> </ul> <b>Rejestry:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>— rejestr wydanych aktów nadania stopnia awansu zawodowego nauczycielom,</li> <li>— rejestr zastępstw.</li> </ul>
Dział księgowości i administracji	<b>Ewidencje:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>— ewidencja druków ścisłego zarachowania,</li> <li>— ewidencja pieczętek i pieczęci wraz z ich wzorami,</li> <li>— rejestr umów,</li> <li>— rejestr zaświadczeń wydawanych pracownikom szkoły.</li> </ul> <b>Instrukcje:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>— instrukcja obiegu dokumentów księgowo-finansowych,</li> <li>— instrukcja bhp i p.poż.</li> </ul> <b>Dokumentacja kadrowa pracowników:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>— akta osobowe pracowników pedagogicznych,</li> <li>— akta osobowe pracowników niepedagogicznych szkoły.</li> </ul>



Pomieszczenie szkoły/dział	Rodzaj dokumentacji
Dział księgowości i administracji	<b>Sprawozdania:</b> — dotyczące Zakładu Ubezpieczeń Społecznych (ZUS), — Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych (PFRON), — do jednostki nadrzędnej.
	<b>Rejestry:</b> — zamówień publicznych i przetargów organizowanych przez szkołę/placówkę, — rejestr wypadków pracowników, — rejestr wydanych upoważnień do dostępu i przetwarzania danych osobowych, — rejestr zbioru danych osobowych.
	<b>Plany, inne opracowania:</b> — plany i schematy budynku, — plany ewakuacyjne.
	<b>Księgi:</b> — inwentarzowa majątku stałego i ruchomego, — druków ścisłego zarachowania.
Portiernia	<b>Rejestry:</b> — rejestr wyjść uczniów, — książka zdawczo-odbiorcza kluczy.

## Dokumentowanie w Systemie Informacji Oświatowej

### Zmiany w Systemie Informacji Oświatowej obowiązujące od 1 września 2019 roku

Większość spraw dotyczących pracy szkoły ujęta została w polskim, elektronicznym systemie baz danych nazwanym Systemem Informacji Oświatowej (SIO). System ten służy do gromadzenia informacji o szkołach, placówkach oświatowych, nauczycielach oraz uczniach. Celem SIO jest uzyskiwanie danych, niezbędnych do prowadzenia polityki edukacyjnej państwa, podnoszenia jakości i upowszechniania edukacji oraz do usprawniania finansowania zadań oświatowych. Szczegółowe wytyczne odnośnie do zakresu zbieranych informacji, momentów ich przekazywania oraz wzorów dokumentacji są ustalone w *Ustawie z dnia 15 kwietnia 2011 roku o systemie informacji oświatowej*<sup>9</sup>, *Rozporządzeniu*

<sup>9</sup> Ustawa z dnia 15 kwietnia 2011 roku o systemie informacji oświatowej, tekst jednolity, Dziennik Ustaw z 2019 r., poz. 1942.

Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2012 roku w sprawie szczegółowego zakresu danych gromadzonych w bazach danych oświatowych<sup>10</sup>, Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2014 roku zmieniającym rozporządzenie w sprawie szczegółowego zakresu danych gromadzonych w bazach danych oświatowych, zakresu danych identyfikujących podmioty prowadzące bazy danych oświatowych, terminów przekazywania danych między bazami danych oświatowych oraz wzorów wydruków zestawień zbiorczych<sup>11</sup>, a także w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 sierpnia 2018 roku zmieniającym rozporządzenie w sprawie szczegółowego zakresu danych gromadzonych w bazach danych oświatowych, zakresu danych identyfikujących podmioty prowadzące bazy danych oświatowych, terminów przekazywania danych między bazami danych oświatowych oraz wzorów druków zestawień zbiorczych<sup>12</sup>.

Wprowadzaniem danych dziedzinowych szkoły/placówki, danych dotyczących uczniów czy danych dziedzinowych nauczycieli zajmują się przeszkoleni pracownicy szkoły, posiadający upoważnienie nadane przez dyrektora szkoły/placówki, ewentualnie przez osobę upoważnioną przez dyrektora do nadania takich upoważnień innym pracownikom.

Należy pamiętać, że zgodnie z artykułem 30 *Ustawy z dnia 15 kwietnia 2011 roku o systemie informacji oświatowej*, podmiot zobowiązany do przekazywania danych do zbioru danych szkoły lub placówki oświatowej, zbioru danych jednostki, zbioru danych nauczyciela i zbioru danych ucznia przekazuje dane do bazy danych w SIO, w terminie 7 dni od dnia, w którym nastąpiła zmiana w stanie faktycznym.

W celu zobrazowania poniżej zamieszczono zakres zmian wraz z podstawami prawnymi<sup>13</sup>.

---

<sup>10</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2012 roku w sprawie szczegółowego zakresu danych gromadzonych w bazach danych oświatowych, Dziennik Ustaw z 2012 r., poz. 257.

<sup>11</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2014 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowego zakresu danych gromadzonych w bazach danych oświatowych, zakresu danych identyfikujących podmioty prowadzące bazy danych oświatowych, terminów przekazywania danych między bazami danych oświatowych oraz wzorów druków zestawień zbiorczych, Dziennik Ustaw z 2014 r., poz. 1149.

<sup>12</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 sierpnia 2018 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowego zakresu danych gromadzonych w bazach danych oświatowych, zakresu danych identyfikujących podmioty prowadzące bazy danych oświatowych, terminów przekazywania danych między bazami danych oświatowych oraz wzorów druków zestawień zbiorczych, Dziennik Ustaw z 2018 r., poz. 1630.

<sup>13</sup> Opracowanie własne.

## Zmiany w Systemie Informacji Oświaty (SIO), obowiązujące od 1 września 2019 roku

Zakres zmiany	Opis	Podstawa prawna
<p>Reforma szkolnictwa zawodowego, uszczegółowienie niektórych zapisów</p>	<p>Zmieniają się przepisy dotyczące organizacji i działalności placówek kształcenia ustawicznego, placówek kształcenia praktycznego oraz ośrodków dokształcania i doskonalenia zawodowego, w związku z przekształceniem placówek kształcenia praktycznego i ośrodków dokształcania i doskonalenia zawodowego w centra kształcenia zawodowego. Rozszerza się zakres danych, które mogą być pozyskiwane z bazy danych SIO przez okręgowe komisje egzaminacyjne w związku z organizacją egzaminów. Pozostałe zmiany wynikają z potrzeby dostosowania przepisów ustawy o SIO do zmian wprowadzanych w kształceniu zawodowym.</p>	<p><i>Ustawa z dnia 22 listopada 2018 roku o zmianie ustawy — Prawo oświatowe, ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. z 2018 r., poz. 2245)</i></p>
<p>Zakres danych dziedzinowych w Systemie Informacji Oświatowej, terminy</p>	<p><b>Zmieniono:</b> — terminy przekazywania niektórych danych do bazy danych Systemu Informacji Oświatowej — <i>dotychczas powyższe dane były przekazywane w ciągu 7 dni od dnia zmiany w stanie faktycznym.</i></p> <p><b>Określono:</b> — <i>terminy, zgodnie z którymi dane będą przekazywane do bazy danych SIO przez podmioty do tego zobowiązane.</i></p> <p><b>Uszczegółowiono:</b> — zakres danych dziedzinowych gromadzonych w Systemie Informacji Oświatowej.</p> <p><b>Rozszerzono:</b> — zakres danych dotyczących liczby i rodzaju opinii wydawanych przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną; — zakres danych o liczbę uczniów korzystających ze świetlicy szkolnej oraz uczniów biorących udział w zajęciach przygotowania do życia w rodzinie, według klas i płci; — zakres gromadzenia dodatkowych danych dziedzinowych, dotyczących liczby nauczycieli, z którymi rozwiązano stosunek pracy albo planowane jest jego rozwiązanie (o inne przyczyny, na podstawie których następuje rozwiązanie stosunku pracy z nauczycielem lub planowane jest jego rozwiązanie, np. w konsekwencji uzyskania negatywnej oceny pracy, dokonanej w trybie i na zasadach określonych w art. 6a <i>Ustawy Karta Nauczyciela</i> lub cofnięcie skierowania do nauczania religii w szkole, lub w następstwie nieusprawiedliwionego niezgłoszenia się na badania okresowe lub kontrolne — art. 23 ust. 4 pkt 2 i ust. 5 <i>Ustawy Karta Nauczyciela</i>); — zbieranie danych dotyczących pracowników realizujących zajęcia z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi; — zakres gromadzenia danych dotyczących przyczyn nieprzewodzenia zajęć przez nauczycieli (o przyczyny nieprzewodzenia zajęć, np. zwolnienie od pracy w związku ze sprawowaniem opieki nad dzieckiem do lat 14, zwolnienie okolicznościowe, urlop szkoleniowy);</p>	<p><i>Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2019 r. w sprawie szczegółowego zakresu danych dziedzinowych, gromadzonych w systemie informacji oświatowej oraz terminów przekazywania niektórych danych do bazy danych systemu informacji oświatowej (Dz. U. 2019, poz. 1663)</i></p>

## Zmiany w Systemie Informacji Oświaty (SIO), obowiązujące od 1 września 2019 roku cd.

Zakres zmiany	Opis	Podstawa prawna
Zakres danych dziedzinowych w Systemie Informacji Oświatowej, terminy	<p><b>Rozszerzono (cd.):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— zakres gromadzenia danych dotyczących dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli.</li> </ul> <p><b>Doprecyzowano:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— zakres danych dotyczących liczby uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną;</li> <li>— zmiany dotyczące organizacji i działalności placówek oświatowo-wychowawczych, które obejmują liczbę uczestników zajęć stałych, okresowych i okazjonalnych;</li> <li>— zbierane są również dane dotyczące liczby poszczególnych pozaszkolnych form kształcenia, z wyszczególnieniem form pozaszkolnych, prowadzonych dodatkowo w formie dziennej;</li> <li>— zakres danych dziedzinowych nauczycieli, dotyczących wysokości wynagrodzenia.</li> </ul>	<i>Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2019 r. w sprawie szczegółowego zakresu danych...</i>

## Zmiany w dokumentacji nauczania obowiązujące od 1 września 2019 roku oraz zmiany obowiązujące od 1 września 2020 roku

Reforma polskiego systemu edukacyjnego wymusiła zmianę regulacji prawnych, poprzez wydanie nowych aktów, zmian i uregulowań, w dotychczas obowiązujących przepisach. Niektóre z nich obowiązują już od września 2019 roku, a inne mają być wprowadzane sukcesywnie, na przykład zmiany dotyczące prowadzenia elektronicznej dokumentacji szkolnej.

Zmiany, które nastąpiły, dotyczą między innymi:

- *Ustawy Prawo oświatowe* (zmiana aktu: *Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 5 lipca 2019 r. w sprawie jednolitego tekstu ustawy o systemie oświaty*, Dziennik Ustaw z 2019 r., poz. 1481);
- ramowych planów nauczania (nowy akt prawny: *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 6 czerwca 2019 r.*, Dziennik Ustaw z 2019 r., poz. 1247);
- organizacji szkoły (nowy akt prawny: *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 22 sierpnia 2019 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i placówek artystycznych*, Dziennik Ustaw z 2019 r., poz. 1624);
- oceny pracy nauczycieli (nowy akt prawny: *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 3 października 2019 r. w sprawie trybu dokonywania oceny pracy nauczycieli szkół artystycznych, szczegółowego zakresu informacji zawartych w karcie oceny pracy, składu i sposobu powołania zespołu oceniającego oraz trybu postępowania odwoławczego*, Dziennik Ustaw z 2019 r., poz. 1906);

- podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego (nowy akt prawny: *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 14 sierpnia 2019 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego*, Dziennik Ustaw z 2019 r., poz. 1637);
- klasyfikacji zawodów szkolnictwa artystycznego (nowy akt prawny: *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 8 kwietnia 2019 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa artystycznego*, Dziennik Ustaw z 2019 r., poz. 717);
- oceniania i klasyfikowania (nowe akty prawne: *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 28 sierpnia 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w publicznych szkołach artystycznych*, Dziennik Ustaw z 2019 r., poz. 1674; *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 28 sierpnia 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w publicznych szkołach artystycznych*, Dziennik Ustaw z 2019 r., poz. 1675).

Poniżej podano zakres zmian w prowadzeniu dokumentacji szkolnej, wraz z podstawą prawną<sup>14</sup>.

#### Zmiany w dokumentacji nauczania od 1 września 2019 roku

Zakres zmiany	Opis	Podstawa prawna
Dostosowanie do zmian prawnych. Zmiany o charakterze porządkującym	<p>Zrezygnowano ze wskazywania wprost paszportu, jako dokumentu, z którego należy wpisać do księgi ewidencji, księgi uczniów/słuchaczy i wychowanków serię i numer, w przypadku nieposiadania nr PESEL. Zmiana pozwala na dokonanie wpisu na podstawie każdego dokumentu potwierdzającego tożsamość.</p> <p>Zmieniono zapisy określające podstawę wpisu o klasyfikowaniu, promowaniu lub ukończeniu szkoły przez ucznia. Dotychczas podstawą mogła być jedynie uchwała rady pedagogicznej. Obecnie podstawę stanowi także rozstrzygnięcie (art. 73a <i>Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. — Prawo oświatowe</i>):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— dyrektora szkoły, w przypadku gdy rada pedagogiczna nie podejmie uchwały;</li> <li>— nauczyciela wyznaczonego przez organ prowadzący szkołę, jeśli dyrektor szkoły nie podejmie się rozstrzygnięcia.</li> </ul> <p>Zmieniono zapisy określające podstawę wpisu o klasyfikowaniu, promowaniu lub ukończeniu szkoły przez ucznia. Dotychczas podstawą mogła być jedynie uchwała rady pedagogicznej. Obecnie podstawę stanowi także rozstrzygnięcie (art. 73a <i>Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. — Prawo oświatowe</i>):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— dyrektora szkoły, w przypadku gdy rada pedagogiczna nie podejmie uchwały;</li> <li>— nauczyciela wyznaczonego przez organ prowadzący szkołę, jeśli dyrektor szkoły nie podejmie się rozstrzygnięcia.</li> </ul>	<p><i>Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 sierpnia 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne szkoły i placówki dokumentacji nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji</i> (Dz.U. z 2019 r., poz. 1664)</p>

<sup>14</sup> Opracowanie własne.



