



Szkoła Artystyczna

KWARTALNIK CENTRUM EDUKACJI ARTYSTYCZNEJ

ZESZYT 4/2018

centrum
edukacji 
artystycznej

WARSZAWA, GRUDZIEŃ 2018



ZESPÓŁ PROGRAMOWY

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

dr Wojciech Jankowski — konsultacja naukowa i redakcyjna

ZESPÓŁ WYDAWNICZY

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

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

DZIAŁ DOSKONALENIA, DOKSZTAŁCANIA I WYDAWNICTW

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

ISSN 2545-1707

ISBN 978-83-62156-21-4

Druk i oprawa: MULTIPRINT, Danieluk Jolanta
ul. Zgierska 12, 04-092 Warszawa

Spis treści

Zdzisław Bujanowski Szkoła wychowuje...	5
Niepodległa	9
Włodzimierz Gorzelańczyk Polska niepodległa — rozumiem, kocham...	11
Wojciech Michalski W hołdzie Paderewskiemu — w 100 rocznicę powstania wielkopolskiego	21
Włodzimierz Pabian <i>Nad nami orzeł biały</i>	25
Elwira Śliwkiewicz-Cisak Patriotyzm na wiele sposobów	29
Izabella Kornas Złoto i srebro na stulecie odzyskania niepodległości przez Polskę	33
Andrzej Jurkiewicz Dialog z niepodległością. Ogólnopolskie biennale plakatu — Gdynia 2018	39
Krzysztof Dąbek „Skrzydła wolności. Polskie drogi do niepodległości 1918–1921”. Ogólnopolski konkurs plastyczny — Lublin 2018	43
Beata Lewińska Jeszcze o Polsce. Ogólnopolski konkurs plastyczny — Warszawa 2018	49
Wojciech Jankowski Muzyczne duchy Niepodległości	61
Kształcenie w szkole artystycznej	69
Jerzy Mierziak Studium z modelu — studiować czy kreować?	71
Anna Mikolon Rola pianisty-akompaniatora	77
Barbara Szota-Rekieć Różne oblicza egzaminu wstępnego do „Plastyka”	89

Psychologia i pedagogika a szkolnictwo artystyczne	99
Zofia Konaszekiewicz	
Etiuda na temat wrażliwości	101
Monika Welc	
Aktywność koncertowa	115
 Wokół konferencji, szkoleń, warsztatów	129
Joanna Tomkowska	
Zajęcia grupowe w systemie rekrutacji	131
Grażyna Draus	
Kilka uwag o kształceniu muzycznym	141
 Organizacja szkolnictwa artystycznego	147
Sławomir Zamusko	
Służąc młodym artystom...	149
Izabela Winiewicz-Cybulska	
Zawsze blisko zabytków...	157
Eliza Leszczyńska-Pieniak	
Od kontemplacji do muzyki...	167
 Nasi uczniowie i absolwenci	177
Ewelina Wilburg-Marzec	
Matura na 100 procent	179
 Miscellanea	187
Aleksandra Dudek	
Na tropach muzyki — polskie muzea, galerie i wystawy	189
Kacper Miklaszewski	
Kilka uwag w związku ze studium Wojciecha Jankowskiego <i>Psychologia a edukacja</i> 203	
Wiesława Limont	
O kształceniu w szkołach plastycznych — recenzja	205
 Galeria — Wierność tradycji, wielość tradycji	209
Ewa Urbańska	
Żłóbki bożonarodzeniowe z Bydgoszczy	211
Janusz Jędrzejowski	
Żłóbki bożonarodzeniowe z Zakopanego	221
Edward Josefowski	
Żłóbki bożonarodzeniowe z Katowic	227
 Noty o autorach	235

Od redakcji

Szanowni Czytelnicy!

Oddajemy w Państwa ręce kolejny numer kwartalnika „Szkoła Artystyczna”. Jak zawsze zachęcam do lektury, mając nadzieję, że teksty opracowane przez współpracujących z wydawnictwem ekspertów będą przydatne w procesie edukacyjnym i wychowawczym. Nic nie jest bowiem większym wyzwaniem niż praca z młodzieżą, przekazywanie wiedzy i formowanie młodego człowieka — stąd idea naszego kwartalnika, którego celem jest dzielenie się wiedzą i doświadczeniami przez pedagogów szkolnictwa artystycznego.

Chcę jednak zwrócić uwagę, że obecny numer naszego wydawnictwa ukazuje się w bardzo szczególnym czasie — kiedy obchodzimy stulecie odzyskania przez Polskę niepodległości. Jest to dla wszystkich czas podsumowań i refleksji, ale także planowania i intensywnego myślenia o przyszłości, być może nawet w perspektywie kolejnego stulecia. To taki moment, kiedy przyglądamy się dokonaniom naszych przodków i porównujemy je z naszymi działaniami, kiedy na nasze plany patrzymy przez pryzmat dokonań poprzedników. To pozwala z jednej strony na nabranie dystansu do problemów dnia codziennego, z drugiej zaś każe myśleć i planować ambitnie — tak, aby pozostawić po sobie rzeczy godne wzorców z minionych lat.

Warto przy tym pamiętać, że sztuka jest jednym z fundamentów istnienia narodu. W czasie zaborów pozostawała ona ostoją polskości, w niej przetrwały: język, wspólne wartości, historia, pamięć o narodowych dokonaniach. Po odzyskaniu niepodległości ludzie sztuki zaangażowali się w budowanie odrodzonego państwa, również w sferze politycznej. Najbardziej oczywistym przykładem jest tu Ignacy Jan Paderewski, premier i minister spraw zagranicznych, delegat Polski na konferencję pokojową w Paryżu, a jednocześnie wybitny artysta muzyk, pianista o międzynarodowej sławie, którego koncerty przyciągały na całym świecie tłumy wielbicieli jego talentu.

Rozpoczęte sto lat temu dzieło odbudowy Rzeczypospolitej, po 123 latach rozdarcia państwa pomiędzy trzech zaborców, dotyczyło nie tylko polityki, gospodarki, oświaty i nauki, wymiaru sprawiedliwości, policji i wojska, ale także — a raczej przede wszystkim — kultury, która budowała polską tożsamość i poczucie przynależności do jednego narodu. Literatura, muzyka, sztuki plastyczne,

kino czy scena — spajały ludzi wywodzących się z trzech różnych zaborczych państw, wychowanych w różnych systemach wartości, obywateli o różnych korzeniach, różnej wiary, a często też języka. To fenomen tamtego czasu — w ciągu dwóch dekad ukształtował się naród, który potem był w stanie przetrwać hekatombę II wojny światowej i dziesiątki lat komunistycznego zniewolenia. Z tamtych lat wywodzimy nasze tradycje, zwyczaje, wzorce. Wówczas też powstały załóżki współczesnego myślenia o systemie nauczania, w tym specjalistycznego edukowania uzdolnionej młodzieży — podstawy szkolnictwa artystycznego.

Mając w pamięci tamte czasy i dokonania naszych przodków, stając wobec wyzwania współczesności, w tym podniosłym czasie obchodów stulecia odzyskania niepodległości — pamiętajmy, że edukacja to na pierwszym miejscu dziecko, uczeń, dla którego nauczyciel jest opiekunem, wychowawcą, autorytetem, wsparciem, drogowskazem... Edukacja to oparcie się na wartościach i tradycjach, ale też ciągłe poszukiwania właściwych odpowiedzi na pytania, dylematy i problemy, które przynosi współczesność. Edukacja to działanie dziś, które owoce przyniesie w przyszłości. Innymi słowy — edukacja to proces łączenia tego, co było, z tym, co będzie. Proces najważniejszy i najbardziej odpowiedzialny, bo w jego centrum jest młody człowiek — dziś uczeń, jutro obywatel, który będzie stanowił o kształcie swojego otoczenia, o kształcie naszego kraju. Dajmy mu, jako pedagodzy, narzędzia do podejmowania dobrych decyzji, zadbajmy, aby czuł się człowiekiem spełnionym, wartościowym, mądrym. Aby umiał podążać za swoimi celami, ale też dostrzegał ludzi wokół. Aby umiał bronić swego zdania, ale też wyciągać rękę do zgody. Aby miał wiedzę, ale też umiejętność korzystania z niej. Aby był nie tylko mądry, ale i wrażliwy.

Dziękując, że zechcieliście Państwo sięgnąć po nasze wydawnictwo — życząc dobrej lektury, ale też refleksji. Mam nadzieję, że artykuły okażą się dla Państwa ciekawe i przydatne, a możliwość skorzystania z mądrości i doświadczeń kolegów będzie źródłem satysfakcji i impulsem do dzielenia się własną wiedzą. W imieniu Redakcji zapraszam do współpracy i współtworzenia kwartalnika „Szkoła Artystyczna” — forum wymiany doświadczeń wszystkich tych, dla których ważna jest edukacja zdolnej i wartościowej młodzieży.

Zdzisław Bujanowski

Dyrektor Centrum Edukacji Artystycznej





Niepodległa





MUSEUM NARODOWE

1918-2018
WARSZAWA WYSTAWA SPECJALNA

Polska niepodległa — rozumiem, Kocham...

Dziesiątego listopada 2018 roku na Stadionie Narodowym w Warszawie artyści kilku pokoleń wraz z 40-tysięczną publicznością zaśpiewali dla niepodległej Polski¹. To jedno z głównych wydarzeń jubileuszowych obchodów Święta Niepodległości — 100. rocznicy odzyskania (po 123 latach) przez Polskę niepodległości. Większość z nas oglądała w telewizji występy artystów uatrakcyjnione efektami specjalnymi — inscenizacjami, animacjami i filmami. Na zakończenie koncertu, w którym nie zabrakło pieśni legionowych, przebojów przedwojennej muzyki filmowej, utworów powstańczych czy kompozycji towarzyszących walce z komunizmem, zabrzmiał polski hymn. *Mazurek Dąbrowskiego* — zgodnie z planem Biura Programu „Niepodległa”² — połączył nas, Polaków, w dniu następnym, w niedzielę, 11 listopada, w samo południe. Zaśpiewaliśmy go wspólnie z uczestnikami oficjalnych obchodów na placu Piłsudskiego w Warszawie, gdzie dołączyły do nas stacje radiowe i telewizyjne, a w Krakowie hejnalista na wieży kościoła Mariackiego. Zapewne tak podniosło było w całej Polsce...

Jeszcze Polska nie zginęła... brzmiało także w szkołach. Uczniowie szkół artystycznych wraz z nauczycielami i całą społecznością szkolną w ostatni dzień nauki przed świąteczną niedzielą dołączyli do uczniów szkół oświatowych — przerwali lekcje, by razem zaśpiewać *Mazurka Dąbrowskiego*.

Choć polski hymn wybrzmiewa w szkołach zawsze podczas ważnych wydarzeń, to jednak w tym roku miał szczególny wymiar. Polska szkoła uczy i wychowuje!

Mazurek Dąbrowskiego w tym roku zabrzmiał szczególnie nie tylko w Państwowej Szkole Muzycznej I stopnia im. Mazurka Dąbrowskiego w Kościerzynie, nie tylko w szkołach muzycznych noszących imię Ignacego Jana Paderewskiego (w Białymstoku, Cieszynie, Chełmie, Choszcznie, Głubczycach, Gorlicach, Kartuzach, Koninie, Krakowie, Krośnie, Malborku, Nałęczowie, Olecku, Opatowie, Piotrkowie Trybunalskim, Słupsku, Stalowej Woli, Sulejówku, Sycowie, Tarnowie,

¹ Koncert emitowały na żywo radio i telewizja publiczna, a dwie największe stacje telewizji komercyjnej retransmitowały z kilkudziesięciminutowym przesunięciem w czasie.

² Koordynator Programu Wieloletniego „Niepodległa” — Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego <https://niepodlegla.gov.pl/> (dostęp 15.11.2018).

Tarnowskich Górach, Żyrardowie), ale i w pozostałych 700 szkołach, ogniskach, bursach i zespołach szkół artystycznych. W tegorocznej edycji festiwalu Wszystkie Mazurki Świata³ *Mazurek Dąbrowskiego* także miał inny wymiar — tutaj ważne było wspólne świętowanie odzyskania niepodległości przez Polskę i setnej rocznicy uzyskania niepodległości przez Estonię.