## Zmiany w dokumentacji nauczania od 1 września 2019 roku cd.

Zakres zmiany	Opis	Podstawa prawna
Dostosowanie do zmian prawnych	<p>Zapisy dotyczące zasad wydawania kopii arkusza ocen ucznia lub słuchacza oraz zaświadczenia o przebiegu nauczania ucznia lub słuchacza, wzór tego zaświadczenia. Nowe wzory druków, zaświadczeń, arkuszy ocen, informacji o gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole podstawowej.</p> <p>Dostosowano zapisy zmian nazewnictwa w zakresie:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— nazwy egzaminu zawodowego;</li> <li>— dokumentów, które można uzyskać po zdaniu egzaminu zawodowego;</li> <li>— dyplomu zawodowego;</li> <li>— nazewnictwa w zakresie świadectw i innych druków szkolnych, w związku ze zmianą organizacji kształcenia w branżowych szkołach II stopnia oraz szkołach policealnych.</li> </ul> <p>Na świadectwach wydawanych uczniom realizującym program międzynarodowy umieszczona zostanie adnotacja o realizacji lub ukończeniu programu międzynarodowego wraz z pełną nazwą programu.</p> <p>Doprecyzowany został przepis dotyczący wydawania świadectw szkolnych w języku mniejszości narodowej, etnicznej lub języku regionalnym, zgodnie z którym tłumaczenie, wydruk i wypełnienie świadectwa w ww. języku zapewnia dyrektor szkoły. Na świadectwie w miejscu przeznaczonym na wpisanie oceny z zajęć odnotowuje się odpowiednio „uczestniczył” lub „uczestniczyła”.</p> <p>Zmianie uległ element tekstowy znaku graficznego, odnoszący się do ram kwalifikacji, przy pozostawieniu bez zmian dotychczasowego elementu graficznego znaku.</p>	<p><i>Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2019 r. w sprawie świadectw, dyplomów i innych druków</i> (Dz. U. z 2019 r. poz. 1700)</p>

## Organizacja pracy sekretariatu

Sekretariat szkoły to jedno wielkie centrum dowodzenia. Usytuowany jest zazwyczaj bezpośrednio przed wejściem do gabinetu dyrektora i wyposażony w urządzenia do łączności wewnętrznej i zewnętrznej (np. telefon, fax), sprzęt biurowy (np. komputer, wielofunkcyjne urządzenie drukujące i kopiujące dokumenty) oraz meble biurowe (np. biurko, regały i szafki na dokumenty, segregatory i materiały biurowe). W sekretariacie krzyżują się wszystkie drogi pism wpływających do i wypływających ze szkoły, wszystkie telefoniczne rozmowy, które się odbiera i kieruje do odpowiednich komórek. Warto, aby sekretariat nie tylko był funkcjonalnym miejscem pracy sekretarki/sekretarza, lecz także wizytówką szkoły, miejscem przyjaznym uczniom i ich rodzicom. Ze swojego doświadczenia wiem, jak ważne jest to, aby mieć realny wpływ na wygląd i aranżację swojego miejsca pracy, tak aby czuć się w nim po prostu dobrze.

## Zmiany w dokumentacji nauczania, od 1 września 2020 roku

Zakres zmiany	Opis	Podstawa prawna
<p>Prowadzenie dokumentacji szkolnej w postaci elektronicznej</p>	<p>Umożliwia się prowadzenie w postaci elektronicznej:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— księgi ewidencji dzieci i młodzieży,</li> <li>— księgi uczniów,</li> <li>— księgi słuchaczy,</li> <li>— księgi wychowanków.</li> </ul> <p>Za zgodą organu prowadzącego szkołę lub placówkę ww. księgi mogą być prowadzone wyłącznie w postaci elektronicznej. W przypadku rozpoczęcia prowadzenia tych ksiąg wyłącznie w postaci elektronicznej, do ksiąg tych będą wpisywane tylko nowo przyjęte dzieci, słuchacze i wychowankowie. Gdy szkoła uzyska zgodę na prowadzenie ww. ksiąg wyłącznie w formie elektronicznej, księgi w postaci papierowej będą prowadzone do czasu zakończenia przez uczniów odpowiednio: spełniania obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego, obowiązku szkolnego, kształcenia w danej szkole lub pobytu w placówce.</p> <p>Natomiast w przypadku, gdy szkoła lub placówka decyduje się na równoległe prowadzenie ksiąg w postaci elektronicznej i papierowej, przyjęto, że wpisy będą dokonywane następująco:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— nowi uczniowie, słuchacze, wychowankowie i dzieci objęte obowiązkami edukacyjnymi — będą wpisywani zarówno do ksiąg prowadzonych w postaci papierowej, jak i elektronicznej;</li> <li>— wpisy dotyczące dzieci, uczniów, słuchaczy i wychowanków wpisanych już do ww. ksiąg w postaci papierowej będą dokonywane tylko w księgach prowadzonych w postaci papierowej.</li> </ul> <p>Wymagania informatyczne i zabezpieczające w przypadku prowadzenia ww. ksiąg, w postaci elektronicznej, będą analogiczne do rozwiązań zastosowanych do prowadzenia dzienników elektronicznych. Dopuszcza się stosowanie kwalifikowanej pieczęci elektronicznej.</p>	<p><i>Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 sierpnia 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne szkoły i placówki dokumentacji nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji</i> (Dz. U. z 2019 r., poz. 1664)</p>

W przypadku kiedy wpływa do sekretariatu jakiś dokument, najważniejszą pierwszą czynnością, którą należy wykonać, jest odpowiednie jego zarejestrowanie. Pomocna jest tutaj księga kancelaryjna czy rejestr przesyłek wpływających i wypływających. Przez rejestrację rozumiemy wpisanie dokumentu do Dziennika Kancelaryjnego/Rejestru pism wychodzących i przychodzących, nadanie mu numeru oraz symboliki przyjętej w instrukcji obiegu dokumentów, zgodnej z rzeczowym wykazem akt, prowadzonym w danej jednostce. Po zarejestrowaniu, nadajemy bieg pismu, przekazujemy za pokwitowaniem do odpowiedniego działu w jednostce bądź zakładamy tak zwaną teczkę sprawy lub umieszczamy dokument w odpowiednim segregatorze.

O dokumenty archiwalne o długim okresie przechowywania (50 lat), a do takich zaliczamy na przykład protokoły egzaminów wstępnych, dyplomowych, arkusze ocen uczniów oraz absolwentów, dbamy w szczególny sposób. Zakładamy teczki i opisujemy je zgodnie z rzeczowym wykazem akt prowadzonym w szkole. Usuwamy z tych dokumentów wszystkie części metalowe, na przykład spinacze czy zszywki, zamiennie możemy zastosować klipsy archiwalne (plastikowe uchwyty). Należy pamiętać, że ten rodzaj dokumentacji wymaga przechowywania w szafach, szafkach bądź zamykanych regałach, najlepiej metalowych, ognioodpornych, odpowiednio zabezpieczonych przed ich utratą lub zniszczeniem. Także teczki osobowe uczniów przechowujemy w miejscu zabezpieczonym przed dostępem nieupoważnionych osób, w zamykanych szafkach bądź regałach. W świetle obowiązujących przepisów o ochronie danych osobowych (RODO), za udostępnianie tych dokumentów osobom niepowołanym odpowiada dyrektor szkoły. Ujawnienie tych danych osobom postronnym przez niedbałe zabezpieczenie może stać się przyczyną kary finansowej.

Często do szkoły zgłaszają się osoby w różnym wieku, z prośbą o wydanie zaświadczenia czy innego dokumentu poświadczającego pobyt, naukę lub ukończenie szkoły na danym etapie edukacji. I jak to często bywa, takie poszukiwania śladów byłego ucznia czy absolwenta mogą być bardzo stresujące, czasochłonne i często nas niezadowolające. Przede wszystkim jednak zwłoka w ich wydawaniu nie zadowala osób występujących o potwierdzenie, zaświadczenie czy wydanie dokumentu (np. duplikatu świadectwa). Aby udzielić informacji petentowi, należy zawsze wiedzieć, gdzie szukać odpowiedzi, z jakich źródeł skorzystać i jakie dokumenty będą do tego celu potrzebne. Poniżej przedstawione zostały źródła informacji niezbędnych do przygotowania odpowiedniego zaświadczenia:

- do zaświadczenia o okresie nauki — księga ewidencji ucznia/studenta;
- do wystawienia duplikatu świadectwa — arkusz ocen danego ucznia (lub absolwenta), do wystawienia duplikatu świadectwa ukończenia szkoły lub świadectwa dyplomowego — arkusz ocen danego absolwenta, ucznia, jego protokół egzaminu dyplomowego, a także wzór druku świadectwa wydane go w oryginale lub samodzielnie opracowany druk szkolny, zaakceptowany przez dyrektora szkoły i używany do wystawiania wszystkich duplikatów świadectw;
- w celu potwierdzenia ukończenia przez daną osobę szkoły bądź uzyskania świadectwa maturalnego lub świadectwa dyplomowego — księga absolwentów oraz księga wydanych świadectw;
- informacja o promocji lub niepromowaniu ucznia — arkusz ocen ucznia, księga protokołów rady pedagogicznej, księga uchwał rady pedagogicznej (jeśli protokoły i uchwały nie są ujęte w jednej księdze).

Pomocne w pracy sekretariatu jest wspomaganie się gotowymi księgami biurowymi, rejestrami. Pozwala nam to na uporządkowanie dokumentacji, trzymanie

niezbędnych rzeczy w jednym miejscu i nietworzenie stosu papierów, zamkniętych później w teczkach lub segregatorach. Bardzo dobrym przykładem będzie na przykład rejestr nieobecności pracowników. Zgłoszona nieobecność pracownika, w dowolny sposób, na przykład telefonicznie, pocztą elektroniczną czy też przekazana ustnie przez innego pracownika, powinna zostać natychmiast wpisana do rejestru, a następnie przekazana dyrektorowi lub wicedyrektorowi szkoły, w celu zapewnienia uczniom zajęć zastępczych (dotyczy nieobecności nauczycieli) lub zorganizowanie, w razie potrzeby i możliwości, zastępstwa za pracownika biurowego.

Wszystkie księgi i rejestry są nie tylko bardzo pomocne ze względu na to, że możemy w nich umieścić więcej informacji, w uporządkowany sposób, niż na pojedynczych kartkach, ale także ze względu na łatwość ich przechowywania, na przykład w szufladzie, w regale czy na półce. Zatem warto korzystać z gotowych rejestrów i ksiąg.

Zachęcam również do przeglądania ofert wydawnictw druków oraz innych produktów biurowych, na rynek bowiem trafia coraz więcej ciekawych i przydatnych propozycji, usprawniających i porządkujących pracę biurową z dokumentacją.

## Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Banduch Roland, Klimkiewicz Sabina, *Rodzaje dokumentacji współczesnej, Kancelaria i archiwa zakładowe. Podręcznik*, Zbigniew Pustuła (red.), Stowarzyszenie Archiwistów Polskich, Warszawa 2006.
- [2] Gołębowski Maciej, *Wprowadzenie do informacji naukowej dla archiwistów*, Toruń 1991.
- [3] Lewandowski Jan, *Zmienione zasady prowadzenia dokumentacji szkolnej i druków szkolnych*, „Monitor Dyrektora Szkoły”, nr 97, listopad 2019.
- [4] *Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 5 lipca 2019 roku w sprawie jednolitego tekstu ustawy o systemie oświaty*, Dziennik Ustaw z 2019 r., poz. 1481.
- [5] *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 14 sierpnia 2019 roku w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego*, Dziennik Ustaw z 2019 r., poz. 1637.
- [6] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 września 2019 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji*, Dziennik Ustaw z 2019 r., poz. 1788.
- [7] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 sierpnia 2018 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowego zakresu danych gromadzonych w bazach danych oświatowych, zakresu danych identyfikujących podmioty prowadzące bazy danych oświatowych, terminów przekazywania danych między bazami danych oświatowych oraz wzorów druków zestawień zbiorczych*, Dziennik Ustaw z 2018 r., poz. 1630.

- [8] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 roku w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji*, Dziennik Ustaw z 2017 r., poz. 1646 z późn. zm. w Dzienniku Ustaw z 2019 r., poz. 1664.
- [9] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2014 roku zmieniające rozporządzenie szczegółowego zakresu danych gromadzonych w bazach danych oświatowych, zakresu danych identyfikujących podmioty prowadzące bazy danych oświatowych, terminów przekazywania danych między bazami danych oświatowych oraz wzorów wydruków zestawień zbiorczych*, Dziennik Ustaw z 2014 r., poz. 1149.
- [10] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 sierpnia 2014 roku w sprawie prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji*, Dziennik Ustaw z 2014 r., poz. 1170 z późn. zm.; Dziennik Ustaw z 2015 r., poz. 1250; Dziennik Ustaw z 2016 r., poz. 1368; Dziennik Ustaw z 2019 r., poz. 1788.
- [11] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2012 roku w sprawie szczegółowego zakresu danych gromadzonych w bazach danych oświatowych*, Dziennik Ustaw z 2012 r., poz. 257.
- [12] *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 21 grudnia 2017 roku w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji*, Dziennik Ustaw z 2017 r., poz. 2474.
- [13] *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 22 sierpnia 2019 roku w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i placówek artystycznych*, Dziennik Ustaw z 2019 r., poz. 1624.
- [14] *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 28 sierpnia 2019 roku w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w publicznych szkołach artystycznych*, Dziennik Ustaw z 2019 r., poz. 1674.
- [15] *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 28 sierpnia 2019 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w publicznych szkołach artystycznych*, Dziennik Ustaw z 2019 r., poz. 1675.
- [16] *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 3 października 2019 roku w sprawie trybu dokonywania oceny pracy nauczycieli szkół artystycznych, szczegółowego zakresu informacji zawartych w karcie oceny pracy, składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego oraz trybu postępowania odwoławczego*, Dziennik Ustaw z 2019 r., poz. 1906.
- [17] *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 6 czerwca 2019 roku w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach artystycznych*, Dziennik Ustaw z 2019 r., poz. 1247.
- [18] *Ustawa z dnia 14 grudnia — Prawo oświatowe — art. 47 ust. 1 pkt 7, tekst ujednolicony*, Dziennik Ustaw z 2017 r., poz. 1078, 1287, 1680, 1681, 1818, 2197, 2248.
- [19] *Ustawa z dnia 15 kwietnia 2011 roku o systemie informacji oświatowej*, tekst jednolity, Dziennik Ustaw z 2019 r., poz. 1942.





# Integracja kształcenia w szkolnictwie muzycznym — idea, pierwsze próby<sup>1</sup>

Ostatnio, także i w naszym kwartalniku (serii wydawniczej) „Szkoła Artystyczna”, pojawiły się wzmianki o „potrzebie integracji” lub takim właśnie „zintegrowanym” nauczaniu — nie zawsze jednak jasne w swym sensie czy też wyraźnie podbudowane od strony teoretycznej, pojęciowej, formalnej. Dlatego też intencją mojego artykułu jest zarówno dopełnienie teoretyczno-historycznego ujęcia tego zagadnienia, bardzo ważnego dla konstrukcji programów i samej praktyki nauczania, jak i przypomnienie, choćby szkicowe, naszych pierwszych, w szkolnictwie muzycznym, doświadczeń w tym zakresie.

## I. Geneza idei integracji

W pedagogice ogólnej i w ogólnej teorii kształcenia (dydaktyce) idea integracji pojawiła się głównie w nurcie tak zwanego progresywizmu, wywodzącego się jeszcze z XIX-wiecznej Szkoły Aktywnej i Nowego Wychowania. Służyła od strony psychologicznej, ale także bezpośrednio dydaktycznej — uzasadnieniu potrzeby uczynienia wykształcenia szkolnego bardziej zrozumiałym i przydatnym w życiu. Miało się to dokonywać między innymi przez scalanie nadmiernie rozbudowanych treści kształcenia i tak zwanej wiedzy akademickiej (przedmioty ścisłe, ang. *sciences*) w kompleksy wiedzy wewnętrznie spójnej i ujmowanej syntetycznie. Idea integracji miała zwłaszcza służyć wykazaniu, że szkoła, a ściślej młodzież w niej się kształcąca, nie może czekać, aż wiedza przyda się w przyszłości, kiedy to młody człowiek — gdy będzie musiał czy chciał — sięgnie sobie do jednej z „szufladek swego umysłu” (pamięci) i wyjmie, co jest mu aktualnie, w jego „aktywności” (umysłowej czy praktycznej) potrzebne. Ale mimo wielu nowych ujęć programowych i zabiegów metodycznych, wiedza, nawet najbardziej zintegrowana, pozostawała w szkolnych (uczniowskich) szuflad-

<sup>1</sup> Skrócona i zmieniona wersja artykułu tegoż autora z książki *Integrujące wartości muzyki*, praca zbiorowa pod red. J.K. Dadak-Kozickiej i W. Jankowskiego, Warszawa–Cieszyn 2002.

kach pamięci niewydobyta. Dobrze, jeśli mogła dotrzeć do jakichś egzaminów czy innych form sprawdzania wyników nauki.

Bo już na przykład z tym zastosowaniem czy powiązaniem wiedzy z potrzebami życia, zwłaszcza pozaszkolnego, było całkowicie źle.

Stąd na przełomie wieków XIX i XX wielki pedagog, psycholog i socjolog amerykański John Dewey doszedł do wniosku, że szkoła powinna nie tyle wpa-jać wiedzę, ile uczyć myślenia. I to też nie tyle uczyć, co raczej prowokować myślenie. Zwłaszcza takie, które umożliwiałoby dostrzeganie i rozwiązywanie problemów teoretycznych i praktycznych, jakie niosą i szkoła i życie<sup>2</sup>.

I to właśnie z zasad pedagogiki Deweyowskiej, z jego teorii myślenia, ale i doświadczeń praktycznych, eksperymentalnych, rozwinęła się idea integracji. A ściślej cała niemal ideologia pedagogiki amerykańskiej (i nie tylko), pedagogiki progresywnej, socjalizującej i uczącej, jak sobie radzić w życiu, jak być skutecznym, jak osiągać sukces. To właśnie te idee były u Deweya i u jego rozlicznych uczniów czy kontynuatorów osi, czy raczej kołem zamachowym różnych prób integracji wiedzy i praktyki życia, zwłaszcza realnego działania.

Ale były to również dążenia do integracji osobowości ucznia. Typowym hasłem progresywidów, powtarzającym także przez polskich pedagogów już w okresie międzywojennym, było stwierdzenie: *Całe dziecko, ze wszystkimi swymi pytaniami, potrzebami i emocjami, motywami i zainteresowaniami, no i zdolnościami, chodzi do szkoły, a nie tylko jego umysł*<sup>3</sup>.

I właśnie jedną z klasycznych form integracji wiedzy szkolnej, będącą zarazem formą realizacji idei integracji osobowości ucznia, tym razem na gruncie europejskim, stała się integrująca „pedagogika ośrodków zainteresowań” Decroly’ego i Claparède’a, wspaniale podbudowana Piagetowską psychologią faz rozwoju myślenia dziecka.

Te tendencje w pedagogice, a także psychologii wychowania — tu zaznaczone tylko hasłowo — znalazły, również w bliższych nam czasach, znakomitą podbudowę w strukturalizmie Jerome’a S. Brunera. Dziecko i młody człowiek powinni uczyć się jedności i wszechzwiązku zjawisk i procesów, a nie wielu przedmiotów, stwierdzał Bruner w latach 60. i pokazywał, jak ideę tę przekształcać w praktykę, jak układać wiedzę z różnych dziedzin w tak zwane spiralne programy, jak i dlaczego warto stosować metodę problemową lub epizodyczną, jak wreszcie i dlaczego warto uczniów możliwie wcześniej wciągać w proces wyboru i doboru programu (opcjonalność przedmiotów) aż do trybu wyborów indywidualnych<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> Por. np. K. Lech, *System nauczania*, PWN, Warszawa 1964.

<sup>3</sup> Marcin Kacprzak — rektor Akademii Medycznej w Warszawie w latach 1955–1962.

<sup>4</sup> Por. Jerome S. Bruner, *Proces kształcenia*, PWN, Warszawa 1964; także, tegoż autora, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, PIW, Warszawa 1966.

Słynna reforma szkolna z lat 60. XX wieku, która przeszła falą przez wszystkie niemal kraje zachodnie — od Wielkiej Brytanii i Skandynawii po Stany Zjednoczone Ameryki, zepchnęła na margines (choć do dzisiaj żywy i znaczący) tradycyjną szkołę ogólnokształcącą i zawodową, wprowadzając na to miejsce (mniej więcej w 60 procentach) nowy model powszechnej szkoły średniej — komprehensywnej (ang. *comprehensive* — rozszerzać, pogłębiać), spełniającej, przynajmniej teoretycznie i formalnie, wszystkie te założenia. Szkoły, która miała służyć współdziałaniu uczniów z nauczycielami w tworzeniu zindywidualizowanego profilu kształcenia i miała przedkładać potrzeby praktyczne, życiowe i zainteresowania oraz zdolności uczniów nad tradycyjną wszechstronność i „mądrość” wiedzy. Powtórzmy, że już wtedy, w latach 60., zdawano sobie na Zachodzie sprawę z tego, że nie tylko tradycyjny, sztywny „akademicki” model szkoły ogólnokształcącej jest anachroniczny, oderwany od życia i coraz mniej skuteczny. Zdawano sobie sprawę z tego, że i szeroko rozbudowane szkolnictwo zawodowe, a więc i z natury bliższe życiu, też jest czymś anachronicznym w świecie u progu XXI wieku, jako na przykład główne i nasilające się wówczas... źródło bezrobocia.

Reforma, prowadząca w kierunku upowszechnienia modelu szkoły komprehensywnej, potraktowała poważnie jedno z jej fundamentalnych założeń — twórczą, autorską rolę nauczyciela i czynników lokalno-środowiskowych, w tym ekonomicznych, kulturowych i tym podobnych. To nie centralny i jednolity program (inna sprawa, że się dzisiaj na Zachodzie do niego wraca, choć w sposób elastyczny, np. w postaci tzw. standardów wymagań) miał decydować o obliczu szkoły, tylko konkretni ludzie — kierujący nią i współfinansujący, sponsorzy, nauczający i uczący się w niej, mający w niej dzieci i tak dalej. Konsekwencją tego stał się rozwój twórczych inicjatyw nauczycielskich, rozmnożenie „pakietów metodycznych”, rozwój „przemysłu podręcznikowego”, a także takich lokalnych instytucji jak Społeczne i Rodzicielskie Rady Szkoły (u nas, wówczas, centralne i lokalne Wystawy Postępu Pedagogicznego).

W przypadku muzyki, konsekwencją nowego myślenia o roli i charakterze szkoły było szerokie otwarcie na koncepcje Dalcroze’a, Orffa, Kodály’a, Suzuki i wielu innych. W czasach nam bliższych także E.E. Gordona.

Ale — wracając do spraw ogólniejszych — konsekwencją reformy z lat 60. XX wieku było również pojawienie się tendencji, z czasem nawet szerokiej jak epidemia, ponadśrodowiskowych, nowych, „zintegrowanych ujęć przedmiotowych” („integratów”), z założenia bliższych życiu. A nawet śmierci, jak na przykład amerykańska wersja przygotowania do życia w rodzinie, przedmiotu, na którym młodzież miała nie tylko przejść kurs uświadczenia seksualnego, ale także uczyć się pielęgnacji chorych, oswajając ze śmiercią bliskich, o udzielaniu pierwszej pomocy nie wspominając. Integraty stały się przedmiotem sporów, także ideologicznych czy politycznych, a nawet ostrej krytyki ze strony wybit-



nych pedagogów i psychologów, którym ten sposób zbliżenia szkoły do życia wydawał się nieco ryzykowny i zbyt prymitywny<sup>5</sup>.

Warto w tym miejscu zauważyć, że u nas, w Polsce, 30–40 lat od tamtych problemów i sporów, mamy do czynienia z podobnymi. Tyle że akcenty krytyki czy jej przedmiot, a także kontekst nieco się od tamtych różnią (co rozumiacie). Fascynację progresywizmem i ideą integracji kształcenia przeżyła również polska pedagogika epoki PRL, choć starała się jednocześnie zachować w stosunku do niej (z przyczyn polityczno-ideowych) dystans. Jej ostrożnymi entuzjastami byli niewątpliwie profesor Konstanty Lech<sup>6</sup>, profesor Wincenty Okoń<sup>7</sup>, a także profesor Czesław Kupisiewicz<sup>8</sup> i inni. Promowali oni polską wersję nauczania problemowego i programowanego, także — jak profesor Bogdan Suchodolski — fundamentalną koncepcję wychowania przez sztukę, pracę i aktywność społeczną<sup>9</sup>. Na przykład wypracowana pod kierunkiem profesora koncepcja „zintegrowanej i integrującej” szkoły podstawowej (brałem w tych pracach udział) i średniej (nie brałem) były w latach 60. i później przedmiotem szerokiego (w skali krajowej) eksperymentu pedagogicznego, o którym może dziś w naszej pedagogice już się nie pamięta, ale który pozostawił trwały ślad na przykład w postaci teorii „nauczania zintegrowanego” na etapie początkowym<sup>10</sup>, a także szeroko rozwiniętej teorii wychowania estetycznego<sup>11</sup>.

W tak zwanym eksperymencie Suchodolskiego nauka szkolna miała być zintegrowana wokół różnych form i motywów aktywności własnej dzieci i młodzieży, aktywności poznawczej, artystycznej i społecznej. Nie likwidowano jednak podziału na przedmioty nauczania, wprowadzono jedynie różne formy spiralnego ujęcia programów i współpracy nauczycieli w planowaniu pracy dydaktyczno-wychowawczej. Zwłaszcza takiej, która stwarzałaby okazję do zintegrowanej działalności uczniów. Takimi okazjami (motywami współdziałania) w zależności od poziomu kształcenia, mogły być tradycje lokalne i ważne rocznice, które wymagały współdziałania poznawczego i artystycznego. Takimi okazjami były też ważne problemy społeczne, jak poznawanie i „trenowanie” mechanizmu samorządności, poznawanie problemów władz lokalnych, podejmowanie prac spo-

---

<sup>5</sup> Por. np. T. Sowell, *Amerykańskie szkolnictwo od wewnątrz*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1996.

<sup>6</sup> K. Lech, *Rozwijanie myślenia uczniów przez łączenie teorii i praktyki w nauczaniu*, PZWS, Warszawa 1963.