W tym miejscu warto przypomnieć, że 11 listopada to dzień podpisania traktatu kończącego pierwszą wojnę światową. Corocznie we Francji, Anglii i wielu innych państwach, które brały udział w tej wojnie i które utraciły w niej najwięcej swoich obywateli — 11 listopada jest obchodzony bardzo uroczysto. Szczególnie doniosłe obchody odbyły się w tym roku w Paryżu. Wielka wojna, w której zginęło pięć milionów samych tylko cywilów, głęboko zapadła w naszej pamięci. Pamiętamy nie tylko o tych największych bitwach, jak choćby pod Verdun, nad Sommą czy we wschodniej Galicji, ale także o tureckim ludobójstwie na Ormianach. Zrodzona niejako z wojennych nieszczęść Rosja zamienia się na dziesiątki kolejnych lat w państwo rewolucyjne. Dla Polaków był to czas szczególnie — nasi dziadkowie walczyli po obu stronach frontu, w mundurach zaborców — niemieckich, rosyjskich i austriackich. Tragedia tamtych czasów to także dziesiątkująca wyniszczoną Europę grypa, zwana „hiszpanką”⁴. Ale konsekwencje traktatu z 11 listopada to dla wielu narodów Europy szansa na stworzenie „swojego domu” — na mapie znalazły się: Finlandia, Łotwa, Estonia, Litwa, odrodziły się: Polska, Czechosłowacja, Węgry, Austria, Królestwo Serbów, Chorwatów i Słowenów, później Jugosławia...

Ale wróćmy do 11 listopada 2018 roku w Polsce.

Z okazji setnej rocznicy odzyskania niepodległości poznańskie Muzeum Narodowe przygotowało cykl imprez pod tytułem *Wolność. Kocham i rozumiem*. Najważniejszą z nich była przygotowana wraz z Muzeum Narodowym w Warszawie wystawa *Potęga dawnej Rzeczypospolitej w obrazach Józefa Brandta*. W podobnym duchu swoje wystawy przygotowały muzea i inne instytucje kultury: *Krzyżąc: Polska! Niepodległa 1918* (Muzeum Narodowe w Warszawie), *Niepodległość. Wokół myśli historycznej Józefa Piłsudskiego* (Muzeum Narodowe w Krakowie), *Ignacy Jan Paderewski. Anatomia geniuszu* (Opera Narodowa), *Blask orderów w 100-lecie odzyskania niepodległości* (Muzeum Łazienki Królewskie), *Niepodległa w sztuce* (Kraków), *Wolność to dopiero początek* oraz *Pod znakiem Orła Białego* (Poznań), *NiC. Sploty wolności* (Gdańsk), *Biel. Czerwień. Braterstwo* (Kielce), *W Polsce króla Maciusia. 100-lecie odzyskania niepodległości* (POLIN Warszawa) czy *Znaki wolności. O trwaniu polskiej tożsamości narodowej* (Zamek Królewski w Warszawie). Nie brakowało programów upamiętniających miejsca czy ludzi, na przykład: *100 stuleć na stulecie* (Wrocławskie Centrum Historii), czy organizowanych przez Instytut Pamięci Narodowej (między innymi

³ Edycja jesienna <https://pl-pl.facebook.com/festivalmazurki/> (dostęp 15.11.2018).

⁴ Zachorowało około 500 mln ludzi, co stanowiło wówczas 1/3 populacji świata.



Obchody 100-lecia odzyskania niepodległości w Warszawie — świąteczna iluminacja Zamku Królewskiego *Warszawa Stolica Wolności 1918–2018* oraz koncert Państwowej Szkoły Muzycznej I stopnia nr 4 w Warszawie *Nie rzucim ziemi, skąd nasz ród...*

Fot. Włodzimierz Gorzelańczyk

ze szkołami artystycznymi) konkursów, konferencji, paneli dyskusyjnych, sesji, spotkań, wieczornic. Były też Biegi Niepodległości (między innymi w Warszawie czy w Poznaniu). Na Trakcie Królewskim zatańczyć mogliśmy poloneza w czasie Szalonych Dni Muzyki.

Najwięcej odbyło się koncertów. Wśród nich: główny, pod tytułem *100 na 100. Muzyczne dekady wolności, 11. Święto Muzyków I Nabożeństwo ekumeniczne z okazji 100-lecia odzyskania przez Polskę niepodległości* (Wrocław), *Moja ojczyzna jest muzyką* (Bydgoszcz), *Niepodległa łączy pokolenia* (Warszawa). Nie zabrakło również publikacji, na przykład: *Najważniejsze inwestycje stulecia* („Rzeczpospolita”, „Parkiet”), *Ludzie Niepodległości* („Gazeta Prawna”), książka *Oblicza Niepodległej* (Muzeum Historii Polski), *Sto utworów na stulecie niepodległości* (Polskie Wydawnictwo Muzyczne). Zrealizowane zostały filmy: *Polska Nie-*



Poznański orszak świętego Marcina oraz Parada Niepodległości w Poznaniu

Fot. Włodzimierz Gorzelańczyk

podległa — *Historia w ożywionych obrazach* (10 filmów Wytworni Filmów Dokumentalnych i Fabularnych). Muzeum Historii Polski zorganizowało wystawę *Jan Paweł II — Człowiek Wolności* oraz gry uliczne z cyklu *Przystanek Niepodległość*. Jednymi z bardziej charakterystycznych przedsięwzięć były powstające murale (na przykład uczennic Liceum Plastycznego z Elbląga) czy elektroniczne projekcje multimedialne na frontonach budynków (na przykład w Zespole Szkół Katolickich w Nowym Sączu). Odślonięto wiele obelisków i pomników, a wśród nich pomnik Józefa Piłsudskiego w Nowym Sączu oraz Lecha Kaczyńskiego i Ignacego Daszyńskiego w Warszawie. Jednymi z najważniejszych wydarzeń dla Polaków były odprowadzane w niedzielę 11 listopada 2018 roku Msze Święte Dziękczynne oraz odbywające się parady czy marsze niepodległości oraz uroczystości centralne przy Grobie Nieznanego Żołnierza na placu Piłsudskiego w Warszawie.

Nie sposób w „Szkole Artystycznej” odnotować wszystkich wydarzeń — często najcenniejszymi są te nam najbliższe, lokalne. To dopiero we własnej miejscowości czy szkole dostrzegamy, jak wiele stworzyliśmy dla młodych, dla nas wszystkich.

Zajrzyjmy na moment do Poznania — wystawa *Pokój zaczyna się przy rodzinnym stole*, zorganizowana przez CK Zamek (instytucja kultury mieszcząca się w zbudowanym przez niemieckiego zaborcę „cesarskim” zamku), przeniosła nas w świat refleksji o tym, że wolność zaczyna się w nas i każdy ma na nią wpływ. Listopadowe dni 2018 roku obfitowały właśnie w tworzenie tak pojętego świętowania. Obok akcentowania podniosłych idei, historii, śladów tragicznych skutków pierwszej wojny światowej, obok ważnej, wielkiej polityki potrafiliśmy z niezwyk-



Orłowska Parada Niepodległości (z lewej) oraz gdyński marsz na 100-lecie niepodległości Polski (z prawej)

Fot. Lechosław Dzierżak (z lewej) i Piotr Zabłocki (z prawej) _____

łą różnorodnością odnieść się do tej niezwyklej rocznicy. Nie zabrakło plenerowych czy ulicznych happeningów i korowodów. Wśród nich najbardziej znany wszystkim to poznański korowód świętego Marcina — „imieniny ulicy” (11 listopada to imieniny Marcina). Wsłuchując się w słowa utworu *Wolność Kocham i rozumiem*⁵ z 1990 roku, z pierwszych lat odzyskanej na nowo po dziesięcioleciach komunistycznego zniewolenia wolności, zdajemy sobie sprawę, jak dziś w ustach młodych brzmią one niezwykle. A do tego i nam, nieco starszym twórcom, pedagogom czy animatorom życia kulturalnego, podpowiadają, jak patrzeć na wolność w sztuce.

Główny organizator centralnych obchodów rocznicowych — Biuro Programu „Niepodległa” — zachęcał do *wspólnego, radosnego świętowania i organizowania własnych wydarzeń oraz dodawania ich do kalendarium obchodów niepodległości*. I tak było w całej Polsce — kreacja lokalnych organizatorów przypominała w swej sile oddziaływania to, co spotykamy wokół siebie w ostatnim ćwierćwieczu, jak na przykład w majowe „Noce Muzeów” czy styczniowe „Świąteczko do nieba” — entuzjazm, radość, poczucie wspólnoty. A wracając do Programu „Niepodległa” — przewidywał on współfinansowanie ponad 90 projektów organizowanych przez krajowe instytucje kultury, ale też 280 inicjatyw lokalnych i regionalnych organizowanych w całej Polsce.

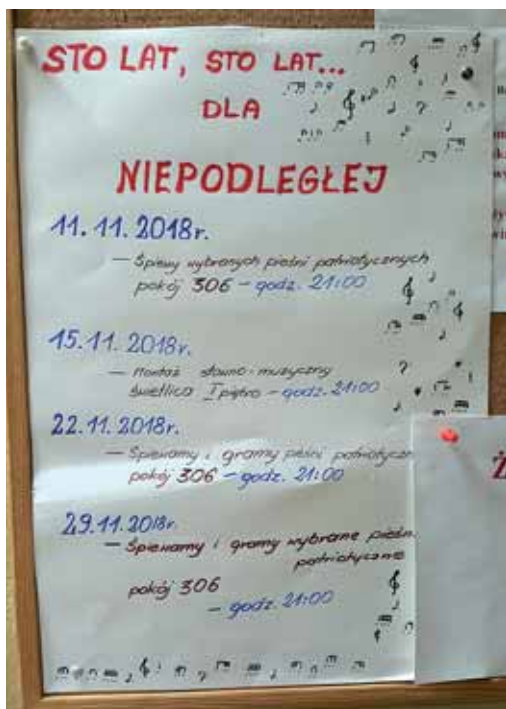
⁵ Bogdan Łyszkiewicz — autor słów utworu wykonywanego przez zespół Chłopcy z Placu Broni.



Obchody 100-lecia odzyskania niepodległości w Zespole Szkół Katolickich w Nowym Sączu
 Fot. Włodzimierz Gorzelańczyk

Niezależnie od tych inicjatyw, które wspierane były finansowo przez Państwo, w ostatnim czasie mogliśmy zauważyć, jak niezwykle dużo zorganizowanych było działań niejako „niezależnie” — głównie w szkołach. Na portalu Centrum Edukacji Artystycznej szkoły artystyczne prezentowały swoje „niepodległościowe” programy. Dominowały — co naturalne — koncerty czy prezentacje prac plastycznych (w tym numerze „Szkoły Artystycznej” przybliżyamy Czytelnikom kilka z nich), ale też działania odbiegające niejako od standardu.

Szkoły artystyczne, w tym także bursy, ogniskowały swe „zadania wychowawcze” wokół koncertów czy okolicznościowych wystaw. W programach jubileuszowych koncertów znalazły się rzecz jasna utwory Fryderyka Chopina (*Polonez As-dur* op. 53), Stanisława Moniuszki (*Ojciec z niebios* z opery *Halka*), Henryka Wieniawskiego (*Polonez D-dur* op. 4) czy Karola Kurpińskiego. Wykonywane były utwory, które Polacy recytowali lub śpiewali przez lata walki o niepodległość i w trakcie jej utrwalania, jak chociażby *Rota* Marii Konopnickiej z muzyką Feliksa Nowowiejskiego. Podobnie jak na koncercie na Stadionie Narodowym recytowaliśmy i śpiewaliśmy wojenne wiersze Zygmunta Koniecznego i Krzysztofa Kamila Baczyńskiego, *Czerwone maki na Monte Cassino* Alfreda Schütza i Feliksa Konarskiego, *Warszawa ma* Ludwika Starskiego, *Ukochany kraj* Konstantego



Obchody 100-lecia odzyskania niepodległości w Bursie Szkół Artystycznych w Warszawie

Fot. Włodzimierz Gorzelańczyk

Ildefonsa Gałczyńskiego, *Nic dwa razy* Wisławy Szymborskiej, *Mury* czy *Modlitwę o wschodzie słońca* Jacka Kaczmarskiego, *Arahję* Kazimierza Staszewskiego, *Przesłanie Pana Cogito* Zbigniewa Herberta, *Balladę o Janku Wiśniewskim* Krzysztofa Dowgiałły, *Żeby Polska była Polską* Jana Pietrzaka, *Nie pytaj o Polskę* Grzegorza Ciechowskiego i wiele, wiele innych. Było i tak, że szkolne śpiewanie pieśni i piosenek patriotycznych czy recytowanie poezji połączone było z konkursami, nagrywane były płyty, wydawane śpiewniki (na przykład *Nad nami orzeł biały* Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej I stopnia w Krakowie oraz Instytutu Pamięci Narodowej⁶).