<sup>7</sup> W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1987.

<sup>8</sup> C. Kupisiewicz, *O efektywności nauczania problemowego*, PWN, Warszawa 1960; tegoż autora, *Przemiany edukacyjne w świecie*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1978.

<sup>9</sup> B. Suchodolski, *Wychowanie dla przyszłości*, PWN, Warszawa 1968 (wyd. III).

<sup>10</sup> J. Walczyna, *Integracja nauczania początkowego*, PWN, Warszawa 1968.

<sup>11</sup> I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego*, PWN, Warszawa 1976.



łecznie użytecznych. Takimi wreszcie okazjami były też węzłowe i praktyczne problemy nauki, na przykład humanistyki, nauk przyrodniczych, a szczególnie ich styk z problemami życia. A swoistą areną ich prezentacji były właśnie, zarzucone dziś chyba, wspomniane Wystawy Postępu Pedagogicznego.

Gdy dzisiaj obserwuję rozwój idei corocznego Festiwalu Nauki Polskiej, jak żywe stają mi w pamięci tamte eksperymenty i doświadczenia, przede wszystkim zaś dyskusje w toku uniwersyteckiego seminarium szkół eksperymentalnych (Suchodolskiego). Niestety, ich dorobek teoretyczny i praktyczny później niemal całkowicie zlekceważono, co do dzisiaj wydaje się stałą praktyką w naszej pedagogice jako nauce i polityce oświatowej. I co wyraża się nie tylko brakiem tej tematyki w programach Festiwalu (tak, tak!), ale i niemal zupełnym brakiem głosu pedagogów-teoretyków we wszelkich innych dyskusjach czy decyzjach, choćby w związku z ostatnią reformą szkolną.

## 2. Próby integracji kształcenia w szkolnictwie muzycznym

Przejdźmy do problemów i prac bardziej bezpośrednio związanych z naszym, to znaczy artystycznym, a ściślej muzycznym, szkolnictwem.

Przełom lat 60. i 70. XX wieku był również szczególnie znamiennym okresem w dziejach tego szkolnictwa. Wydzielenie, już we wczesnym okresie powojennym, szkolnictwa muzycznego w odrębny „podsystem oświatowy”, dla celów głównie profesjonalnych i wspierania talentów muzycznych, to charakterystyczny zabieg socjalistycznej polityki oświatowej (niewątpliwie w pewnym stopniu wzorowany na rozwiązaniach kraju „przodującego socjalizmu”, czyli ZSRR). Nie miejsce tu, by dokładnie roztrząsać wady i zalety takiego rozwiązania. Dość powiedzieć, że ten „podsystem oświatowy”, kierowany u nas przez resort kultury i sztuki (obecnie kultury i dziedzictwa narodowego), przeszedł w całym okresie PRL i późniejszych zmian ustrojowych poważną metamorfozę. Od celów bardziej prospołecznych, od promocji kultury i popularyzacji wykształcenia muzycznego w możliwie najszerszych kręgach społeczeństwa („kultura dla mas”), do celów bardziej pośrednich, kadrowych, z założenia również służących „kulturalnemu awansowi mas”, ale pośrednio, poprzez dostarczanie kadr muzyków, nauczycieli muzyki i instruktorów ruchu amatorskiego. Nasz system szkolnictwa muzycznego bardzo się też rozrósł na garnuszkę państwowym<sup>12</sup>. Szybko podwoiła się (a nawet jeszcze bardziej powiększyła) liczba szkół I i II stopnia, wzrastała liczba szkół łączących kształcenie muzyczne z ogólnym, wyższe uczelnie zdobyły status akademicki (też początek lat 60.), rozbudowaniu i sformalizowaniu uległy

---

<sup>12</sup> Por. M. Jankowska, *Szkolnictwo muzyczne w Polsce. Zebrane materiały statystyczne*, AMFC, Warszawa 1990.

programy nauczania. Powstał system dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli, rozwinął wszechstronną w tym zakresie działalność Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego<sup>13</sup>.

Wkrótce jednak nastąpiło znane i nie całkiem korzystne zjawisko w dziedzinie oświaty i wszelkiej pedagogiki. Coraz liczniejsze konferencje nauczycieli, metodyków, pracowników nadzoru i wykładowców akademickich, organizowane już od połowy lat 60. po to, by owe rozbudowane programy i liczby godzin nauczania ograniczyć, kończyły się zwykle... dodawaniem nowych godzin (jeżeli nie przedmiotów!). Zwiększały się natomiast braki kadrowe i obniżał się poziom (pedagogicznego) wykształcenia nauczycieli (przyczyny to odrębne i złożone zagadnienie), usztywniała się struktura szkolna i organizacja nauki, między innymi na skutek coraz większej zależności od systemu oświaty powszechnej. Prowadziło to do utrwalania się rozwiązań programowo-organizacyjnych wręcz udaremniających sens istnienia szkolnictwa muzycznego<sup>14</sup>.

Wszystko to już w końcu lat 60. spowodowało decyzję ówczesnego ministra kultury i sztuki (zobligowanego przez najwyższe władze partyjne) o całościowej reformie szkolnictwa muzycznego. Powołano odpowiednie „ciała”, jak na przykład Komisję Ustrojowo-Programową, „ożywioną”, bo formalnie istniała od dawna. Do jej prac mnie nie tylko powołano, lecz także otrzymałem kluczowe i zaszczytne zadanie przygotowania założeń reformy szkół I i II stopnia, a później kierowania tak zwanym eksperymentem wdrażania<sup>15</sup>. Zadanie przygotowania założeń reformy wyższych szkół muzycznych otrzymał profesor Konrad Pałubicki, również powołany do Komisji (w celu koordynacji obu reform).

Reforma szkół wyższych wkrótce „została odwołana”, więc nie ma co mówić nawet o jej założeniach. Natomiast jeśli chodzi o reformę szkół I i II stopnia, jednym z głównych jej wątków, obok otwarcia i uelastycznienia (czyli, w tym przypadku, umożliwienia rozpoczynania i kończenia nauki niekoniecznie według schematu cykli kształcenia [tzw. 6 + 6]) oraz większej indywidualizacji kształcenia, stała się koncepcja „zintegrowanego nauczania przedmiotów ogólnomuzycznych”<sup>16</sup>.

Dodajmy, że był to wątek sporny, choć podejmowany na wyraźne „zamówienie społeczne”, płynące zwłaszcza ze środowisk nauczycieli gry w szkołach

---

<sup>13</sup> Por. W. Jankowski, *COPSA — w 60-lecie powołania*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, zeszyt nr 2, CEA, Warszawa 2014.

<sup>14</sup> Por. np. W. Jankowski, *Szkolnictwo muzyczne I i II stopnia w przededniu reformy*, „Ruch Muzyczny”, nr 10 i 11/1972.

<sup>15</sup> Por. np. W. Jankowski, *Cele i kierunki eksperymentu ustrojowo-programowego w szkołach muzycznych I i II stopnia*, „Materiały Pomocnicze...”, zeszyt nr 151, COPSA, Warszawa 1974.

<sup>16</sup> Por. np. I. Pacewicz (red.), *Problemy struktury wykształcenia muzycznego z zakresu teorii muzyki w średnim szkolnictwie muzycznym. Materiały z Sympozjum*, „Materiały Pomocnicze...”, zeszyt nr 134, COPSA, Warszawa 1970.

muzycznych II stopnia. Chodziło o wygospodarowanie większej puli czasu na naukę gry i ćwiczenia ucznia, a także o maksymalne upracticznienie wiedzy teoretyczno-muzycznej i uczynienie z niej rzeczywistej podstawy nauki wykonawstwa. Integracja ogromnie rozbudowanego i przeteoretyzowanego kształcenia ogólnomuzycznego wydawała się dla tych celów rozwiązaniem najwłaściwszym. Ale trzeba podkreślić, że już pierwsze projekty rozwiązań programowych właśnie pod tym względem wywołały ostre sprzeciwy.

Zwłaszcza wiele dyskusji w komisjach, a właściwie podkomisjach, programowych wywołało utworzenie dwóch „integratów” — „Kształcenie słuchu z zasadami muzyki i harmonią” oraz „Nauka o muzyce z literaturą” na miejsce kilku, a nawet kilkunastu dotychczasowych przedmiotów. Tak, by uczeń muzycznej szkoły średniej, w danym czasie nauki, nie miał więcej niż dwa obowiązujące przedmioty „teoretyczne”. Dyskusję, chyba nawet ostrzejszą, wywoływała też kwestia rzekomego pominięcia w tych zabiegach integracyjnych dwóch przedmiotów — „Polski folklor muzyczny” oraz „Instrumentoznawstwo”. Przeciwnicy włączenia tych przedmiotów do nowych, zintegrowanych, walczyli zażarcie, przekonując, że treści folkloru i instrumentoznawstwa rozmyją się w nowych ujęciach programowych.

Jeśli chodzi o szkoły I stopnia, burzliwe dyskusje rozgorzały od początku reformy, a ściślej — fazy jej projektowania. Dotyczyły głównie scalenia przedmiotów tak zwanych umuzykalniających na tym etapie też w dwa „integraty” — „Umuzykalnienie z rytmiką” i „Umuzykalnienie z audycjami”, przy założeniu dodatkowym, że uczeń w danym czasie nauki nie może mieć więcej niż jeden taki przedmiot (najpierw ten pierwszy, potem ten drugi).

W początkowej fazie reformy zwyciężyła jednak opcja zwolenników integracji, przekonująca, że jeśli chodzi o szkołę I stopnia, sporne są tylko nazwy przedmiotów, a nie istota integracji. Natomiast znacznie więcej i poważniejszych zalet widziano w reformie i integracji kształcenia w szkole II stopnia. Oto niektóre argumenty:

1. W przypadku harmonii wreszcie zostanie upracticznione nauczanie tego przedmiotu, nieprzypadkowo nazywane „papierowym” lub „matematycznym”. Zaś treści folkloru tylko zyskują na ich bliższym powiązaniu z ćwiczeniami słuchowymi, na przykład kwestia skal czy analiza formy (zamiast analizy „papierowej” — słuchowa, kwestie stylistyki, kontekstu historyczno-kulturowego twórczości muzycznej itp.). Zastosowane zabiegi integracyjne (także w odniesieniu do programów szkół I stopnia) miały bowiem charakter ściśle muzyczny, były dokonywane przez wybitnych przedstawicieli, w tym pedagogów teorii muzyki i muzykologii, na zasadzie pokrewieństwa warsztatowego; także wspólnych podstaw teoretycznych lub specyfiki zastosowań danych odcinków wiedzy w praktyce muzycznej.

2. Byłaby to szansa na intensyfikację podejść słuchowo-percepcyjnych, których dotychczas brakowało nie tylko w nauczaniu, lecz także w sprawdzaniu jego wyników, na przykład w czasie dyplomów z form muzycznych.
3. Byłaby to szansa na zmniejszenie obciążenia uczniów nadmiarem wiadomości i liczbą zajęć, a na to miejsce dowartościowanie, także w sensie wymiaru godzinowego, zajęć z przedmiotów zintegrowanych, większego upracticznienia nauczania (dodatkowe godziny ćwiczeń, mniejsze grupy itp.).
4. Reforma nie tylko wprowadzała, lecz także rozszerzała możliwość indywidualnego dobierania niektórych przedmiotów i specjalności, a więc wczesnego profilowania nauki. Co, zwłaszcza wobec perspektywy zdawania na studia wyższe i konieczności świadomego wyboru ich kierunku, nie było bez znaczenia<sup>17</sup>.

Tym założeniom i praktyce wdrażania, w trybie eksperymentu, w 36 szkołach I i II stopnia towarzyszyła intensywna akcja kursów i seminariów, zwłaszcza w odniesieniu do spraw integracji kształcenia oraz inicjowanie prac podręcznikowych, w czym szczególne zasługi miała Zofia Wawrzyńska z COPSA. Niestety, ani ze strony szkół muzycznych, ich nauczycieli i dyrekcji (choć byli liczni entuzjaści!), ani ze strony szkół wyższych nie zaobserwowano konstruktywnego czy choćby wspierającego podejścia. Co tym dziwniejsze, że wszelkie propozycje zmian w kierunku zaprezentowanym przez założenia reformy ściśle z tych środowisk się wywodziły. To na przykład z krakowskiej Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej wyszedł projekt zintegrowanej „Nauki o muzyce” (Drobner, Frączkiewicz i inni); z łódzkiej zaś i wrocławskiej PWSM pochodził projekt zintegrowanego „Kształcenia słuchu” (Wesołowski, Flis, Natanson, Pacuła, Herembesza i inni). Natomiast z warszawskiej PWSM, z Katedry Teorii Muzyki, kierowanej już wówczas przez profesora Witolda Rudzińskiego, wyszedł, w cyklu referatów na sesji naukowej, zorganizowanej w początkach 1970 roku<sup>18</sup>, projekt ogólnego kierunku integracji kształcenia muzycznego. Na sesji podjęto wnikliwą analizę struktury wykształcenia teoretycznego i ogólnomuzycznego, tak od strony ogólnej, jak i z punktu widzenia przydatności w kształceniu i zawodzie instrumentalistów (Zenon Brzewski z punktu widzenia instrumentalistyki, Maria Dziewulska, Zofia Kielanowska i Jadwiga Zabłocka z punktu widzenia teorii muzyki; z punktu widzenia historii dydaktyki muzycznej — Jerzy Gabryś i Maciej Zalewski; od strony zawodu muzyka — Witold Rudziński i Maria Manturzevska, od strony ogólnopedagogicznej — autor niniejszego artykułu).

---

<sup>17</sup> W. Jankowski, *Założenia i kierunki integracji kształcenia muzycznego*, [w:] *Podstawy kształcenia muzycznego I*, zeszyt nr 161, COPSA, Warszawa 1975.