Jakie wartości dla nas wszystkich wpływają z tegorocznej lekcji pod tytułem *Niepodległa? Niepodległość odzyskana 100 lat temu nie jest dana Polakom Narodowi raz na zawsze. Wymaga ona od każdego pokolenia Polaków troski o Ojczyznę* — czytamy w liście pasterskim Episkopatu Polski z okazji 100. rocznicy odzyskania przez Polskę niepodległości. *Bolesna historia naszej Ojczyzny*

⁶ <https://mojaniepodlegla.pl/mn/aktualnosci/7573,Nad-nami-Orzel-Bialy-Plyta-i-koncert-piesni-patriotycznych-Krakow-27-pazdziernik.html> (dostęp 15.11.2018).



Obchody 100-lecia odzyskania niepodległości w Szkole Baletowej w Poznaniu

Fot. Robert Frąckowiak

*powinna wyczulać nas na zagrożenia duchowej wolności i suwerenności narodu*⁷. Mówimy o „lekcji” w przenośni, ale też dosłownie. O tym, jak szkoły artystyczne — nauczyciele, uczniowie i ich rodzice — celebrowały 100. rocznicę odzyskania przez Ojczyznę wolności, dowiemy się ze szkolnych kronik, także tych elektronicznych. A że do końca tego roku szkolnego zostało jeszcze niemało czasu, Centrum Edukacji Artystycznej zaprasza na swój portal, gdzie zamieszczamy na bieżąco informacje o niezwykle ważnym ROKU NIEPODLEGŁOŚCI W SZKOŁACH I PLACÓWKACH ARTYSTYCZNYCH.

⁷ <https://episkopat.pl/list-pasterski-episkopatu-polski-z-okazji-100-rocznicy-odzyskania-przez-polske-niepodleglosci/> (dostęp 15.11.2018).

Oficjalne strony internetowe ►
Liceum Plastycznego w Nałęczowie
i Zespołu Szkół Plastycznych w Gdyni



100 LAT NIEPODLEGŁOŚCI

Bart... Aktualności... 100 Lat Niepodległości

AKTUALNOŚCI [wróć do aktualności](#)

100 LAT NIEPODLEGŁOŚCI 

data: 11.11.2018 / autor: Jarosław Cwik / tag: [100 lat odzyskania przez Polskę niepodległości](#)

TAK UCZYLIMY 100. ROCZNICĘ ODZYSKANIA PRZEZ POLSKĘ NIEPODLEGŁOŚCI

Jako społeczność szkolna, tę niezwykłą 100. ROCZNICĘ ODZYSKANIA PRZEZ POLSKĘ NIEPODLEGŁOŚCI, staraliśmy się uczcić w godny sposób i na miarę naszych możliwości. Poniżej zamieszczamy przykłady naszych działań poświęconych tej Roczniczy.



Na kilka miesięcy przed dniem 11 listopada 2018 r., na budynku szkoły umieściliśmy stosowną kompozycję plastyczną nawiązującą do 100. ROCZNICY ODZYSKANIA PRZEZ POLSKĘ NIEPODLEGŁOŚCI.



100 LAT NIEPODLEGŁOŚCI POLSKI, 1918 - 2018

Zespół Szkół Plastycznych w Gdyni

SZKOŁA PAŃSTWA. ROK ZAŁOŻENIA 1948.

Nagle kula przestrzeliła mi kankę na mleko

Nasze uczniowie brali udział w międzynarodowym projekcie malarstwa p.n. "Nagle kula przestrzeliła mi kankę na mleko", autorstwa prof. Petra Nathana. Piana jaskółca wpląsnęła 325 artystów, którzy z elementów malarstwach się spracowanego wczesnej projektu przez P. Nathana mają nadzieję stworzyć wieloformowy obraz polityczny elementu świata w Kłoni. Tematem pracy jest powstanie emigracji Kłoni w 1918 r. Temat projektu zaplanowany jest na listopad 2019 r. 11 listopada 2018 wzięły się oficjalnie prezentacja projektu w Halle 400, naszą sztukę reprezentował Antoni Kłoni z klasy 5 ODP i p. Ewa Maruszewska. W Kłoni zwiędliłmy uczelnię artystyczną Kłoni profesorem jest Peter Nathan - Mathias Kunstschulte, oraz występy w Kunstalle ze Kiel i Stuttgartu. W drodze powrotnej zatrzymaliśmy się na spacer w Berlinie, polowaliśmy wycieczki w Museum Hamburger Bahnhof.

Jan Ewa Maruszewska





1918/19



WIELKIEMU SYNOWI POLSKI
W X ROCZNICE
POWSTANIA WIELKOPOLSKIEGO

ZWIĄZEK TOWARZYSTW UCZESTNIKÓW
POWSTANIA W WIELKOPOLSCE
1918-19

1928



ENTINO
RAVANI

W hołdzie Paderewskiemu

— w 100 rocznicę powstania wielkopolskiego

NIEPODLEGŁEJ... 40 LAT DLA OJCZYSTEJ KULTURY, to motto uroczystego koncertu finalizującego jubileusz Zespołu Szkół Muzycznych w Poznaniu. Ten największy w Wielkopolsce i jeden z największych w Polsce podmiotów publicznego systemu kształcenia artystycznego tworzą cztery połączone wspólnymi losami, siedzibą, kadrą i wieloma innymi więzami szkoły:

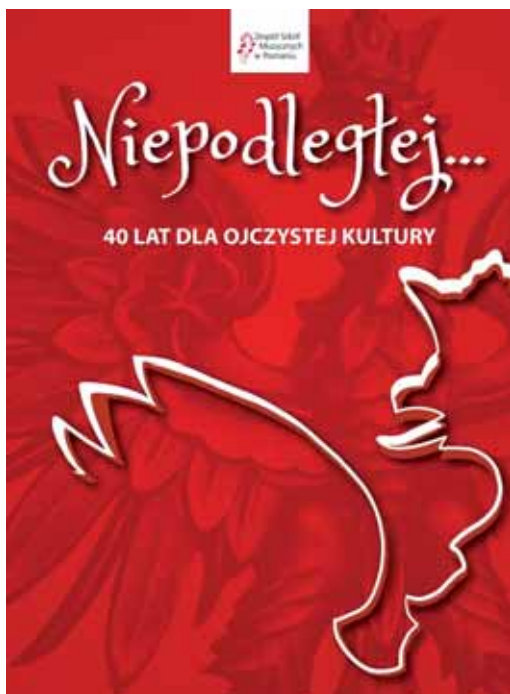
- Państwowa Szkoła Muzyczna I stopnia im. Karola Kurpińskiego,
- Państwowa Szkoła Muzyczna II stopnia im. Fryderyka Chopina,
- Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna II stopnia im. Jadwigi Kaliszewskiej,
- Policealne Studium Piosenkarskie im. Czesława Niemena.

Dwie największe jednostki zespołu: PSM I stopnia im. Karola Kurpińskiego i PSM II stopnia im. Fryderyka Chopina, istniały, przed włączeniem do Zespołu, samodzielnie od 1945 roku.

Nie zapomnieliśmy o postaci arcyważnej dla procesu odzyskania niepodległości, działającej na jej rzecz płomiennym słowem i żarliwą sztuką pianistyczną. Chodzi oczywiście o Ignacego Jana Paderewskiego, otaczanego w Wielkopolsce szczególnym kultem. Jego materialne ślady to Akademia Muzyczna imienia tego wielkiego Polaka i artysty, stojący przed nią pomnik oraz poświęcona mu, pełna pamiątek historycznych ulica, przy której znajduje się hotel Bazar. Budynek ten był od połowy XIX wieku siedzibą wielu stowarzyszeń polskich, tytułów prasowych i miejscem spotkań wielkopolskich patriotów. Prowadzili oni według określenia użytego w tytule pamiętnego serialu telewizyjnego „najdłuższą wojnę nowoczesnej Europy”, czyli rywalizację z żywiołem niemieckim w dziedzinie gospodarki i kultury.

Dwudziestego szóstego grudnia 1918 roku witano entuzjastycznie Ignacego Paderewskiego na dworcu kolejowym. Tego samego dnia wygłosił on z okien hotelu Bazar pełne emocji patriotycznych przemówienie, które w zgodnej opinii historyków przyczyniło się do wybuchu powstania wielkopolskiego. Jego zwycięski finał miał wielkie znaczenie w procesie integracji Wielkopolski z pozostałymi ziemiami polskimi.

Szóstego listopada bieżącego roku w auli Zespołu Szkół Muzycznych w Poznaniu odbyły się warsztaty pianistyczne poświęcone twórczości Ignacego Jana



Paderewskiego. Według wiarygodnych badań ten wspaniały artysta i patriota, jeden z ojców naszej niepodległości, urodził się właśnie 6 listopada 1860 roku. Warsztaty poprowadził profesor Andrzej Tatarski, znakomity pianista i kameralista, który popularyzuje dzieła kompozytorów polskich na wszystkich kontynentach. W środowisku muzycznym Wielkopolski i wielu ośrodkach muzycznych całego kraju cenione jest jego doświadczenie, zbudowane wieloletnią pracą dydaktyczną w Akademii Muzycznej w Poznaniu i w szkołach muzycznych, a także prowadzeniem licznych seminariów, warsztatów i udziałem w jury konkursów wykonawczych.

Przedmiotem warsztatów były utwory kompozytorów polskich: Ignacego Jana Paderewskiego, Fryderyka Chopina, Karola Szymanowskiego i Stefana Kisielewskiego. Taki dobór twórców poza walorem edukacyjnym ma oczywisty aspekt wychowawczy. Prowadzący miał okazję pracować z bardzo młodymi adeptami pianistyki z Państwowej Szkoły Muzycznej I stopnia oraz z ich nieco starszymi koleżankami i kolegami z Państwowej Szkoły Muzycznej II stopnia i Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej II stopnia, z których kilkoro to kandydaci do zawodowego uprawiania muzyki. Uwagi profesora Tatarskiego dotyczyły zarówno spraw technicznych, jak i interpretacyjnych. Szczególnie interesujące były dygresje historyczne, przybliżające tło epoki i nieszablonowe prezentowanie postaci kompozytora. Profesor Tatarski nie stronił od anegdot czy sugestywnych form ilustracji swoich uwag (prezentowanie kroku mazura czy krakowiaka). Zabiegi te, połą-

czone z umiejętnością budowania naturalnej relacji z uczniem w każdym przedziale wiekowym, tworzą, przy całej powadze zadań artystycznych, nieskrępowaną atmosferę twórczej pracy. Ważny jest także życzliwy, pozbawiony mentorskiego tonu i jednocześnie pełen szacunku stosunek do nauczycieli.

Istotnym dopełnieniem warsztatów był koncert w wykonaniu profesora Andrzeja Tatarskiego. W programie uwzględniono najpopularniejsze utwory fortepianowe Ignacego Jana Paderewskiego: *Krakowiak fantastyczny*, *Menuet G-dur*, dwie części *Albumu tatrzańskiego*, a także utwory Fryderyka Chopina i Karola Szymanowskiego. Artysta zapowiadał i komentował osobiście kolejne punkty programu, prezentując okoliczności i tło powstania utworów. Tak jak w części warsztatowej spotkania, tutaj także pojawiły się dygresje i anegdoty, między innymi słynne zdanie Georges'a Clemenceau skierowane do Paderewskiego — *Dotąd był pan pierwszym artystą świata, teraz jest pan zaledwie premierem, co za upadek*, które nabiera zupełnie innego znaczenia z perspektywy historycznej. W komentarzach podkreślano wielokrotnie rangę dokonań Ignacego Jana Paderewskiego dla sprawy odzyskania niepodległości i jej utrwalenia, jak i szczególnie jego wkład w rozwój kultury polskiej.

O sukcesie obu części przedsięwzięcia świadczy liczna obecność nauczycieli Zespołu Szkół Muzycznych i innych wielkopolskich szkół, uczniów i ich rodziców.

Kult Paderewskiego jest szczególnie obecny wśród rodzin powstańców wielkopolskich. Przekaz rodzinny mówi, że dziadek piszącego te słowa, jako młody członek Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół” w Poznaniu, był w tłumie witającym Mistrza na dworcu poznańskim. Jak wielu wychowanków tego stowarzyszenia uczestniczył potem w powstaniu wielkopolskim. Dwudziestego siódmego grudnia 2018 roku odbędą się obchody 100-lecia tego arcyważnego wydarzenia w historii Wielkopolan i całego narodu — powstania wielkopolskiego.



Warsztaty „Wokół I.J. Paderewskiego” — prowadzi profesor Andrzej Tatarski

Fot. Barbara Jarantowska



Nad nami orzeł biały

W roku szkolnym 2017/2018 w Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej I stopnia im. Ignacego Jana Paderewskiego realizowany był projekt edukacyjny *Nad nami orzeł biały*. Jego efektem było wydanie przy współpracy z oddziałem Instytutu Pamięci Narodowej w Krakowie¹ śpiewnika, płyty z dwudziestoma pieśniami patriotycznymi i płyty z podkładami instrumentalnymi. W ten sposób szkoła włączyła się w obchody 100. rocznicy odzyskania niepodległości przez Polskę.

Wydanie płyty poprzedziła w dniu 14 kwietnia 2018 roku sesja zdjęciowa. Młodzież szkolna pozowała w strojach z epoki między innymi w salach Muzeum Narodowego w Krakowie i na wystawie kościuszkowskiej w forcie nr 2 „Kościuszko”. Barwne fotografie wzbogaciły śpiewnik, wprowadzając w niezwykły nastrój prezentowanych pieśni.

¹ <https://mojaniepodlegla.pl/mn/aktualnosci/7573,Nad-nami-Orzel-Bialy-Plyta-i-koncert-piesni-patriotycznych-Krakow-27-pazdziernik.html> (dostęp 28.11.2018).



Czerwiec upłynął natomiast pod znakiem nagrań. Był to czas wyętej pracy dla chóru, zespołów, solistów i instrumentalistów.

Premiery koncert promujący płytę, zorganizowany przez oddział IPN, odbył się 27 października 2018 roku w studiu Radia Kraków. Występy chóru, zespołów i solistów szkoły zostały gorąco przyjęte przez widownię. Transmisja koncertu miała zasięg ogólnopolski.

Jedną płytą to zbiór pięknych i ważnych dla historii naszego kraju utworów. Znałe i popularne pieśni otrzymały nowe aranżacje. Realizacja partii instrumentalnych powierzona została uczniom, których wspierali nauczyciele. Na szczególną uwagę zasługują utwory: *Szary strój*, *Płomienny anioł z Podola*, *Wielki człowiek*, *Ojczyzno moja*, napisane przez uczniów, którzy wzięli udział w szkolnym konkursie pieśni patriotycznych i w konkursie na piosenkę o patronie szkoły. Druga płyta to podkłady muzyczne, mające na celu ułatwienie wspólnego śpiewania.

Dodatkową pomocą dla nauczycieli są materiały dydaktyczne w postaci tekstów, nut, opisów kompozycji ruchowych, scenariuszy lekcji oraz komentarzy historycznych do pieśni, a także słownik pojęć. Scenariusze można wykorzystać w młodszych klasach do prowadzenia zajęć o symbolach narodowych, postaciach i wydarzeniach związanych z odzyskaniem niepodległości, w starszych klasach do rozmów o walorach i znaczeniu polskich pieśni patriotycznych oraz o drogach Polaków do niepodległości.

Publikacja *Nad nami orzeł biały* to efekt współpracy wielu nauczycieli, uczniów, absolwentów i rodziców. To niezwykle, ważne doświadczenie, które przyniosło wiele satysfakcji i zadowolenia jego uczestnikom.



CD 1 - NAD NAMI ORZEŁ BIAŁY



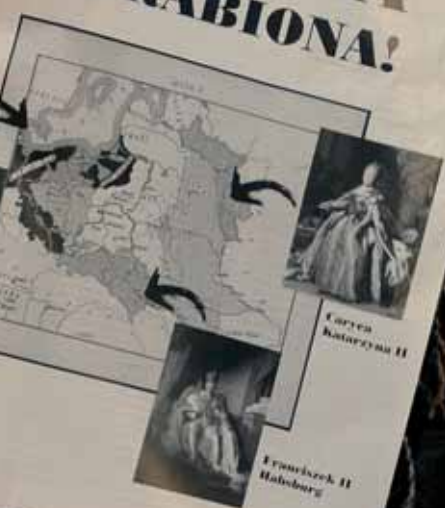
NAD NAMI ORZEŁ BIAŁY

Polskie pieśni i piosenki patriotyczne



KURJER POLSKI

OJCZYZNA ZAGRABIONA!



KURJER POLSKI

OJCZYZNA ZAGRABIONA!



Patriotyzm na wiele sposobów

Uroczyste obchody stulecia odzyskania przez Polskę niepodległości to czas, gdy słowa „naród”, „państwo”, „godło”, „patriotyzm” bardzo często pojawiają się we wszystkich obszarach życia. Szczególnie ważne jest, gdy pojawiają się one w placówkach oświatowych, ponieważ świętowanie setnej rocznicy powrotu państwa polskiego na mapy świata ma szczególny wymiar, gdy jest udziałem najmłodszych. Kształtowanie postaw patriotycznych u dzieci i młodzieży to powinność dorosłych. W XIX wieku miłość ojczyzny uważana była za obowiązek moralny. Tę wolę trzeba było stale wzmocniać, podtrzymywać nie tylko słowem, lecz także muzyką i obrazem.

Niezwykle trafną wykładnię patriotyzmu podał nasz rodak Jan Paweł II, mówiąc, że: *Patriotyzm oznacza umiłowanie tego, co ojczyste: umiłowanie historii, tradycji, języka czy samego krajobrazu ojczystego. Ta miłość obejmuje również dzieła rodaków i owoce ich geniuszu*¹.

Spółeczność Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. Karola Lipińskiego w Lublinie z okazji 100. rocznicy odzyskania niepodległości aktywnie włączyła się w obchody tej ważnej dla wszystkich Polaków rocznicy. Głównym założeniem podjętych działań było przywołanie czasów, gdy Polska utraciła, a następnie z wielkim trudem odzyskała niepodległość. Kluczem do ich przeprowadzenia okazał się dobór form realizacyjnych, które najlepiej trafią do młodzieży. Zostały wypracowane następujące formy: koncerty, konkursy plastyczne i recytatorskie, happeningi, spektakle słowno-muzyczne.

Cykl koncertów dla Niepodległej, w wykonaniu uczniów i zaproszonych gości, to jeden z punktów w bogatym harmonogramie uroczystych obchodów rocznicy. Młodzi muzycy — zarówno soliści, jak i zespoły kameralne, chóry i orkiestra symfoniczna — prezentowali utwory polskich kompozytorów między innymi na koncertach w szkole („Najmłodszy dla Niepodległej — 100 utworów na 100-lecie”), a także organizowanych przez Lubelskie Kuratorium Oświaty („Wdzięczni dla Niepodległej”) czy Bibliotekę Wojewódzką im. Hieronima Łopacińskiego w Lublinie („Koncert patriotyczny — dla Niepodległej”).

Zorganizowano konkurs plastyczny pod hasłem „Polska w 1918 i 2118 roku”, którego celem było zaprezentowanie własnych wyobrażeń na temat wolno-

¹ Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Znak, Kraków 2005, s. 51.

ści i przyszłości Polski, a także konkurs recytatorski „Wolność wczoraj i dziś”, upowszechniający twórczość literacką podejmującą temat wolności. Obydwa konkursy skierowane były do uczniów Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej I stopnia oraz uczniów I i II klas Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej II stopnia.

Wyjątkowym przedsięwzięciem był cykl 15–20-minutowych tematycznych happeningów przywołujących wydarzenia z tamtego okresu, zrealizowanych w pięć kolejnych dni, poprzedzających dzień 11 listopada. Wybór dynamicznej formy happeningu podyktowany był chęcią dotarcia do młodzieży oraz wciągnięcia do udziału całej społeczności szkolnej, nawiązania spontanicznej interakcji między wykonawcami i widzami, pobudzenia wyobraźni i przybliżenia atmosfery tamtych wydarzeń. Akcja była przeprowadzana w różnych miejscach budynku szkolnego, zadbano o dynamiczny przebieg wydarzeń, wykorzystano stroje z epoki, a przez cały czas trwania przedsięwzięcia na monitorach szkolnych emitowano prezentacje multimedialne zawierające ryciny Artura Grottgera, reprodukcje obrazów Wojciecha Kossaka, mapy, sylwetki znaczących postaci historycznych, filmy, zdjęcia oraz nagrania utworów Ignacego Jana Paderewskiego i Fryderyka Chopina.

Pierwszy dzień happeningowego projektu poświęcono tematowi utraty niepodległości. Przy wsparciu finansowym Rady Rodziców OSM w Lublinie wydany został okazjonalnie w nakładzie 600 egzemplarzy numer gazety wzorowany na „Kurierze Polskim” z 1795 roku, zawierający informacje odnoszące się do traktatu sankcjonującego trzeci rozbiór Polski, listu narodu polskiego do Tadeusza Kościuszki, planów generała Henryka Dąbrowskiego dotyczących nawiązania kontaktu z Napoleonem, w celu pozyskania sojusznika w walce o odzyskanie niepodległości Polski. W skład zespołu redakcyjnego weszli uczniowie oraz nauczyciele polonisci i historycy. Prasa kolportowana była w szkole przez uczniów w strojach stylizowanych na ówczesnych gazeciarzy. Zainscenizowane zostało również powołanie Legionów Polskich we Włoszech przez generała Jana Henryka Dąbrowskiego. Do uczestników wydarzenia przemówił uczeń grający postać Józefa Wybickiego. Opowiedział on o kontekście powstania pieśni, która po odzyskaniu niepodległości przez Polskę stała się jej hymnem narodowym. Ten dzień zwieńczony został wspólnym odśpiewaniem *Mazurka Dąbrowskiego*.

Drugiego dnia upamiętniono wybuch powstania listopadowego. Po korytarzach szkoły przy wtórze werbli przemaszerał oddział uczniów w żołnierskich mundurach, prowadząc młodzież szkolną w wyznaczone miejsce gdzie wspólnie odśpiewano *Warszawiankę 1831 roku*.

W kolejnych dniach odbyły się: debata poetycka, w której wykorzystano teksty naszych wieszczów narodowych (Adama Mickiewicza, Juliusza Słowackiego i Cypriana Kamila Norwida) i zabrzmiała muzyka Fryderyka Chopina; projekcja filmu dokumentalnego o powstaniu styczniowym; inscenizacja wystąpienia Ignacego Jana Paderewskiego wygłaszającego mowę do narodu polskiego w 1918 roku; uroczysta akademii poświęcona 100. rocznicy odzyskania przez Polskę niepodległości.

W dniu 11 listopada 2018 roku w sali Filharmonii im. Henryka Wieniawskiego w Lublinie zaprezentowano projekt artystyczny pod tytułem *Młodzi artyści dla Niepodległej*, przywołujący wydarzenia historyczne od traktatu dotyczącego trzeciego rozbioru Polski do odzyskania niepodległości w roku 1918.

Spektakl słowno-muzyczny wyreżyserowany w oparciu o autorski scenariusz nauczyciela Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej zrealizowany został z udziałem 150 uczniów szkoły — zarówno I, jak i II stopnia. Narratorzy przedstawili tło historyczne oraz sylwetki wybitnych polskich patriotów działających na rzecz odzyskania niepodległości naszej Ojczyzny. Narracja wsparta została prezentacją multimedialną. Klamrą spinającą widowisko słowno-muzyczne był tekst prezentowany przez narratorów przeplatany poezją, pieśniami patriotycznymi oraz utworami solowymi i orkiestrowymi polskich kompozytorów. Najmłodszy uczniowie ubrani w ludowe stroje lubelskie zatańczyli poloneza do muzyki Karola Kurpińskiego.

Młodzi wykonawcy przedstawili artystyczną odpowiedź na postawione podczas widowiska pytania — Czym jest niepodległość? Jakie znaczenie dla nas, tu obecnych, ma wolność? Czy wolność ma granice? A jeśli tak, gdzie one są lub czym one są?².

Zaszczytem dla całej społeczności Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. Karola Lipińskiego w Lublinie był fakt, że to właśnie w dniu 11 listopada, w zacnym gronie Kombatantów, Wojewody Lubelskiego, Dyrektora Instytutu Pamięci Narodowej, przedstawiciela Prezydenta Miasta Lublin, Wizytatora Centrum Edukacji Artystycznej, przedstawicieli instytucji państwowych, instytucji kultury, lubelskich uczelni i licznie zebranych mieszkańców Lublina wypełniającej salę koncertową filharmonii do ostatniego miejsca szkoła mogła uświetnić obchody 100. rocznicy odzyskania niepodległości.

Organizatorami koncertu *Młodzi artyści dla Niepodległej* byli: Instytut Pamięci Narodowej oddział w Lublinie, Lubelski Urząd Wojewódzki i Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I i II stopnia im. Karola Lipińskiego w Lublinie. Po występie młodych artystów nastąpiło symboliczne pokrojenie tortu niepodległościowego, do którego poproszeni zostali Wojewoda Lubelski i Dyrektor Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej im. Karola Lipińskiego. Projekt artystyczny był jednym z punktów oficjalnych obchodów 100. rocznicy odzyskania niepodległości w Lublinie.