<sup>18</sup> I. Pacewicz, dz. cyt.

### 3. Doświadczenia wdrożeń

Ogólnie biorąc, koncepcja reformy okazała się przekonująca dla wielu środowisk i bliżej interesujących się zagadnieniem całości szkolnictwa doświadczonych muzyków-pedagogów. Jej założenia zaakceptowały również ówczesne władze resortowe i Związek Zawodowy Pracowników Kultury i Sztuki. Jakkolwiek ten ostatni „czynnik” postanowił wykorzystać projekt reformy do realizacji nie w pełni realnych i korzystnych projektów poprawy warunków pracy instrumentalistów.

Jak wspomniano, reformę, w trybie eksperymentalnym, wprowadzono w roku szkolnym 1971/1972 w 36 szkołach (wytypowanych przez władze resortowe), to jest w około 20% stanu liczbowego szkół muzycznych I i II stopnia. Po wstępnych, pozytywnych ocenach eksperymentu<sup>19</sup>, od 1976 roku rozpoczęto wdrażanie reformy do całego szkolnictwa. Mogłoby się więc wydawać, że było to ostateczne zwycięstwo. Było, oczywiście, ale niestety, pyrrusowe. Tak jak w początkach prac nad reformą w przypadku folkloru i instrumentoznawstwa, czy włączenia harmonii do zintegrowanego kształcenia słuchu (opcjonalnie wyodrębnionej na wyższych latach nauki), tak wkrótce w stosunku do całości reformy rozpętała się prawdziwa burza. Niektórzy początkowi zwolennicy reformy, a nawet jej projektodawcy, stali się zagorzałymi jej przeciwnikami. I to często **zanim** jakiegokolwiek jej rezultaty dały w taki czy inny sposób o sobie znać w praktyce szkolnej, czy choćby w toku nauczania w szkołach wyższych (metodyki). Ale wtedy była to fala narastającej krytyki głównie ze strony opiniotwórczych środowisk szkół wyższych. Podkreślę, bez chłodnej, ale i kompetentnej analizy założeń, wyników czy wstępnych doświadczeń.

By takiej analizy dokonać, rozpoczęliśmy w nowo powołanym (1974) międzyuczelnianym Instytucie Pedagogiki Muzycznej przy Państwowej Wyższej Szkole Muzycznej w Warszawie przygotowania „instrumentalne” do tych celów. Prace poszły dwoma torami. W pierwszym rządzie podjęto, pod kierunkiem Józefiny Katarzyny Dadak-Kozickiej prace nad strukturą kształcenia (zreformowanego i nie), co zaowocowało niezwykle cennym i do dzisiaj nie w pełni wykorzystanym opracowaniem tego zagadnienia w oparciu o dawne i najnowsze programy<sup>20</sup>. W oparciu o *Studium...*, pod kierunkiem psychologa muzyki Haliny Kotarskiej, powstały pierwsze baterie testów standaryzowanych kształcenia

---

<sup>19</sup> Por. np. W. Jankowski, *Wstępna ocena eksperymentu ustrojowo-programowego w szkolnictwie I i II stopnia*, [w:] *Aktualne problemy szkolnictwa artystycznego*, „Materiały Pomocnicze...”, zeszyt nr 159, COPSA 1974.

<sup>20</sup> Por. J. Katarzyna Dadak-Kozicka (red.), *Studium celów i treści wykształcenia ogólnomuzycznego w szkołach muzycznych I i II stopnia — materiały analityczne*, AMFC, Warszawa 1979 (maszynopis powielony); także W. Jankowski, *Teoretyczne założenia specyfikacji celów kształcenia muzycznego*, [w:] *Podstawy kształcenia muzycznego II*, zeszyt nr 181, COPSA, Warszawa 1980.



ogólnomuzycznego<sup>21</sup>, tyle że do zastosowania w dalszej fazie badań nad wynikami reformy (zastosowanych).

Natomiast na pierwszy ogień, niejako równolegle, poszły (pod moim kierunkiem) badania nad funkcjonalnością i efektywnością zmian ogólnostrukturalnych, elastycznością i „otwartością” w organizacji cykli kształcenia, losami absolwentów szkół zreformowanych I stopnia i tym podobne. Badania, przeprowadzone głównie w oparciu o specjalnie zaprojektowaną do tych celów metodę<sup>22</sup>, polegały na szczegółowej analizie (w oparciu o specjalne kwestionariusze) przebiegu nauki (ok. 10 tysięcy uczniów) w zreformowanych i niezreformowanych eksperymentalnie szkołach (ogółem 12, w parach po 6). Wyniki badań zostały później opracowane i wydane w mojej książce o reformie eksperymentalnej na poziomie szkół I stopnia<sup>23</sup>. Z punktu widzenia założonych celów „eksperyment reformy” w tej fazie badań zdał egzamin. Przynajmniej w aspekcie zmian strukturalno-organizacyjnych.

Ale jak wynikało z późniejszych badań nad testami, zdał także w aspekcie integracji kształcenia ogólnomuzycznego, choć tu sprawa okazała się bardziej skomplikowana i trudna do sformułowania jednoznacznych wniosków<sup>24</sup>. Tak z uwagi na niekompletną baterię testów (prace nad nimi zostały w pewnym momencie na dłużej przerwane), jak i z uwagi na zarzucenie w zasadzie wdrożeń systemu eksperymentalnego. Co wiązało się zarówno z przemianami społeczno-politycznymi, jakie na przełomie lat 1989/1990 nastąpiły w Polsce, jak i likwidacją IPM — Instytutu Pedagogiki Muzycznej (1991/1992), w którym wszystkie wspomniane prace się koncentrowały<sup>25</sup>.

Początkowo jednak można było mówić o pewnych pozostałościach z zakresu koncepcji reformy (cykle kształcenia, „otwartość” struktury szkolnej, częściowo „przedmioty zintegrowane”). Jednak z biegiem czasu i wraz ze zmianami w zarządzaniu szkolnictwem sprawy objęte tamtą reformą, zwłaszcza eksperymentem, zeszyły na plan dalszy lub całkowicie się zdezaktualizowały. Jakież było jednak moje zdumienie, gdy ujawniły się jej ślady w czasie, gdy — także i pod moim kierunkiem — podjęte zostały, w latach 2011–2012, prace nad *Raportem*

---

<sup>21</sup> H. Kotarska, *Testy wykształcenia ogólnomuzycznego*, poziom III, podręcznik tymczasowy, AMFC, Warszawa 1983; II wydanie, jw., CEA, AMFC, Warszawa 1997.

<sup>22</sup> W. Jankowski, *Wieloskaźnikowa metoda badań nad systemem kształcenia muzycznego*, [w:] *Szkoła muzyczna. Studia i szkice*, Z. Konaszkiewicz (red.), UMFC, Warszawa 2009.

<sup>23</sup> W. Jankowski, *Eksperymentalna reforma w szkołach muzycznych I stopnia*, AMFC, Warszawa 1979.

<sup>24</sup> Por np. J. Katarzyna Dadak-Kozicka, *Uwagi o strukturze wykształcenia ogólnomuzycznego uczniów szkół muzycznych w świetle badań Testem Kształcenia Ogólnomuzycznego*, [w:] *Nauka wobec sztuki i pedagogiki muzycznej, materiały z sesji naukowej*, AMFC, Warszawa 1984.

<sup>25</sup> Por. M. Jankowska, W. Jankowski, *Instytut Pedagogiki Muzycznej PWSM/AMFC w Warszawie*, UMFC, Warszawa 2016.

o stanie szkolnictwa muzycznego. Okazało się, że przynajmniej niektóre aspekty integracji, jak również pozytywnej opinii nauczycieli o potrzebie myślenia w kategoriach nauczania zintegrowanego, są w pewnym procencie naszych szkół i nauczycieli żywe<sup>26</sup>. Czyżby ziarno zasiane w glebie naszej muzycznej pedagogiki ciągle jeszcze — tu i ówdzie — było nie tylko żywe, lecz także stwarzało szanse na wypuszczenie pędów nowych koncepcji i projektów?

## Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Bruner Jerome S., *Proces kształcenia*, PWN, Warszawa 1964.
- [2] Bruner Jerome S., *W poszukiwaniu teorii nauczania*, PIW, Warszawa 1966.
- [3] Dadak-Kozicka J. Katarzyna (red.), *Studium celów i treści wykształcenia ogólnomuzycznego w szkołach muzycznych I i II stopnia — materiały analityczne*, AMFC, Warszawa 1979 (maszynopis powielony).
- [4] Dadak-Kozicka J. Katarzyna, *Uwagi o strukturze wykształcenia ogólnomuzycznego uczniów szkół muzycznych w świetle badań Testem Kształcenia Ogólnomuzycznego*, [w:] *Nauka wobec sztuki i pedagogiki — muzyczne materiały z sesji naukowej*, AMFC, Warszawa 1984.
- [5] *Integrujące wartości muzyki*, praca zbiorowa pod red. J.K. Dadak-Kozickiej i W. Jankowskiego, Warszawa–Cieszyn 2002.
- [6] Jankowska Mirosława, Jankowski Wojciech, *Instytut Pedagogiki Muzycznej PWSM/AMFC w Warszawie*, UMFC, Warszawa 2016.
- [7] Jankowski Wojciech, *Szkolnictwo muzyczne I i II stopnia w przededniu reformy*, „Ruch Muzyczny”, 1972, nr 10 i 11.
- [8] Jankowski Wojciech, *Cele i kierunki eksperymentu ustrojowo-programowego w szkołach muzycznych I i II stopnia*, „Materiały Pomocnicze...”, zeszyt nr 151, COPSA, Warszawa 1974.
- [9] Jankowski Wojciech, *Wstępna ocena eksperymentu ustrojowo-programowego w szkolnictwie I i II stopnia*, [w:] *Aktualne problemy szkolnictwa artystycznego*, „Materiały Pomocnicze...”, zeszyt nr 159, COPSA, Warszawa 1974.
- [10] Jankowski Wojciech, *Założenia i kierunki integracji kształcenia muzycznego*, [w:] *Podstawy kształcenia muzycznego I*, „Materiały Pomocnicze...”, zeszyt nr 161, COPSA, Warszawa 1975.
- [11] Jankowski Wojciech, *Eksperymentalna reforma w szkołach muzycznych I stopnia*, AMFC, Warszawa 1979.
- [12] Jankowski Wojciech, *Teoretyczne założenia specyfikacji celów kształcenia muzycznego*, [w:] *Podstawy kształcenia muzycznego II*, „Materiały Pomocnicze...”, zeszyt nr 181, COPSA, Warszawa 1980.
- [13] Jankowski Wojciech, *Wielowskażnikowa metoda badań nad systemem kształcenia muzycznego*, [w:] *Szkoła muzyczna. Studia i szkice*, pod red. Z. Konaszkiewicz, UMFC, Warszawa 2009.

---

<sup>26</sup> Por np. E. Stachurska, *Kształcenie ogólnomuzyczne — nauczyciele i nauczanie*, [w:] *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia. Diagnozy, problemy, wnioski modelowe*, W. Jankowski (red.), Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa 2012.





# Miscellanea



2019 ROKIEM STANISŁAWA MONIUSZKI



Park Północny

Jana Jerzego Hoffmanna

Pomnik  
Stanisława  
Moniuszki

Stanisław  
Moniuszko



Molo w Sopocie



DOLNY SOPOT



Sopot



**Start 10:00**  
**Sopocka Szkoła**  
**Muzyczna**  
**ul. Obr. Westerplatte 18/20**

Jana Sobieskiego

**Kontakt:**

**691 380 228**

**Zapisy:**

**gra\_moniuszko@wp.pl**

Liczba miejsc ograniczona - liczy się kolejność zgłoszeń.

**Organizator: Sopocka Szkoła Muzyczna I st.**

Współorganizatorzy:



MUZEUM  
ARCHEOLOGICZNE  
W GDAŃSKU

SOPOTEKA  
galeria kultury multimedialnej



KLUB Atelier Cafe Zaścianek



# Wokół Moniuszki

Zakończył się Rok Stanisława Moniuszki. Czy nasza świadomość pogłębiła się przez ten czas o potrzebę obecności muzyki tego kompozytora w szkołach, w życiu koncertowym oraz operowym, czy po jubileuszu zapomnimy o naszym narodowym twórcy? Czy *pochylenie się nad dziełami kompozytora przez specjalistów różnych profesji wpłynie znacząco na nowe rozumienie i inne odczuwanie kompozycji tego twórcy?*<sup>1</sup> Czy w quizach będziemy mówić, że Moniuszko to malarz?

Jako naród jesteśmy spadkobiercami twórczości Moniuszki. Na naszym pokoleniu spoczywa obowiązek kontynuacji historycznego przekazu, czyli popularyzacji postaci narodowego kompozytora i jego muzyki. Czy jest to muzyka trudna? I tak, i nie. Bo muzycznie łagodna dla ucha, jednak w treści zarówno oper, jak i pieśni może sprawiać kłopot, zwłaszcza młodym słuchaczom, którzy nie rozstają się ze smartfonem i buszują raczej po zupełnie innych obszarach zainteresowań.

Niektórzy muzycy, muzykolodzy zastanawiają się dość poważnie nad spuścizną Stanisława Moniuszki: czy to muzyczny skansen, i oddychają z ulgą, że rok 200-lecia urodzin kompozytora dobiegł końca, inni zaś uważają, że trzeba zrobić wszystko, aby nasz narodowy artysta był tak znany i tak często grywany jak Chopin. Historia obeszła się ze Stanisławem Moniuszką niesprawiedliwie. Kiedy zmarł, w jego pogrzebie na warszawskich Powązkach uczestniczyło ponad sto tysięcy warszawiaków. Żegnano go jako wielkiego patriotę, wybitnego narodowego kompozytora. Ale po śmierci Moniuszki rodacy prawie całkiem o nim zapomnieli.