² Wioleta Niedoborek, *Młodzi artyści dla Niepodległej*, scenariusz spektaklu słowno-muzycznego, przywołującego wydarzenia historyczne i twórczość polskich artystów XIX i XX wieku w wykonaniu uczniów i nauczycieli Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. Karola Lipińskiego w Lublinie, rękopis 2018.



Złoto i srebro na stulecie odzyskania niepodległości przez Polskę

Temat stulecia odzyskania niepodległości wyrażony w biżuterii stał się dla społeczności szkolnej szczególnym wyzwaniem, nie tylko ze względu na aspekt konkursów nawiązujących do biżuterii niepodległościowej, w których wzięliśmy udział, ale przede wszystkim ze względu na treści, jakie niesie ze sobą ta patriotyczna rocznica¹. Zanim powstały projekty, a w dalszej kolejności biżuteria patriotyczna, młodzież wzięła udział w serii spotkań, w prelekcjach, wystawach i dyskusjach o drogach prowadzących do odzyskania wolności. Dało to uczniom dodatkowy impuls i uwrażliwiło na problematykę odzyskania przez nasz kraj niepodległości.

Jednym z pierwszych przedsięwzięć ważnych w kształtowaniu się owej wrażliwości był wyjazd szkolny do największego na świecie muzeum biżuterii w Pforzheim, w Niemczech. Wielkość ekspozycji i jej przekrój geograficzno-czasowy dały młodzieży możliwość poznania biżuterii z całego świata wytwarzanej na przestrzeni dziejów, w tym również biżuterii patriotycznej.

Po tym przyszła kolej na zapoznanie się z historią polskiej biżuterii patriotycznej, w ramach zajęć z jubilerstwa. Największy jej rozwój przypadł na okres tak zwanej rewolucji moralnej oraz żałoby narodowej przed powstaniem styczniowym. W latach 1861–1862 ukształtował się kanon symboliki patriotycznej, który przetrwał klęskę powstania, umocnił się przed pierwszą wojną światową oraz w jej trakcie i wszedł do symboliki Odrodzonej Polski w 1918 roku. Drogi prowadzące do niepodległej Rzeczypospolitej były różne i każda z tych dróg znalazła swoje odbicie również w sztuce, a zatem także w biżuterii. Osadzenie w czasie i zrozumienie, czym była biżuteria patriotyczna w owych czasach, stanowiło wstęp do kolejnych kroków poznawczych dla młodzieży.

Poszukując nowych inspiracji, wybrałam Muzeum w Gliwicach, oddział Willa Caro, w którym znajduje się jedna z największych w Polsce kolekcji biżuterii, w tym patriotycznej, sentymentalnej i romantycznej. Zaprezentowana w muzeum biżuteria pełniła funkcje nie tylko ozdobne, lecz także była nośnikiem ważnych treści. Pani doktor Dagmara Wójcik, będąca kuratorem wystawy, wprowadziła

¹ Konkurs realizowany był pod opieką Autorki artykułu.



II miejsce — Krzysztof Lebieżyński (kl. IV LP); III miejsce — Martyna Przegendza (kl. III LP)
Fot. Izabella Kornas

nas w świat biżuterii patriotycznej, a następnie przeprowadziła w naszej szkole wykład poświęcony czasom i tradycji, w których noszenie biżuterii patriotycznej pomagało jej właścicielom wyrażać swoje uczucia i stanowisko wobec ojczyzny. Pozwoliło to uczniom poznać nie tylko historię i polskie zwyczaje, ale uczuliło ich również na aspekty narodowe i patriotyczne.

Ważnym działaniem — jak się później okazało — na etapie projektów biżuterii patriotycznej była moja prelekcja poświęcona biżuterii militarnej, w czasie której zaprezentowałam młodzieży szkolnej rodzinne precjoza pozostałe po moich przodkach. Pokazując ordery i odznaczenia wojenne oraz powojenne, starałam się wskazać elementy patriotyczne i narodowościowe oraz ich znaczenie: flagę, kotwicę, krzyż, skrzydła husarii, orła, różę. Elementy te później zostały celowo i trafnie wykorzystane w uczniowskich projektach i pracach konkursowych.

Konkurs warszawski poprzedzony był marcowymi Międzynarodowymi Targami Bursztynu, Biżuterii i Kamieni Jubilerskich Amberif w Gdańsku. Na targach nasi uczniowie zaprezentowali biżuterię o tematyce patriotycznej z bursztynem i węglem w roli głównej. Konkurs został zorganizowany przez Pomorską Izbę Rzemieślniczą, a tematem konkursu było stulecie odzyskania niepodległości przez Polskę. W tym przypadku, poza ozdobami nawiązującymi wprost do te-



Wyróżnienie — Paulina Kalisz (kl. III LP); praca konkursowa — Dominik Rybok

Fot. Izabella Kornas

matyki patriotycznej, bardzo wymierną rolę odegrały wymienione już elementy — bursztyn i węgiel, które posłużyły do wykonania biżuterii typowo polskiej.

Opisana praca z młodzieżą, zaangażowanie i pasja młodych ludzi, poparte ich wrażliwością, zaowocowały wielkim sukcesem podczas Ogólnopolskiego Konkursu Złotniczo-Jubilerskiego „Złoto i Srebro w Rzemiośle 2018”, zorganizowanego przez Związek Rzemiosła Polskiego pod patronatem Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego w Warszawie. Tematem konkursu stał się cytat wywodzący się z wiersza Czesława Janczarskiego pod tytułem *Barwy Ojczyście: Czerwień to miłość, / Biel serce czyste, / Piękne są nasze barwy ojczyste*. Uczniowie Zespołu Szkół Plastycznych w Katowicach zdobyli w konkursie pierwsze, drugie i trzecie miejsce oraz wyróżnienie. Udział w rywalizacji dał młodym adeptom sztuki jubilerskiej możliwość zaprezentowania swoich umiejętności wobec szerokiego grona fachowców, złotników i jubilerów oraz przedstawicieli Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

Nagrody i wyróżnienia zdobyli:

- I miejsce — Krzysztof Lebieżyński (kl. IV LP)
- II miejsce — Krzysztof Lebieżyński (kl. IV LP)
- III miejsce — Martyna Przegendza (kl. III LP)
- Wyróżnienie — Paulina Kalisz (kl. III LP)

Zdobywca I i II miejsca — Krzysztof Lebieżyński — zgłosił do konkursu dwie prace przestrzenne o charakterze rzeźbiarskim, wykonane ze srebra. Pierwsza z nich to wisior przedstawiający orła — symbol wolności, nad którym umieszczone zostały dłonie ochraniające ojczyznę i strzegące jej bezpieczeństwa. Druga praca przedstawia różę — symbol piękna, życia i wolności, osadzoną na surowej bryle kamienia. Kwiat przewiązany jest biało-czerwoną kokardą. Inspiracją dla twórcy stały się nie tylko barwy narodowe, u stóp róży bowiem do kokardy przypięty został mała owad przypominający pracowitą pszczołę, określający pracowitość narodu oraz jego żmudne dążenie do wolności i jej utrzymania.

Trzecim miejscem uhonorowana została Martyna Przegendza za naszyjnik wykonany z miedzi i filcu. Medalion przedstawia obecne kontury Polski. Natomiast inspiracją do realizacji łańcucha stały się barwy przypominające kolorystykę polskich krajobrazów widzianych z lotu ptaka, które przy zapięciu kończą się formą flagi polskiej. W głównej części naszyjnika widnieje również historyczna data odzyskania niepodległości.

Wyróżniony w konkursie wisior Pauliny Kalisz eksponuje natomiast największe, rozpoznawalne na świecie symbole bogactwa naturalnego Polski. Bursztyn umieszczony został w górnej części obiektu, co wskazuje na miejsce występowania „złota Bałtyku” w północnej części kraju. Czarne tło zawieszki oznacza inny polski skarb narodowy — złoża węgla. Ponieważ Polska może szczycić się owymi skarbami od wielu wieków, elementem biżuterii jest dodatkowo symbol dawnej świetności Rzeczypospolitej i walki o wolność — skrzydło husarskie, na którym widnieje biało-czerwona flaga.

Nagrodzoną biżuterię można było zobaczyć w szkolnej galerii Zespołu Szkół Plastycznych w Katowicach. Obecnie zapraszamy do jej obejrzenia na stronie internetowej: www.plastyk.katowice.pl.



A



B



C



D



1 9

1 8

2 0

Dialog z niepodległością

Ogólnopolskie biennale plakatu — Gdynia 2018

Od początku, gdy tworzyliśmy wspólnie z Centrum Edukacji Artystycznej Ogólnopolskie Biennale Plakatu Szkół Plastycznych w Gdyni, przyświecała nam idea stworzenia płaszczyzny do porównania różnych tradycji szkolnych w nauczaniu sztuki plakatu. Naszym celem stało się poruszanie w tematach konkursowych problematyki o charakterze ideowym i społecznym. Czwarta edycja konkursu była szczególna ze względu na obchodzone stulecie odzyskania przez Polskę niepodległości. Chcąc w odpowiedni sposób uczcić tę wyjątkowo ważną dla nas, wzniosłą rocznicę, postanowiliśmy dać możliwość młodym autorom zgłaszania prac w dwóch kategoriach tematycznych:

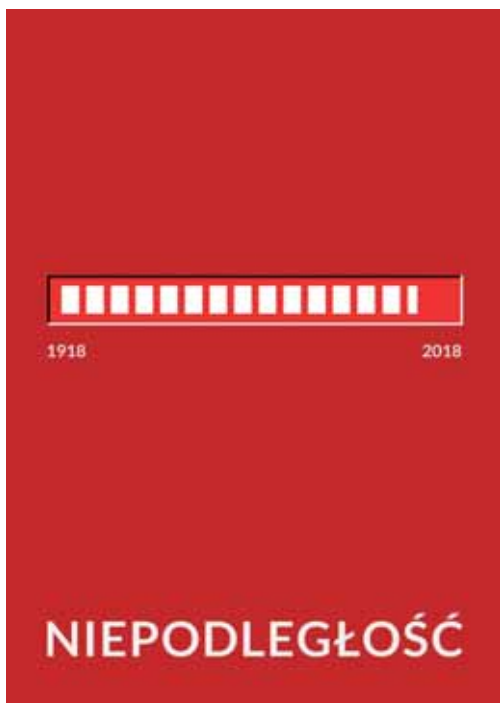
■ Kategoria A — „Niepodległość 1918–2018”

Temat promujący idee wolności, solidarności i wzmocnienia poczucia wspólnoty Polaków. Celem było zainteresowanie młodzieży tematyką historyczną, upamiętnienie szeregu wydarzeń sprzed wieku, kształtowanie patriotyzmu oraz propagowanie poszanowania godności człowieka i jego praw. Liczyliśmy na powstanie plakatów charakteryzujących się ciekawymi pomysłami, nowoczesnym spojrzeniem młodych grafików na treści związane ze stuleciem odzyskania niepodległości oraz wysokimi walorami plastycznymi.

■ Kategoria B — „Dialog”

To hasło biennale miało zwrócić uwagę młodych ludzi na sposoby rozwiązywania problemów współczesnego społeczeństwa. Dialog — jako ważny element tworzenia więzi międzyludzkich — jest podstawą dobrej komunikacji oraz otwarciem drogi do doskonalenia siebie w relacjach z innymi. Będąc formą wzajemnego zrozumienia, wyraża także szacunek dla swobodnego wypowiedzenia różnych poglądów. Oczekiwaliśmy prac, które będą propagować umiejętność aktywnego słuchania, postawę tolerancji, empatii, współdziałania oraz budowania zaufania. Dialog jest trudną sztuką i może przybierać różne oblicza, liczyliśmy na twórcze, szczerze, otwarte i pobudzające do myślenia propozycje plakatowe.

Nie liczyliśmy, że nadesłana zostanie duża liczba prac związanych z setną rocznicą odzyskania niepodległości, ponieważ w tym roku w całym kraju orga-



Albert Kwieciński, 2018 — PLSP w Kościelcu (z lewej); Zuzanna Goj, 2018 — ZSP w Dąbrowie Górniczej (z prawej)

nizowano bardzo wiele konkursów o podobnym charakterze. Poza tym ten temat był trudny zarówno ze względu na treść, jak i na formę plastyczną, gdzie nie jest łatwo uwolnić się od pewnych schematycznych rozwiązań. Obawy te okazały się nie do końca uzasadnione, ponieważ do konkursu zgłoszono 439 prac z 24 szkół plastycznych, w tym 117 prac w kategorii „Niepodległość 1918–2018” oraz 322 prace w kategorii „Dialog”.

Temat rocznicowy wymagał od młodych grafików specyficznego podejścia, głębszej refleksji, próby poszukiwania nowych sposobów wyrażania treści. Tym bardziej cieszy fakt, że tak wielu uczniów spróbowało zmierzyć się z tak poważnym wyzwaniem. Dzisiaj, w dobie internetu i szybkich zmian zachodzących w przestrzeni publicznej, funkcja plakatu zmieniła się. W ślad za tym idzie nowe rozumienie tego nośnika jako formy przekazu treści komunikatów skierowanych do odbiorców. Tak więc wypełnianie przez organizatorów konkursu misji związanej z upamiętnianiem różnych wydarzeń historycznych w tradycyjny sposób nie jest zadaniem łatwym. Oczywiście zmiany związane ze współczesnym funkcjonowaniem grafiki użytkowej powodują również to, że znacznie zwiększa się promocję plakatu, który przestał być „sztuką ulicy”, właśnie poprzez prezentowanie i dokumentowanie jej w wirtualnym świecie oraz na wystawach. W no-



Srebrny medal — Magdalena Giegiel, 2018 — LP w Supraślu (z lewej); brązowy medal — Katarzyna Zaremba, 2018 — ZSP w Gdyni (z prawej)

wych warunkach może on ciągle się rozwijać, towarzysząc naszej codzienności i nie tracąc nic ze swojej atrakcyjności. Przeciętny odbiorca ma różne spojrzenie na projektowanie graficzne, a tym samym na plakat. Jakie zadania miał postawić przed sobą młody twórca, projektując rocznicowy plakat? Czy miał tworzyć projekt, opierając się tylko na swojej wiedzy historycznej i zdobytych umiejętnościach warsztatowych, a może także zdać się na pewnego rodzaju eksperyment i nadać bardziej indywidualny rys swojej pracy?

Oglądanie zgłoszonych propozycji plakatowych nasuwa wniosek, że najważniejszą ich wartością była duża różnorodność postaw. Pomimo zrozumiałych, ograniczonych możliwości wykorzystania symboliki związanej z tematem niepodległościowym, dało się zauważyć prace nieszablonowe, odnoszące się do współczesności. Świadczy to o tym, że młodzi ludzie potrafili nie tylko odnieść się do rocznicowych treści z dużą świadomością historyczną, ale jednocześnie uwzględnić obecne czasy. Z jednej strony mieliśmy do czynienia z pamięcią o postaciach i wydarzeniach historycznych, a z drugiej z innym spojrzeniem, bardziej odwołującym się do uniwersalnej wartości, jaką jest wolność. Na uwagę zasługują plakaty, w których zauważalne są: umiejętna zabawa typografią, posługiwanie się znakiem plastycznym i świadome zastosowanie fotografii. W wy-

niku obrad jury, złożonego z wybitnych grafików-plakacistów, do wystawy pokonkursowej zakwalifikowano w tej kategorii 20 prac, co jest wyrazem szczególnej dbałości o jakość, a nie liczbę prezentowanych plakatów. Ze względu na wyrównany poziom tych prac przyznano oprócz złotego, srebrnego i brązowego medalu także siedem wyróżnień.

Podsumowując obrady, jurorzy podkreślili, że tematyka tegorocznej edycji konkursu stanowiła dla młodzieży bardzo poważne wyzwanie, z którym młodzi projektanci poradzi sobie satysfakcjonująco. Powstałe prace graficzne to w większości subiektywne, oryginalne i niepodpatrzone rozwiązania, adekwatne do myślenia współczesnych młodych ludzi, w tym także na temat postrzegania patriotyzmu. Prace związane z tematyką niepodległości nie podkreślały przesadnie odświętności setnej rocznicy odzyskania niepodległości, natomiast starały się komentować istniejącą rzeczywistość. Plakaty poświęcone drugiemu tematowi — „Dialog” — były apelem o większą otwartość i bezpośredniość w relacjach międzyludzkich.

„Skrzydła wolności. Polskie drogi do niepodległości 1918–1921”

Ogólnopolski konkurs plastyczny — Lublin 2018

Problem kulturowej tożsamości jest — jak wiadomo — jednym z zasadniczych tematów współczesnego dyskursu o kulturze, rozumiany nie tylko jako wątek przynależny krajom o peryferyjnym znaczeniu, ale stanowiący centrum refleksji nad dalszymi losami naszej cywilizacji. Ponieważ w najbliższych dekadach o jej charakterze będą decydować pokolenia teraźniejszych nastolatków, nie od rzeczy będzie spojrzenie na ich wyobrażenie obecnego miejsca we współczesnej rzeczywistości, gdyż ich poglądy i postawy ukształtują nadchodzącą przyszłość.

Dla młodzieży uzdolnionej artystycznie wrażliwość w dialogu z rzeczywistością odbywa się w procesie kreacji, a w bieżącym roku, jak i w następnych, z pewnością wielu uczniów szkół plastycznych zmierzy się z tematyką inspirowaną obchodami stulecia odzyskania przez Polskę niepodległości. Wśród wielu imprez podejmujących tę tematykę, organizowanych przez instytucje kultury, znajdziemy konkursy, plenery, warsztaty artystyczne, dające obraz przeżywanej przez współczesne młode pokolenie historycznej świadomości wspólnoty narodu.



I nagroda — Klaudia Malajka, *Skrzydła wolności*, tryptyk — grafika komputerowa; nauczyciel: Tomasz Kasa; Zespół Szkół Plastycznych w Zielonej Górze

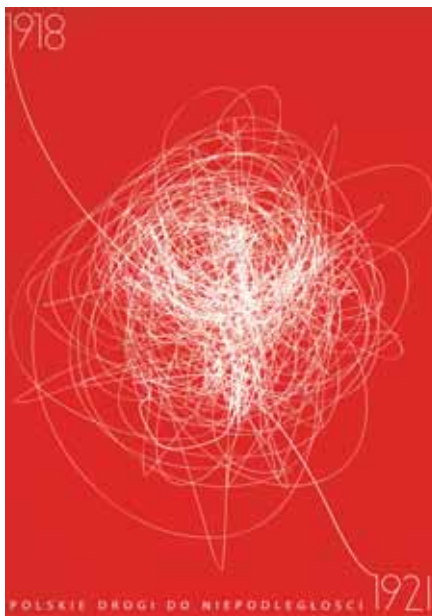
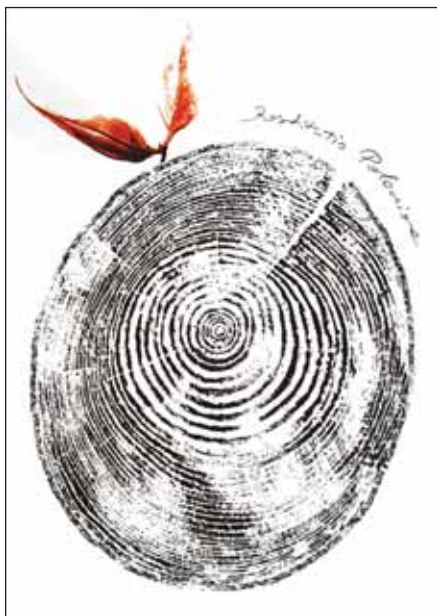


I nagroda — Marcin Derda, *Moje pokolenie, tryptyk* — fotografia; nauczyciel: Maciej Frydrysiak; Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Kościelcu

Jest to ciekawy problem artystyczny i socjologiczny, szczególnie w kontekście wielkiej tradycji polskiej sztuki ostatnich dwóch stuleci, tworzonej także przez bardzo młodych artystów, której twórcy zawsze żywo reagowali na współczesne sobie wydarzenia historyczne. Zapewne rocznicowe obchody stulecia odzyskania przez Polskę niepodległości mogłyby się wydać rodzajem państwowego rytuału, gdyby nie przypadły na czas gwałtownych przemian, którym Polska podlega przynajmniej od dwóch dekad. Młode pokolenie chce w nich uczestniczyć aktywnie i świadomie, czego przykładem są liczne społeczne i artystyczne oddolne inicjatywy, a podejmowanie wyzwań konkursowych, choć wymagające stworzenia instytucjonalnych ram artystycznej imprezy, daje młodym artystom okazję do bezpretensjonalnej i szczerzej wypowiedzi nienaznaczonej dążeniem do uzyskania doraźnych korzyści, do których niejednokrotnie w takich wypadkach zmierza sztuka tak zwana profesjonalna.

W takim kontekście warto odnotować dwa wydarzenia w obecnym roku, których organizatorami były Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz Centrum Edukacji Artystycznej, przy współudziale Zespołu Szkół Plastycznych im. Cypriana Kamila Norwida w Lublinie, Instytutu Pamięci Narodowej oddział w Lublinie i Stowarzyszenia Lubelski Plastyk. Pierwsze wydarzenie to VII Międzynarodowe Artystyczne Warsztaty Rzeźbiarskie (biennale) pod nazwą „Skrzydła wolności”, które odbyły się w czerwcu; drugie to Ogólnopolski Konkurs Plastyczny pod podobnym tytułem: „Skrzydła wolności. Drogi do polskiej niepodległości 1918–1921”. To wydarzenie miało miejsce w październiku i listopadzie.

Przyjęty temat w sposób oczywisty naznaczony był pewną metaforą, odwołującą się do mocno osadzonego w tradycji naszej kultury (od starożytności) pojęcia wolności — niepodległości, i jako taki zachęcał zarówno do dialogu z tą tradycją, jak i do znalezienia własnego środka wypowiedzi w procesie tego



III nagroda — Magdalena Maliszewska, *Vanitas* — grafika komputerowa; nauczyciele prowadzący: Konrad Wieniawa-Narkiewicz, Marta Kowalska; Zespół Państwowych Szkół Plastycznych im. Wojciecha Gersona w Warszawie (z lewej); III nagroda — Aleksandra Durska, *Polskie drogi do niepodległości* — grafika komputerowa; nauczyciel: Jacek Chodorowski; Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Kościelcu (z prawej)

dialogu. Choć formuła tych dwóch imprez była różna — pierwsza, w odróżnieniu od drugiej, nie miała charakteru konkursowego, prace powstawały pod okiem prowadzących zajęcia, często uczestnicy po raz pierwszy spotykali się z podejmowanymi problemami artystycznymi i technologicznymi (skala rzeźby, nowe techniki i technologie) — to podobna idea określona tematem może skłaniać do porównań i podobnych refleksji.

Pierwsze pytanie dotyczy historycznej świadomości swojego tu i teraz, które w pracach sztuk wizualnych przejawia się zarówno w chęci dialogu z przeszłością (tradycja sztuki), jak i w odwadze oryginalności. Zarówno w pracach powstałych w trakcie Warsztatów Rzeźbiarskich, jak i w pracach konkursowych widoczna była duża świadomość niezwykłości historycznego doświadczenia, jakim były losy Polski w ostatnich stuleciach — walki o własną niepodległą państwowość, doświadczenia tragedii indywidualnej i wspólnotowej — wygnania i narodu bez państwa, rozdarcia wspólnoty zagrożonej unicestwieniem, tęsknoty za utraconą harmonią „złotego wieku” (obrazowaną idylliczną wizją natury), tytanicznego wysiłku „Ojców założycieli”, cudu zmartwychwstania. Wszystkie te tropy zostały rozpoznane i zrealizowane w całym wachlarzu artystycznej kreacji — od lapidarnej formy plakatu, realistyczno-impresyjnej tradycyjnego malarstwa,



III nagroda — Anna Myszkowiak, *Polska* — grafika, kolaż; nauczyciel: Grzegorz Tomczyk; Zespół Szkół Plastycznych im. Cypriana Kamila Norwida w Lublinie

literackiej — w swojej symbolicznej i emblematycznej narracyjności, po migawkowe lub inscenizowane ujęcia fotografii i kolażu oraz obowiązkowy komiks i scenorys. Autorzy sprawnie poruszają się w świecie idei, obrazów, ikonicznej przestrzeni stanowiącej o wspólnocie przeżywania narodowej historii i kultury i — co ważne — nie czynią tego w sposób rutynowy i konwencjonalny. Jest więc na czym budować.