Jeśli chodzi o pieśni, Moniuszko tworzył je dla amatorów. Poczawszy od słynnej *Prząśniczki*, znajdziemy sporo pieśni o treści lekkiej i wesołej. Ale wśród ponad 300 utworów jest wiele pieśni religijnych oraz patriotycznych i historycznych, których dzieci ze względu na brak znajomości historii nie są w stanie

<sup>1</sup> E. Rezler-Rozlach, *Interpretacja znaczeń w liryce wokalne Stanisława Moniuszki*, „Szkola Artystyczna”, nr 3/7, CEA, 2019.

zbyt wcześnie zrozumieć. Z drugiej jednak strony, kiedy — jak nie od wczesnych lat szkolnych powinniśmy zapoznawać uczniów z muzyką naszego narodowego kompozytora? Możemy mieć trochę szczęścia z muzyką fortepianową, ładną, łatwą w odbiorze, a co najważniejsze — wreszcie z okazji Roku Moniuszkowskiego dostępną na płytach, bo sporo w tym roku powstało nagrań. Mimo że utwory na fortepian nie przeważają w twórczości Moniuszki, bo komponował na ten instrument głównie dla potrzeb uczniów i amatorów, stanowią one całkiem przyjemną i zarazem dość liczną grupę w tym gatunku. I chociaż nie reprezentowały one muzyki o wygórowanych trudnościach, to o *Nokturnach*, które otrzymała mama Stanisława, czytamy w liście: *Nokturny dedykowane Gabrielce prześliczne, jeden egzemplarz zostawiłam sobie, ale na próżno, bo takich trudności nie wygram*<sup>2</sup>.

Zarówno pieśni, jak i utwory na fortepian mają charakter narodowy. Moniuszko wplatał w swoje kompozycje wyraziste **elementy folkloru polskiego — melodie i taneczne rytmy**, stąd sporo w jego twórczości mazurów i polonezów. Ale nie tylko. Kompozytor pokazał, że i w tej dziedzinie świetnie radzi sobie z materią fortepianu, na przykład walce są pełne blasku i wdzięku, mazury — ostre i zadzierzyste, polonezy — czasem rozbudowane i bardziej zawile, a kołysanki — o wspaniałej inwencji melodycznej. Co zaś się tyczy samej techniki fortepianowej, to przecież już w *Prząśniczce* Moniuszko pokazał, jak potrafi operować techniką fortepianową i jaką wspaniałą ilustracyjną muzykę stworzył w akompaniamencie do tej pieśni. Również w innych, takich jak *Stary kapral*, *Dziad i baba* czy *Krakowiaczek*, akompaniament fortepianu jest skomponowany z wielkim znawstwem warsztatu muzycznego i wycuciem tekstu.

Życie tego artysty było pełne muzyki i służby dla innych. Z radością dedykował swoje utwory najbliższej rodzinie, uczniom, przyjaciółom i znajomym. Uroczę są *Fraszki* (wydane w 1843 roku, po sześć utworów w dwu zeszytach), *Duettino*, *Elegia*, kilkanaście *mazurów*, kilka *mazurków*, sporo *polek*, *polonezów*, *walce*, 6 *Kontredansów* na cztery ręce, które poświęcił swojej córce Jadwidze, oraz *Pieśń włóczęgi*, również na cztery ręce.

Utwory fortepianowe Moniuszki powinny być w stałym repertuarze uczniów szkół muzycznych. Przecież tworzył je głównie dla swoich uczniów w Wilnie, aby młodzież muzykowała i umuzykalniała się na polskim repertuarze. We współczesnym świecie, kiedy pośpiech nie sprzyja refleksji, spokojnej radości, muzyka Moniuszki przynosi ukojenie, przywołuje ciche popołudnie i salon, gdzie — jak pisał Czesław Miłosz — *parkiety i meble trzaskały same w ciszy i jakoś wiadomo było, że tam przebywa czyjaś obecność*<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> L. Narkowicz, *Stanisław Moniuszko w Wilnie*, Wydawnictwo Polskie w Wilnie, Wilno 2014, s. 85.

<sup>3</sup> Cz. Miłosz, *Dolina Issy*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1989, s. 11.

Wciąż nasuwa się pytanie, jak zaprezentować twórczość narodowego kompozytora, żeby nie była nudna, nie wydawała się staroświecka, żeby była przyjemna i zrozumiała. Na bardzo ciekawy pomysł wpadła Fundacja im. Stanisława Moniuszki, zajmująca się promocją twórczości kompozytora, a co ciekawe — skupiająca w Zarządzie potomkinię rodziny — Elżbietę Janowską-Moniuszko. Z pomysłu Fundacji zrodził się zabawny i interesujący spektakl, na który złożyły się dwie sztuki Aleksandra Fredry: komediowa jednoaktówka *Świeczka zgasła* oraz krotkowiec *Nowy Don Kiszot, czyli sto szaleństw*, do których muzykę napisał Stanisław Moniuszko. Spektakl jest opowieścią o miłości, pełną optymizmu, z konkluzją, że w ciemności zawsze można znaleźć drogę. Wszystko w tej historii zaczęło się od popsucia pocztowego dyliżansu, co zmusiło dwoje podróżnych, Jadwigę i Władysława, do spędzenia nocy w leśnej chatce. Początkowo, gdy w ciemności nie widzą swoich twarzy, mają o sobie nawzajem złe mniemanie. Sytuacja zmienia się, gdy w świetle poranka okazuje się, że są dla siebie bardzo atrakcyjni. W rezultacie między bohaterami rozkwita miłość.

Niewątpliwym walorem spektaklu, którego premiera miała miejsce 7 września 2019 roku w Wawerskim Centrum Kultury, była mało znana muzyka Moniuszki oraz znakomita gra dwojga młodych aktorów — Joanny Dunas i Patryka Pawlaka. Całość wyreżyserował Szczepan Szczykno, zaś pieśni Moniuszki przepięknie śpiewała Anna Maria Adamiak (sopran) z akompaniamentem Andrzeja Frołowa.

Warto dodać, że *Nowy Don Kiszot, czyli sto szaleństw* to sztuka przerobiona przez Fredrę z komedii *Intryga naprędce*, wystawionej we Lwowie w 1817 roku. A połączenie dwóch wspañałych autorów — Fredry i Moniuszki — jest świetnym pretekstem do zapoznania młodzieży zarówno z jednym, jak i z drugim. Muzykę Moniuszki do tej sztuki uważano za zaginioną i dopiero w 1966 roku miała miejsce premiera w Teatrze Narodowym w Warszawie. Premierowej publiczności spektakl się podobał i warto polecić go szkołom.

A co się wydarzyło w szkolnictwie artystycznym, zwłaszcza w szkołach muzycznych, których patronem jest Stanisław Moniuszko? Pomysłów na obchody 200-lecia urodzin kompozytora nie brakowało. Przez cały rok 2019 cała Polska celebrowała i postać, i muzykę artysty. Przyjrzyjmy się niektórym wydarzeniom.

Mamy 15 szkół muzycznych im. Stanisława Moniuszki, w tym jedną niepubliczną. W 2019 roku dołączyła do tego grona szkoła w Pałecznicy w województwie małopolskim.

Państwowa Szkoła Muzyczna I stopnia w Raciborzu powstała w 1961 roku. W tym samym czasie podczas obchodów Dni Raciborza odsłonięto w centrum miasta pomnik Stanisława Moniuszki. I w zasadzie to wydarzenie było pretekstem do nadania szkole imienia tego kompozytora. Wprawdzie kilkadziesiąt lat później, kiedy przygotowywano się do obchodów 40-lecia istnienia szkoły, zostało ogłoszone referendum, w którym rodzice i uczniowie szkoły muzycznej

zgłaszali swoje propozycje nazwiska przyszłego patrona szkoły i proponowano Stanisława Moniuszkę, Karola Szymanowskiego oraz urodzonego w Raciborzu Arnolda Ludwiga Mendelssohna (urodzonego 26 grudnia 1855 roku w Raciborzu, zmarłego 18 lutego 1933 roku w Darmstadt), kompozytora i pedagoga, którego ojciec — Wilhelm (1821–1866) był kuzynem sławnego kompozytora Felixa Mendelssohna-Bartholdy’ego, jednak wygrał Moniuszko i 23 listopada 2001 roku Państwowa Szkoła Muzyczna I stopnia otrzymała jego imię, a w szkole pojawiło się popiersie kompozytora.

W raciborskiej szkole 200. rocznicę urodzin patrona świętowano poprzez zorganizowanie konkursu wiedzy o kompozytorze, przygotowanie gry szkolnej *Co wiesz o patronie naszej szkoły?* Oraz plenerowego koncertu połączonego z nadaniem imienia Stanisława Moniuszki jednemu ze skwerów w Raciborzu.

Jeśli chodzi o Państwową Szkołę Muzyczną I stopnia w Słubicach, najpierw zgłoszono trzech kompozytorów jako kandydatów na patronów (Stanisława Moniuszkę, Zygmunta Noskowskiego i Jana Adama Maklakiewicza), a następnie poprzez głosowanie uczniowie, nauczyciele i rodzice wybrali Stanisława Moniuszkę. Uroczystość nadania imienia Państwowej Szkole Muzycznej I stopnia w Słubicach odbyła się 17 czerwca 2009 roku w połączeniu z jubileuszem 15-lecia. A dzięki uzyskanemu dofinansowaniu ze środków pozostających do dyspozycji ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego MONIUSZKO 2019, w maju zorganizowano polsko-niemieckie warsztaty muzyczno-taneczne dla dzieci, w trakcie których uczniowie Państwowej Szkoły Muzycznej I stopnia im. Stanisława Moniuszki w Słubicach i Szkoły Baletowej we Frankfurcie nad Odrą zapoznali się z życiem i twórczością Stanisława Moniuszki, wykonywali utwory instrumentalne i wokalne, a także tańce oraz sceny z oper.

Państwowa Szkoła Muzyczna I stopnia im. Stanisława Moniuszki w Łosicach zorganizowała koncert z prezentacją multimedialną, wewnątrzszkolny konkurs wiedzy o życiu i twórczości Stanisława Moniuszki oraz wyprawę do Teatru Wielkiego w Warszawie na obejrzenie opery *Straszny dwór*.

Sopocka Szkoła Muzyczna I stopnia im. Stanisława Moniuszki uczciła święto swojego patrona kilkoma wydarzeniami. Pomysłodawczynią i organizatorką obchodów 200. rocznicy urodzin kompozytora była pani Barbara Prasowska-Zeidler, która zorganizowała grę terenową MONIUSZKO i autorskie przedstawienie *Moniuszko oczami dzieci*. Sopocka szkoła zaprosiła do wspólnej zabawy kilka instytucji kulturalnych, rodziców i mieszkańców miasta.

Na stronie Państwowej Szkoły Muzycznej I stopnia im. Stanisława Moniuszki w Ciechanowie czytamy, że szkoła przygotowała 45-minutowy spektakl z udziałem prawie wszystkich uczniów, adresowany do szkół podstawowych miasta i okolicznych gmin. Łącznie odbyło się 10 przedstawień oraz Koncert Finałowy pod patronatem prezydenta miasta na Zamku Książąt Mazowieckich, zorganizowany dla mieszkańców.



Popiersie Stanisława Moniuszki w Zbąszyniu; Pomnik Stanisława Moniuszki w Raciborzu  
 Fot. ze zbiorów Autorki

Zespół Szkół Muzycznych I stopnia im. Stanisława Moniuszki w Warszawie przedstawia na swojej stronie internetowej bardzo ciekawie i starannie opracowaną biografię patrona. Z wydarzeń muzycznych związanych z uczczeniem 200-lecia urodzin kompozytora należy wymienić zorganizowanie wystawy *Kącik moniuszkowski* z plakatem w głównym holu szkoły, koncertu oraz cyklu lekcji przeprowadzonych z uczniami na temat Moniuszki.

Państwowa Szkoła Muzyczna I i II stopnia im. Stanisława Moniuszki w Grudziądzu uczciła swojego patrona drużynowym konkursem wiedzy o życiu i twórczości kompozytora, koncertem regionalnym oraz zaprezentowaniem pieśni ze *Śpiewników domowych* przez artystów z Akademii Muzycznej w Bydgoszczy.

Państwowa Szkoła Muzyczna I stopnia w Pucku istnieje ponad 30 lat. Szóstej listopada 1992 roku rektor Akademii Muzycznej im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku objął szkołę patronatem i w zasadzie było już przesądzone, że szkoła będzie miała takiego samego patrona. Szkoła otrzymała też sztandar i godło, a 200. rocznicę urodzin swojego patrona uczciła konkursem o Stanisławie Mo-



nieszce i jego muzyce, w którym mogli wziąć udział wszyscy chętni uczniowie, niezależnie od wieku, oraz corocznym Koncertem Środowiskowym z muzyką polską, w tym twórczością Stanisława Moniuszki.

Jedną z ważniejszych inicjatyw Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego był program „Moniuszko 2019 — Promesa”. Celem tego programu było uczczenie 200. rocznicy urodzin Stanisława Moniuszki. Łączna wartość dofinansowania wyniosła około 3 milionów złotych. Do programu, którego operatorem był Instytut Muzyki i Tańca, wpłynęło 246 wniosków, z czego 232 spełniały wymagania formalne. Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego zatwierdził dofinansowanie 48 projektów. Wśród nich aż 6 szkół artystycznych.