Drugie pytanie dotyczy tak zwanej nowoczesności (znane *il faut être de son temps*), to znaczy świadomości wyboru artystycznych środków i współczesnej interpretacji przeszłości, co finalnie zdaje się zmierzać ku pytaniu: Czym jest nowoczesny patriotyzm? Odpowiedź jest również dwojaka. Z jednej strony młodzi twórcy dobrze poruszają się w nowoczesnych dziedzinach sztuk wizualnych, rozumiejąc specyfikę obrazowego komunikatu (plakat, kolaż, komiks, grafika, obraz), potwierdzając profesjonalne przygotowanie do plastycznej wypowiedzi. Z drugiej, nie unikają postawienia swojego „ja” w kontekście tematu. To młodzieńcze „ja” obecne jest w ich pracach dosłownie lub aluzyjnie — poprzez współczesny język popkultury. Mamy wrażenie, że ich prace z odwagą i pewnością siebie zdają się mówić: „Jestem tu i teraz, ja, jak i moi koledzy. Wiemy, co chcemy powiedzieć, i to mówimy: Polska jest w nas”.

Jedna z prac rzeźbiarskich, wykonana (podczas plenerowych Warsztatów Rzeźbiarskich w czerwcu) przez nauczyciela i zespół uczennic z Liceum Plastycznego w Zduńskiej Woli, przedstawiała kilkumetrowej wielkości postacie (*alter*

ego auterek) na długich nogach, które zamiast rąk zaopatrzone były w małe skrzydła samolotowych płatowców. „Skrzydła wolności”, jak skrzydła Ikarów, dają młodym artystom nadzieję, że dzisiejszy świat nie ma dla nich granic.



I nagroda — Julia Czekaj, *Wolność* — odlew w brązie, statuetka; nauczyciel: Agnieszka Kasprzak; Zespół Szkół Plastycznych im. Cypriana Kamila Norwida w Lublinie

Jeszcze Polska...

Konkurs dla
uczniów szkół
plastycznych
organizowany
z okazji

100. rocznicy
odzyskania
niepodległości



wystawa prac
laureatów konkursu

8 - 27 października 2018 r.

Centrum Edukacyjne IPN
im. Janusza Kurtyki
Przystanek Historia
w Warszawie
ul. Marszałkowska 21/25



Jeszcze o Polsce

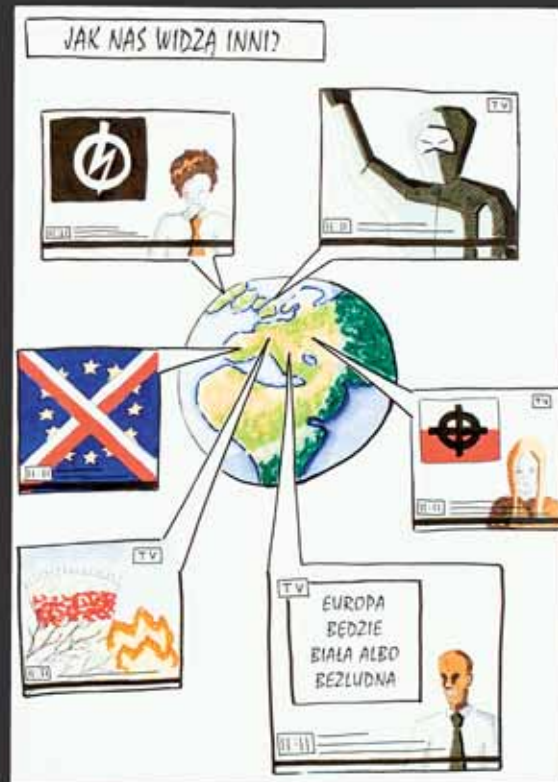
Ogólnopolski konkurs plastyczny — Warszawa 2018

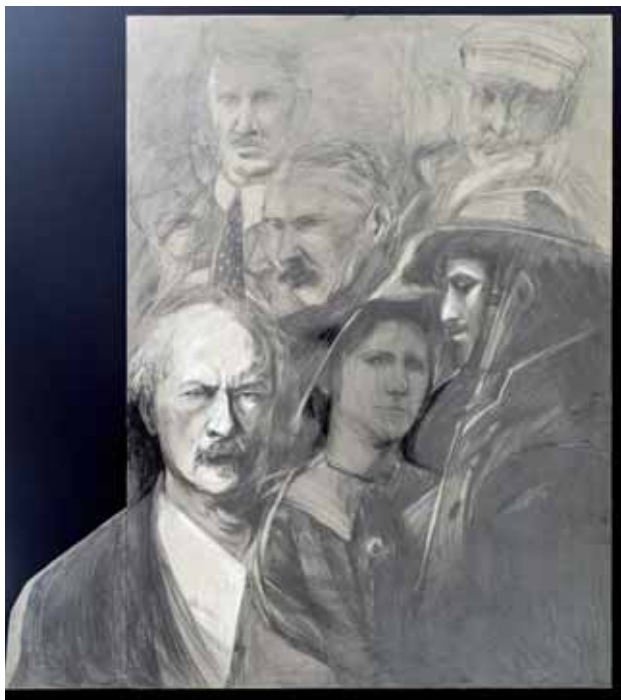
Rok 2018 jest szczególnym rokiem dla wszystkich Polaków. Nikt nie miał wątpliwości, że setną rocznicę odzyskania niepodległości szczególnie powinny uczcić szkoły artystyczne, jako sztandarowe placówki edukacyjne pod merytorycznym, a w większości także finansowym zarządem Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Uczeń szkoły artystycznej: *1) szanuje dziedzictwo kulturowe swojego i innych narodów*¹ — tak brzmi pierwszy punkt efektów kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego. Dlatego już na rok przed rocznicą zastanawiano się, w jaki sposób uświetnić tę pamiętną datę w szkołach plastycznych.

Okazją do konfrontacji osiągnięć i prezentacji dorobku uczniów są w szkołach plastycznych konkursy. Dlatego jednym ze sposobów uczczenia święta było zorganizowanie konkursu tematycznego, związanego ze wspomnianą rocznicą, pod hasłem: *Jeszcze Polska...*, nawiązującym do słów hymnu narodowego, ale także w metaforycznym rozumieniu — zwracającym uwagę, że w tej kwestii można jeszcze wiele powiedzieć. Oprócz uczczenia 100-lecia odzyskania niepodległości Polski i upamiętnienia wydarzeń z listopada 1918 roku, zrealizowano ważny cel wychowawczy, jakim jest rozwijanie uczuć patriotycznych wśród młodzieży szkół plastycznych, oraz cel poznawczy — propagowanie i utrwalanie wiedzy na temat historii Polski, ze szczególnym uwzględnieniem okresu niewoli oraz czasów odzyskania niepodległości.

Organizatorom konkursu szczególnie zależało, żeby prace, które wykonają uczniowie, miały wysoki poziom artystyczny, dlatego zrodził się pomysł, aby wiosną 2017 roku ogłosić konkurs na prace uczniów najstarszych klas, które mogą być pracami dyplomowymi lub częścią prac dyplomowych. Ze względu na to, że w szkołach plastycznych realizowanych jest wiele specjalizacji, konkurs musiał być tak pomyślany, żeby uwzględniać różne dyscypliny artystyczne. W wyniku ustaleń i rozmów, które toczyły się w Departamencie Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego,

¹ *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych*, Dziennik Ustaw z 2017 roku, poz. 1793.



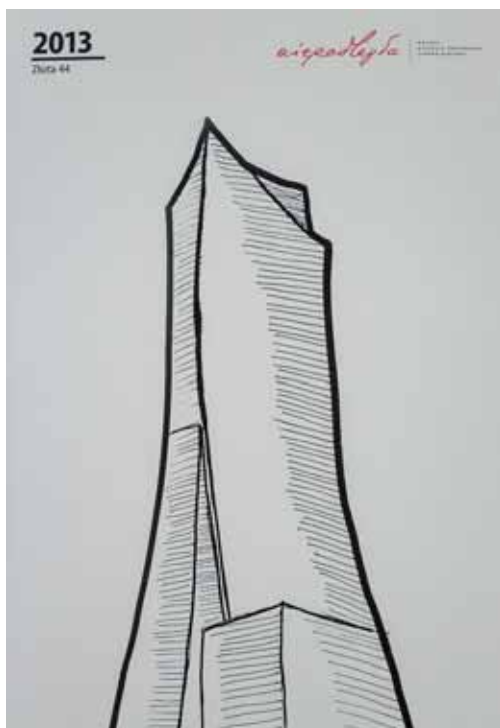


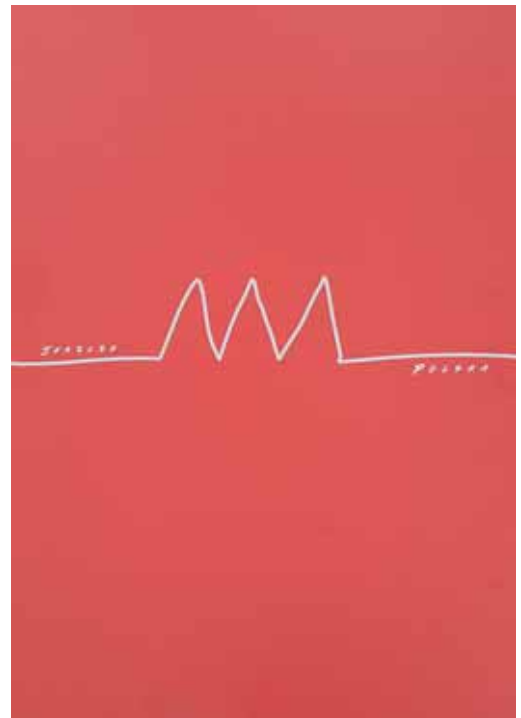
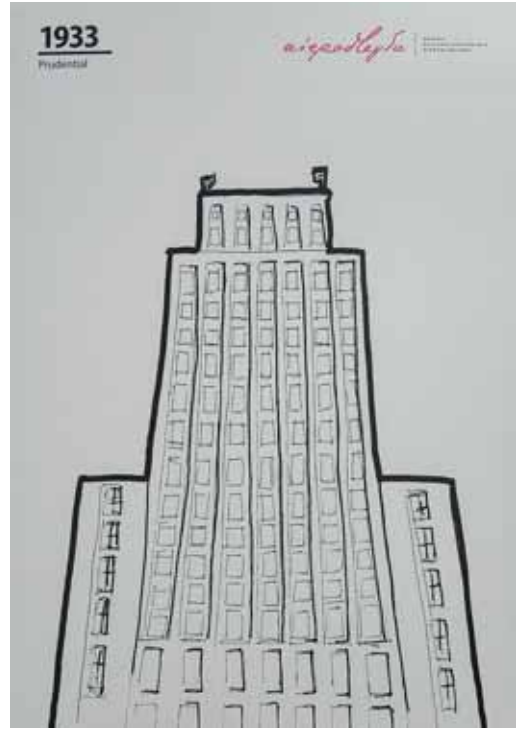
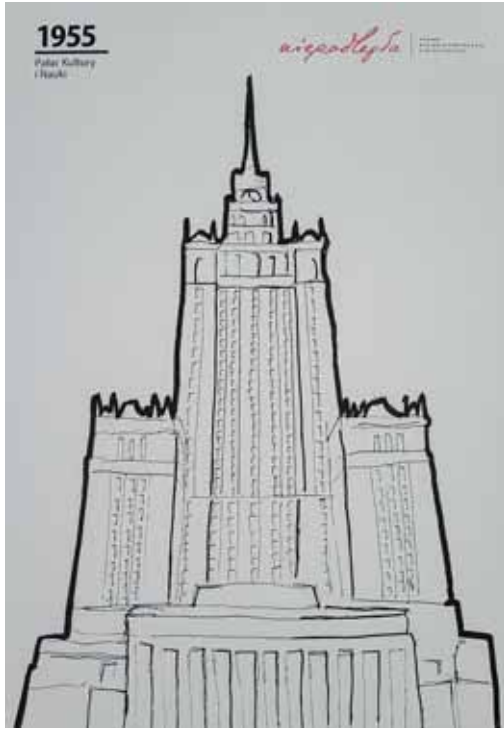
Kategoria rysunek: II miejsce — Łukasz Kapuściński, Państwowe Liceum Plastyczne w Opolu; III miejsce — Martyna Luranc, Zespół Szkół Plastycznych w Bielsku-Białej

Centrum Edukacji Artystycznej — ostatecznie zdecydowano, że konkurs będzie miał charakter tematyczny, ale podejście do niego może być zarówno metaforyczne, jak i mimetyczne. Ogłoszono go w pięciu kategoriach: rysunek (tutaj uczniowie mogli wykonać krótki komiks lub rysunek w formacie B1), grafika (w ramach której można było wykonać cykl plakatów lub prac w dowolnej technice grafiki warsztatowej), rzeźba (w ramach której mogła powstać mała forma rzeźbiarska lub rzeźbiarski portret wybitnej postaci historycznej), malarstwo (w ramach którego można było wykonać pracę w szeroko rozumianych technikach malarskich, w tym także tkaninie artystycznej, technikach łączonych lub projekt muralu) oraz w dziedzinie multimediów (w ramach której można było stworzyć krótką animację lub dowolny obraz audiowizualny).