W ramach tej Promesy Ogólnokształcąca Szkoła Baletowa im. Ludomira Różyckiego w Bytomiu przedstawiła spektakl baletowy *Zabawy i figle w Straszonym dworze*. Przedstawienie miało miejsce w październiku 2019 roku w Bytomskim Centrum Kultury. Nad całością czuwały Zofia Czechlewska i Katarzyna Dziok — scenariusz, reżyseria i choreografia. W przedstawieniu wzięło udział ponad 60 uczniów ze wspomnianej szkoły baletowej oraz Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej im. Fryderyka Chopina w Bytomiu. Warto dodać, że spektakl był pokazywany również poza Bytomiem i przyciągał przede wszystkim młodych odbiorców, by poznali postać i muzykę Stanisława Moniuszki.

Dofinansowanie otrzymał również Zespół Państwowych Szkół Muzycznych im. Stanisława Moniuszki w Bielsku-Białej na koncert *Znaszli Moniuszkę?* W hołdzie patronowi szkoły zorganizowano piękny koncert wykonany przez Szkolną Orkiestrę Symfoniczną Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych im. Stanisława Moniuszki w Bielsku-Białej pod dyrekcją Andrzeja Kucybały oraz solistów: Ewę Biegas — sopran i księdza Pawła Sobierajskiego — tenor. W programie znalazła się popularna uwertura koncertowa *Bajka*, uwertura z opery *Paria*, arie z oper i pieśni.

Z kolei Zespół Szkół Muzycznych im. Stanisława Moniuszki w Łodzi (I i II stopnia) podjął się ogromnego wyzwania, jeśli chodzi o uczczenie swojego patrona. Na początek listopada 2019 roku zaplanowano Ogólnopolski Konkurs Wokalny *Śpiewniki domowe*, a na 16–17 listopada inscenizację *Straszego dworu* Stanisława Moniuszki w wykonaniu uczniów tej szkoły we współpracy z innymi szkołami. Jak czytamy na stronie Teatru Wielkiego w Łodzi: *Połączone zespoły chóralskie i orkiestrowe Szkół Muzycznych II stopnia oraz tancerze Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej to łącznie grupa ok. 300 uczniów zaangażowanych w wykonanie fragmentów opery, która rzadko znajduje się w dorobku artystycznym Szkół Muzycznych II stopnia. Młodzieńcza pasja młodych wykonawców zapewniła nam wiele wzruszeń i dodatkowych atrakcji. To między innymi klimatyczny wernisaż prac plastycznych przygotowanych przez uczniów szkoły plastycznej oraz Prząśniczka S. Moniuszki w wykonaniu dziecięcej orkiestry smyczkowej.*

W tym wielkim przedsięwzięciu wzięli udział absolwenci oraz uczniowie kilku szkół artystycznych w Łodzi, znajdujących się pod patronatem Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego: Zespół Szkół Muzycznych im. Stanisława

Moniuszki, Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna im. Henryka Wieniawskiego, Ogólnokształcąca Szkoła Baletowa im. Feliksa Parnella oraz Zespół Państwowych Szkół Plastycznych im. Tadeusza Makowskiego. Nad całością czuwali znakomici artyści: reżyseria — Małgorzata Flegel, kierownictwo muzyczne — Grzegorz Wierus, choreografia — Aleksandra Stanisławska, przygotowanie orkiestry — Marcin Radwański i Grzegorz Wierus, przygotowanie chóru — Anna Kamerys, Maria Hubluk-Kaszuba i Dawid Ber, przygotowanie tancerzy — Aleksandra Stanisławska i Mariusz Caban, komisarz wystawy — Paweł Nowakowski.

W ramach Promesy Zespół Szkół Muzycznych nr 2 im. Wojciecha Kilara w Rzeszowie zorganizował konkurs wiedzy o życiu, twórczości, działalności społecznej i kulturotwórczej Stanisława Moniuszki. Tytuł całego przedsięwzięcia — *Piękno, odwaga, natchnienie — to mój Moniuszko* — zachęcał uczniów szkół muzycznych z całego Podkarpacia do wzięcia udziału w konkursie. Nadrzędnym celem była popularyzacja wśród uczniów wiedzy o Stanisławie Moniuszce z okazji 200-lecia urodzin, ale główny nacisk organizatorzy położyli na patriotyczny aspekt działalności tego wybitnego kompozytora. Konkurs zakończył się finałem (18 października 2019 roku) w postaci interaktywnego teleturnieju *Familia-da*. Nagrodzono 6 uczniów i wyróżniono 14.

Pieniądze na godne uczczenie swojego patrona otrzymała także Państwowa Szkoła Muzyczna I stopnia im. Stanisława Moniuszki w Zbąszyniu. Imię to nadał szkole jej założyciel i pierwszy dyrektor Antoni Janiszewski. Było to w 1959 roku, kiedy powstała szkoła. Patron przypomniany jest zwykle na koncertach szkolnych. Jednak w Roku Moniuszkowskim zaplanowano szereg imprez dla uczczenia i popularyzowania postaci oraz muzyki Moniuszki, między innymi: konkurs plastyczny inspirowany uwerturą *Bajka*, w Dniu Patrona zorganizowano grę *Śladami pana Moniuszki*, quiz o życiu i twórczości kompozytora, audycje muzyczne dla kandydatów do szkoły muzycznej. Ponadto w ramach spotkania czterech okolicznych szkół muzycznych (z Wolsztyna, Nowego Tomysła, Wschowej i Zbąszynia) 13 czerwca 2019 roku odbył się koncert muzyki Stanisława Moniuszki, w którym wzięli udział uczniowie, nauczyciele i artyści występujący gościnnie. Wystąpiły między innymi: chóry szkół muzycznych; chór i orkiestra smyczkowa, złożona z uczniów szkół muzycznych, biorących udział w koncercie; para tancerzy z Zespołu Folklorystycznego Wielkopoleanie działającego przy Centrum Animacji Kultury Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej w Poznaniu. Warto dodać, że w tym roku konserwator zabytków, Kuba Antowski, odnowił popiersie Stanisława Moniuszki. Ta sygnowana rzeźba, pokazana dawniej na jednej z wystaw w Poznaniu, została wykonana przez nieznanego artystę.

Państwowy Zespół Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy zaproponował w ramach otrzymanej dotacji program „MONIUSZKO 2.0.0”. Były to dwa duże koncerty, na których wykonano wspólnie z Filharmonią Pomorską im. Ignacego Jana Paderewskiego w Bydgoszczy oraz Zespołem Wokalnym Wydziału Wokalnego im. Felicji Krysiewicz (a zatem i Akademia Muzyczna wspomogła koncert) sporą część muzyki Stanisława Moniuszki. Należy wyrazić

szczególne uznanie za umieszczenie w programie koncertów dużych form, takich jak *Widma* do tekstów (fragmentów *Dziadów*) Adama Mickiewicza, uwerтура *Bajka* i *Msza a-moll*. Na stronie Państwowego Zespołu Szkół Muzycznych znajduje się duży plakat, który najwięcej mówi o tym, co było wykonane i przez kogo. Notabene Bydgoszcz to wyjątkowo umuzykalnione środowisko. To, co dla swojego miasta zrobił Andrzej Szwalbe — założył filharmonię, zbudował jej gmach, zainicjował powstanie Akademii Muzycznej, opery i wielu towarzystw naukowych, założył orkiestrę kameralną *Capella Bydgosiensis pro Musica Antiqua* (przy wsparciu sprowadzonego z Krakowa Stanisława Gałońskiego), która stała się jedną z czołowych polskich orkiestr kameralnych specjalizujących się w muzyce dawnej — musiało skutkować ogromnym zainteresowaniem muzyką lokalnego społeczeństwa. Gdybym chciała wyliczyć zasługi tego wielkiego człowieka dla Bydgoszczy, przekroczyłoby to ramy niniejszego artykułu. W każdym razie Andrzej Szwalbe jest źródłem, dzięki któremu muzykalność społeczeństwa na tamtych terenach będzie trwała przez wiele następnych pokoleń.

Z innych inicjatyw upamiętniających wielkiego polskiego kompozytora należy wymienić *Ogólnopolski Konkurs Plastyczny — z inspiracji muzyką Stanisława Moniuszki — Correspondance des arts*, zorganizowany w Zespole Szkół Plastycznych im. Jacka Malczewskiego w Częstochowie przy wsparciu Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz Centrum Edukacji Artystycznej. Młodzi artyści mieli trudne zadanie — jak przełożyć język muzyki, dźwięków na sztukę wizualną. Na konkurs wpłynęło 120 prac z 10 szkół z różnych regionów Polski. Nagrodzone i wyróżnione prace, które mogliśmy podziwiać 6 grudnia w Filharmonii Narodowej, rzeczywiście odznaczają się *świątecznym doborem środków wyrazu artystycznego do wykreowania najbardziej charakterystycznych dla Moniuszki treści i tematów muzycznych, jak również cechują się doskonałym, starannym wykonaniem, świadczącym o świątecznym opanowaniu warsztatu plastycznego* — napisała w programie koncertu finałowego przewodnicząca jury — profesor doktor habilitowana Aleksandra Rogowska. Laureatką tego konkursu, zdobywczynią pierwszego miejsca, została Agnieszka Nakonieczna z Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Katarzyny Kobro w Zduńskiej Woli (tytuł zwycięskiej pracy — *Wody Niemna*). Ciekawa jestem, czy autorka tej pracy zainspirowała się pieśnią *Niemien i Wilija*, a może *Do Niemna* z pięknymi słowami sonetu Adama Mickiewicza. Opiekunem artystycznym laureatki była pani Marzena Sroczyńska-Gudajczyk. Wręczeniu nagród towarzyszył koncert w Filharmonii Narodowej.

W kwietniu 2019 roku Centrum Edukacji Artystycznej umieściło na swojej stronie bezpłatną aplikację edukacyjną *Zostań Moniuszką!* do użytkowania na smartfonach i tabletach. Przygotowała ją Fundacja Barbakan z okazji Roku Stanisława Moniuszki. Aplikacja została dofinansowana ze środków Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego w ramach programu „Moniuszko 2019 — Promesa”, realizowanego przez Instytut Muzyki i Tańca oraz ze środków Fundacji Lotto. Korzystający z aplikacji w przystępny sposób — poprzez zabawę



Popiersie Stanisława Moniuszki w uniwersyteckim kościele Świętego Jana w Wilnie

Fot. ze zbiorów Autorki

— zostają wprowadzeni w świat muzyki Stanisława Moniuszki. Tę formę upowszechniania dzieł i postaci naszego wielkiego kompozytora mogą wykorzystywać użytkownicy w edukacji szkół artystycznych, jak i ogólnokształcących. Warto przy okazji zauważyć, że wiele tego typu materiałów edukacyjnych zakupiła Opera Narodowa. Pakiet pięknie wydanych (przez różne podmioty z całego kraju) pomocy dydaktyczno-informacyjnych otrzymało też Centrum Edukacji Artystycznej. Znajdziemy tu książki o Stanisławie Moniuszce, między innymi wznowioną, a napisaną przed laty przez Wandę Chotomską historię *Muzyka pana Moniuszki*, opowieść Izabelli Klebańskiej *Hej, zagrajcie siarczyście!*, *Moniuszkowski śpiewnik domowy* z najbardziej popularnymi pieśniami, gry planszowe dla dzieci młodszych i starszych, a nawet dla całej rodziny oraz płyty z muzyką kompozytora.

Warto jeszcze odnotować (poza koncertami i konkursami) imponujące pomysły na obchody 200. rocznicy urodzin Stanisława Moniuszki w wielu szkołach muzycznych z różnych części kraju. Państwowa Szkoła Muzyczna I stopnia im. Karola Szymanowskiego w Prudniku opracowała gazetkę szkolną pod tytułem „2019 Rokiem Moniuszkowskim”. Państwowa Szkoła Muzyczna I stopnia im. Kazimierza Serockiego w Gubinie zorganizowała wyjazd uczniów do Poznania na operę *Halka*. Państwowa Szkoła Muzyczna I stopnia im. Jadwigi Szajny-

-Lewandowskiej w Oławie przygotowała wykład i pokaz multimedialny oraz prezentację tańców — mazura i poloneza. Państwowa Szkoła Muzyczna I stopnia w Pułtusku wymyśliła naukę i wspólne śpiewanie pieśni Stanisława Moniuszki. Państwowa Szkoła Muzyczna I stopnia w Międzyrzeczu zorganizowała historyczną wystawę pod tytułem *Moniuszko — ku pokrzepieniu serc*, której inspiracją były pieśni, opery i kantaty. Państwowa Szkoła Muzyczna I stopnia im. Ignacego Jana Paderewskiego w Olecku przygotowała wystawę prac plastycznych uczniów zainspirowaną utworami Stanisława Moniuszki. Państwowa Szkoła Muzyczna I stopnia im. Karola Lipińskiego w Radzynie Podlaskim zaprosiła wiedeński kwartet smyczkowy Gliere Quartet, który wykonał między innymi *II kwartet smyczkowy F-dur* Stanisława Moniuszki. Państwowa Szkoła Muzyczna I stopnia im. Zygmunta Noskowskiego w Krzeszowicach zorganizowała dla uczniów konkurs wykonawczy utworów kompozytora i koncert laureatów. Państwowa Szkoła Muzyczna I stopnia w Pałęcznicy świętowała **nadanie szkole imienia Stanisława Moniuszki** i odsłonięcie jego popiersia. Uroczystości towarzyszył koncert z udziałem uczniów szkoły oraz Chóru Chłopięcego im. Karola Szymanowskiego z Krakowa.

Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I stopnia im. Marka Jasińskiego w Szczecinie wpadła na pomysł przeprowadzenia sondy ulicznej wśród mieszkańców, by sprawdzić, co wiedzą na temat Moniuszki, oraz przedstawiła teatr cieni w oparciu o pieśń *Dziad i baba*. Państwowa Szkoła Muzyczna I i II stopnia im. Fryderyka Chopina w Opolu uczciła Stanisława Moniuszkę w Wilnie. W kościele Świętego Ducha i uniwersyteckim kościele Świętego Jana, a także w mieście Alytus w kościele Świętego Kazimierza odbyły się koncerty, w których zabrzmiały utwory Moniuszki — *Msza Es-dur* i *III Litania Ostrobramska*. Wykonawcą była orkiestra szkolna oraz chór chłopięco-męski Pueri Claromontani z Jasnej Góry w Częstochowie.

Stanisław Moniuszko dał nam piękną muzykę wyrosłą z polskich korzeni, z ludowych tradycji. W zamian za to wszyscy, którym bliska jest postać kompozytora-patrioty, uczcili Rok Moniuszkowski godnie i pięknie. Wokół obchodów 200. rocznicy urodzin Stanisława Moniuszki krzątały się różne środowiska, chcąc uczcić kompozytora i jego dzieło. Mam nadzieję, że nasz narodowy mistrz na stałe zagości w szkołach, w salach koncertowych, i to nie tylko polskich. Moniuszko zawsze marzył, by chociaż jedna jego opera była wystawiona za granicą. Tak się jednak nie stało za życia kompozytora, ale my, współcześni, którzy otrzymaliśmy ten wielki dar w postaci wspaniałej muzyki, staramy się to zmieniać i dbać o nią na miarę jej piękna i narodowej wartości. Tym bardziej, że za dwa lata świat muzyczny będzie obchodził 150. rocznicę śmierci kompozytora.

*Świat sztuki, świat muzyki* ►

wystawa prac uczniów inspirowanych twórczością Stanisława Moniuszki, zorganizowana przez Zespół Państwowych Szkół Plastycznych im. Tadeusza Makowskiego w Łodzi

Fot. Włodzimierz Gorzelańczyk





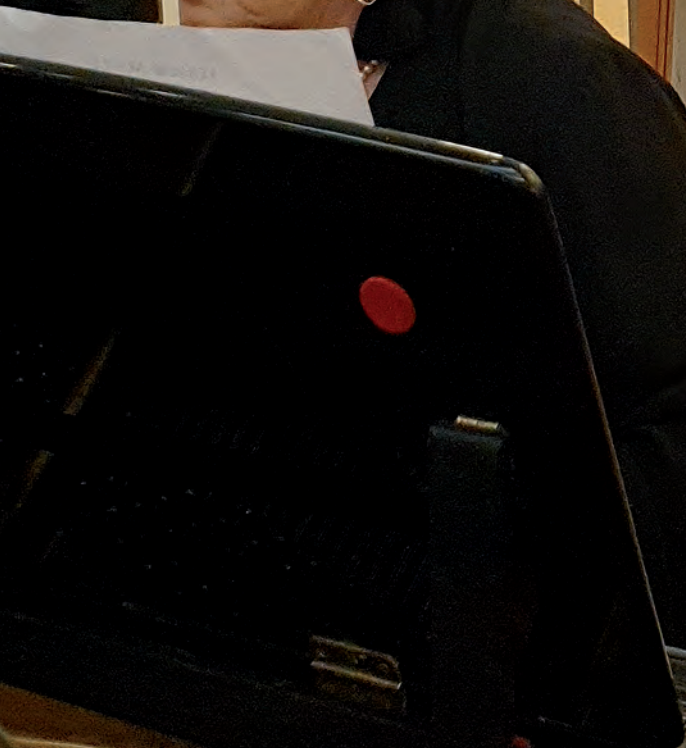
Zespół Państwowych Szkół Plastycznych im. T. Makowskiego w Łodzi



ŚWIAT SZTUKI · ŚWIAT MUZYKI  
WYSTAWA  
PRAC UCZNIÓW

inspirowanych  
tworzością  
Stanisława  
Moniuszki

Z PRACOWNI SYBINKU I MALARSTWA  
mgr Grażyna Oleśnyk  
mgr Halina Chrapowickiej-Olubek  
mgr Małgorzata Szymczyk  
mgr Pawła Nowakowskiego  
mgr Elżbieta Trydorska  
Z PRACOWNI PROJEKTOWANIA UBIÓRU  
mgr Aleksandra Betch









# Galeria

w korytarzach Centrum  
Edukacji Artystycznej

Fotografie — Włodzimierz Gorzelańczyk







Włodzimierz Gorzelańczyk

# Galeria Centrum — Wokół piękna

W siedzibie Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie od grudnia 2019 roku prezentowane są obrazy uczniów szkół plastycznych z całej Polski. Obok wystawy obrazów poplenerowych uczniów szkół plastycznych z XXVII Ogólnopolskiego Pleneru Rysunkowo-Malarskiego im. Krystyny Drążkiewicz zaprezentowane zostały pejzaże z Toskanii i Rzymu wykonane przez uczniów Zespołu Państwowych Szkół Plastycznych z Krakowa. To druga edycja wystawy prac uczniów w Galerii Centrum, wcześniej prezentowane były prace z poprzedniego pleneru im. Krystyny Drążkiewicz oraz pejzaże z Grecji wykonane także przez uczniów z Krakowa. Oto co o włoskich plenerach plastycznych napisała Małgorzata Hołówka — dyrektorka krakowskiej szkoły plastycznej:

*Od 2013 roku realizujemy szkolny projekt artystyczny pod nazwą WOKÓŁ PIĘKNA. Podróżujemy do miejsc ważnych dla naszej kultury w poszukiwaniu artystycznej tożsamości. Wędrujemy, by widzieć i opowiadać różnymi językami artystycznego wyrazu: werbalnym, wizualnym, multimedialnym. Za sobą mamy wyjazdy do Rzymu, Madrytu, Grecji, Prowansji i Węgier. W tym roku szkolnym, w październiku 2019, cała przedmaturalna, piąta klasa Państwowej Ogólnokształcącej Szkoły Sztuk Pięknych w Krakowie odbyła 10-dniową podróż do Toskanii we Włoszech. Program obejmował treści programowe z historii sztuki oraz malarzkie studium światła i koloru, a także konteksty literackie.*

*Pokaz prac z Toskanii uzupełniają prace malarskie wykonane na przełomie sierpnia i września 2019 roku na plenerze w Rzymie. Plener rzymski jest stałym corocznym wydarzeniem i jest formą wyróżnienia dla najbardziej uzdolnionych i aktywnych twórczo uczniów klas najstarszych Państwowego Liceum Plastycznego i Państwowej Ogólnokształcącej Szkoły Sztuk Pięknych w Krakowie.*

*Cudowne podróże WOKÓŁ PIĘKNA są organizowane we współpracy z MKiDN — Departamentem Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej.*

Odwiedzający Centrum Edukacji Artystycznej dyrektorzy i nauczyciele szkół artystycznych z całej Polski mają niezwykłą sposobność, z jednej strony podziwiać wielkopolskie czy włoskie pejzaże, a z drugiej strony — talenty i umiejętności uczniów szkół plastycznych. Zapraszamy do galerii, by obcować WOKÓŁ PIĘKNA.



# Noty o autorach

**Jolanta Bedner** jest wizytatorem Centrum Edukacji Artystycznej do spraw ewaluacji zewnętrznej, ma wieloletnie doświadczenie w zakresie prowadzenia szkoleń dla nauczycieli i kadry zarządzającej szkół artystycznych na temat nadzoru pedagogicznego i ewaluacji. Jest autorką wielu artykułów dotyczących problematyki planowania i oceniania kształtującego w szkołach artystycznych publikowanych w miesięczniku „Dyrektor Szkoły”.

**Włodzimierz Gorzelańczyk** jest plastykiem i dydaktykiem sztuki, absolwentem Państwowej Wyższej Szkoły Sztuk Plastycznych w Poznaniu, w której pracował 25 lat. Od 1990 roku jest wizytatorem, a aktualnie wicedyrektorem Centrum Edukacji Artystycznej.

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

**Magdalena Kacała** jest absolwentką studiów magisterskich na kierunku pedagogika, które ukończyła w Wyższej Szkole Pedagogicznej im. Janusza Korczaka w Warszawie, oraz Podyplomowych Studiów Przedsiębiorczości dla Nauczycieli w Szkole Głównej Handlowej. Od 10 lat związana zawodowo z Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Wojciecha Gersona w Warszawie.

**Zofia Konaszkiewicz** — profesor zwyczajny doktor habilitowany, emerytowany profesor Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina. Ukończyła studia w zakresie psychologii na Uniwersytecie Warszawskim, a w zakresie wychowania muzycznego — w Państwowej Wyższej Szkole Muzycznej w Warszawie. Autorka wielu publikacji z zakresu psychologii i edukacji muzycznej.

**Łukasz Konieczko** — profesor, doktor habilitowany. Studiował na Wydziale Malarstwa Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie. Odbył też staż w Akademii der Bildenden Künste w Norymberdze. Obecnie pracuje na macierzystej uczelni na Wydziale Konserwacji i Restauracji Dzieł Sztuki, kierując Katedrą Sztuk Pięknych. Współpracuje z CEA przy ocenie prac malarskich w związku z obowiązkowym przeglądem.

**Dorota Krawczyk** jest doktorem nauk humanistycznych w specjalności nauk o sztuce, muzykologiem, publicystką i pisarką, nauczycielką muzyki, absolwentką Uniwersytetu

Warszawskiego i Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego. Jest autorką licznych artykułów i książek z dziedziny sztuki, w tym również podręczników i programów nauczania muzyki.

**Beata Lewińska** jest doktorem nauk humanistycznych w zakresie nauk o sztuce, wykładowcą metodyki nauczania historii sztuki na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego i dyrektorem Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Warszawie. Jest autorką licznych opracowań metodycznych, książek i artykułów o sztuce i kształceniu artystycznym.

**Anna Macionek-Stańko** jest absolwentką Wydziału Sztuk Pięknych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Od 11 lat uczy rysunku i malarstwa w I Prywatnym Liceum Plastycznym im. Władysława Drapiewskiego w Płocku.

**Michał Matuszczyk** jest doktorem habilitowanym, profesorem uczelni na Wydziale Ceramiki i Szkła Akademii Sztuk Pięknych im. Eugeniusza Gepperta we Wrocławiu. Zajmuje się konserwacją i restauracją dzieł sztuki (malarstwo sztalugowe i ścienne, rzeźba polichromowana, ceramika). Obecnie pełni funkcję kierownika jedynej w Polsce Katedry Konserwacji i Restauracji Ceramiki i Szkła.

**Kacper Miklaszewski** — pianista, doktor nauk humanistycznych, nauczyciel muzyki, dziennikarz. W latach 1974–1992 prowadził badania naukowe procesu uczenia się muzyki w Instytucie Pedagogiki Muzycznej Akademii Muzycznej Fryderyka Chopina w Warszawie. Od 1992 roku zajmuje się publicystyką i krytyką muzyczną. Uczył fortepianu w szkole muzycznej II stopnia i muzyki w podstawowej szkole powszechnej.

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

**Marek Olszyński** jest doktorem habilitowanym, profesorem Uniwersytetu Rzeszowskiego. Pracuje w Instytucie Sztuk Pięknych UR. Jest też absolwentem Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Jarosławiu, konsultantem Centrum Edukacji Artystycznej, jurorem podczas przeglądów i recenzentem publikacji dydaktycznych.

**Jarosław Praszczalek** — doktor sztuk muzycznych, koncertujący dyrygent, kompozytor, pedagog, nauczyciel-dyrygent w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie, wykładowca Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina. Współpracuje z orkiestrami symfonicznymi (Kielce, Rybnik, Płock), kameralnymi (Elbląg, Łomża, Radom), dętymi oraz teatrami muzycznymi na terenie całej Polski.

**Andrzej Pytlak** — filozof, doktor nauk humanistycznych, artysta muzyk (pianista), autor licznych publikacji naukowych i książek z dziedziny wychowania muzycznego, teorii wartości dzieła muzycznego, estetyki i pedagogiki. Poeta, autor opowiadań teatralnych, pisał

cy pod pseudonimem APEKS. Działacz społeczny — Zasłużony Członek Stowarzyszenia Polskich Artystów Muzyków.

**ks. Michał Roman Szulik** jest muzykologiem, chórmistrzem, dyrygentem, kompozytorem, pedagogiem, doktorem habilitowanym sztuk muzycznych w dyscyplinie dyrygentura. Jest dyrygentem Chóru Katedralnego im. ks. Alfreda Hoffmana w Siedlcach i Chóru Akademickiego Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach. Specjalizuje się w metodyce prowadzenia chórów i zespołów wokalnych. Pracuje na stanowisku profesora Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach i jest wicedyrektorem do spraw artystycznych Zespołu Szkół Muzycznych w Siedlcach.

**Beata Szymaniak** jest wieloletnim pracownikiem administracji w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Wojciecha Gersona w Warszawie, osobą odpowiedzialną za prowadzenie dokumentacji szkolnej.

**Alicja Twardowska** — teoretyk muzyki, wydawca, autorka setek artykułów o muzyce, między innymi w „Ruchu Muzycznym” i „Życiu Muzycznym”; autorka podręczników do muzyki oraz książek o tematyce muzycznej dla dzieci. Jest pracownikiem Centrum Edukacji Artystycznej.

**Ewa Witczak** — solistka, kameralistka i pedagog. Doktor sztuk muzycznych w dziedzinie instrumentalistyki, wykładowca wiolonczeli barokowej oraz wioli da gamba na Akademii Muzycznej im. Feliksa Nowowiejskiego w Bydgoszczy, nauczycielka wiolonczeli w Publicznej Szkole Muzycznej I stopnia w Kowalewie Pomorskim. Laureatka wielu nagród w konkursach muzycznych w Polsce i za granicą.