Wiele szkół podjęło wyzwanie i wśród ogłaszanych tam tematów prac dyplomowych pojawiły się tematy związane z niepodległością. W niektórych szkołach i na niektórych specjalizacjach w Polsce wszyscy uczniowie realizowali ten temat (tak było w przypadku projektowania graficznego oraz technik rzeźbiarskich w Zespole Państwowych Szkół Plastycznych im. Wojciecha Gersona w Warsza-

◀ Kategoria rysunek: I miejsce — Klaudia Stejnborn, Liceum Plastyczne w Szczecinie







Kategoria grafika: III miejsce — Kinga Pikusa, Zespół Szkół Plastycznych w Tarnowie —

wie), w innych zaproponowano podobne tematy dyplomów, a uczniowie mogli je wybierać spośród sformułowanych.

Już na etapie wstępnych rozmów zastanawiano się, gdzie pokazać prace laureatów konkursu. Za pośrednictwem Instytutu Pamięci Narodowej — oddział w Warszawie, udostępniono przestronną salę wystawową Przystanku Historia — Centrum Edukacyjnego IPN im. Janusza Kurtyki. Laureatów, spośród kilkudziesięciu uczniów szkół plastycznych, wyłoniło jury, w skład którego weszli profesorowie Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie, przedstawiciel Instytutu Pamięci Narodowej i przedstawiciel Centrum Edukacji Artystycznej. Jury obradowało w budynku Zespołu Państwowych Szkół Plastycznych w Warszawie (gdzie nadsyłano prace). Prace konkursowe zostały poddane ocenie jury według następujących kryteriów: zgodność z tematem konkursu i regulaminem, merytoryczność, oryginalność, pomysłowość oraz nowatorstwo pracy, a także sprawność techniczna i estetyka wykonania.

Zgodnie z oceną jury, prace przysłane na konkurs były zróżnicowane pod względem poziomu. Zwrócono uwagę na zaangażowanie uczniów i odmienny od starszego pokolenia sposób postrzegania rzeczywistości.

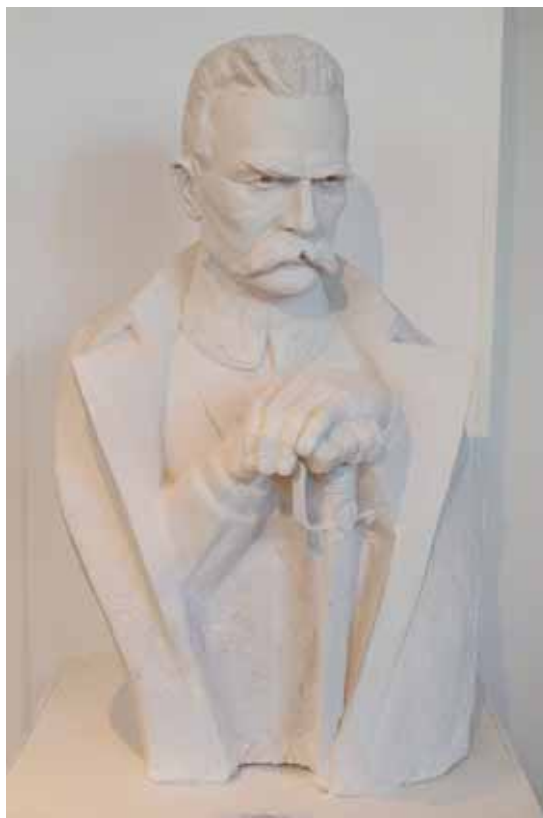
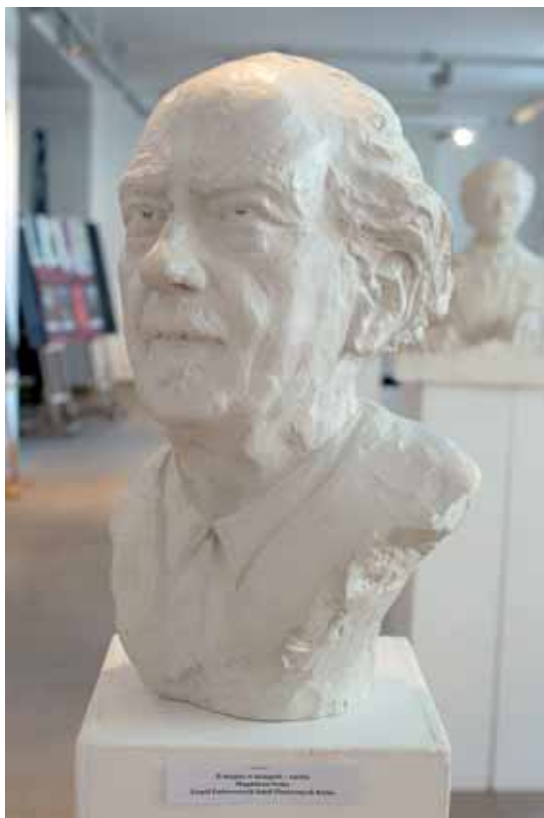
Na wernisaż w dniu 9 października przybyli laureaci konkursu, przedstawiciele Centrum Edukacji Artystycznej oraz dyrektorzy szkół plastycznych z całej Polski. W otwarciu uczestniczyli też goście wizytujący obiekt, których uwagę przyciągnął plakat informujący o wystawie pokonkursowej. Wernisaż uświetnił koncert uczniów Zespołu Państwowych Ogólnokształcących Szkół Muzycznych I i II stopnia nr 3 im. Grażyny Bacewicz w Warszawie.

Wystawa trwała od 9 do 27 października. Z rozmów z naczelnikiem Przystanku Historia — Tomaszem Morawskim — wiemy, że cieszyła się dużym po-





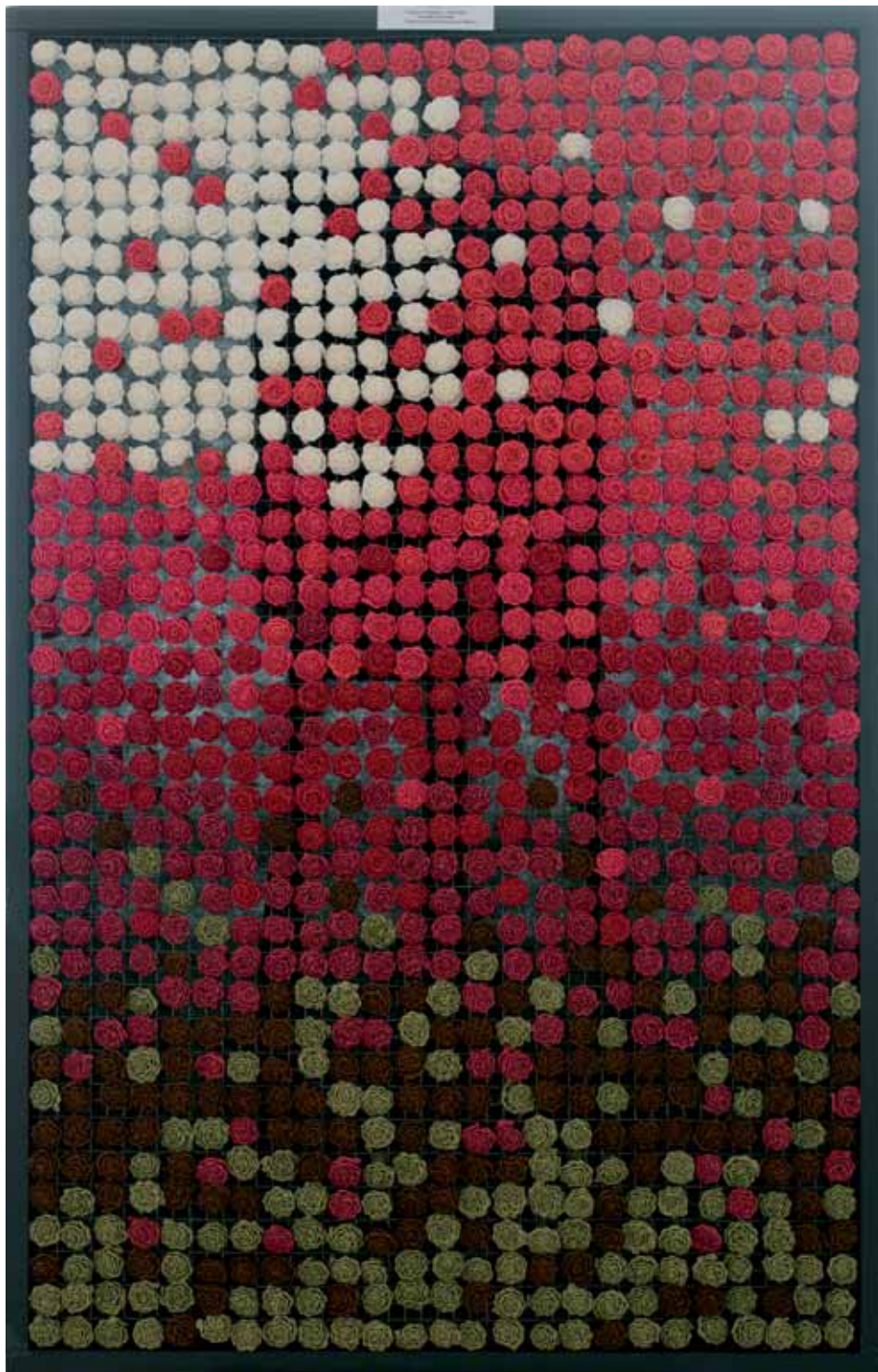
I miejsce w kategorii – rzeźba
Maria Szarberka
Zespół Państwowych Szkół Plastycznych Warszawa



Kategoria rzeźba: I miejsce — Maria Szcherbicka, Zespół Państwowych Szkół Plastycznych w Warszawie (na sąsiedniej stronie); II miejsce — Magdalena Sroka, Zespół Państwowych Szkół Plastycznych w Kielcach (z lewej); III miejsce — Patrycja Gumuła, Liceum Plastyczne w Nowym Wiśniczu (z prawej)

wodzeniem. Odwiedzali ją też młodzi ludzie, a wśród nich uczniowie. Jaśmina i Wojtek, uczniowie czwartej klasy Zespołu Państwowych Szkół Plastycznych w Warszawie, zechcieli się podzielić z nami swoją refleksją:

Ekspozycja budzi w odwiedzających poczucie dumy, o czym mogliśmy się przekonać, rozmawiając z obecnymi miłośnikami historii. Podczas zwiedzania mieliśmy możliwość przeprowadzić rozmowę z piszącym recenzję Janem Bodakowskim, redaktorem „Gazety Prawnej”, który był pod wrażeniem warsztatu uczniów liceów plastycznych.





Kategoria malarstwo: I miejsce — Weronika Pachucka, Państwowe Liceum Plastyczne w Olsztynie (na sąsiedniej stronie); II miejsce — Cezary Jaszczur, Zespół Państwowych Szkół Plastycznych w Warszawie (z prawej); III miejsce — Marcelina Smolarczyk, Zespół Państwowych Szkół Plastycznych w Kielcach (z lewej)





Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu

Al. Karłowicza
Marcinkowskiego
29
Cieplice



1918
2018
POWSTANIE
POLSKIE



Muzyczne duchy Niepodległości¹

Zbliża się 100. rocznica odzyskania Niepodległości. Przez Polskę, rzecz jasna, w roku 1918. Datę tę upamiętnia 11 listopada, obchodzony przed drugą wojną światową bardzo uroczyście, natomiast po wojnie, chyba aż do 1978 roku, czyli do 60. rocznicy — wcale. Albo w sposób bardzo zawoalowany. W okresie bezpośrednio powojennym, a także przez długie lata w PRL twierdzono, że był to mało ważny okres przesilenia wyczerpującej pierwszej wojny światowej i z trudem uzyskanego zwycięstwa antyniemieckiej „koalicji”. Rozbrajanie Niemców w Warszawie i całej Polsce to była właściwie fikcja, której nadawano lokalne znaczenie. O końcu wojny zdecydowały przede wszystkim determinacja mas ludowych i zwycięstwo rewolucji październikowej, która w rezultacie spowodowała wycofanie się Rosji ze wspomnianej koalicji, co dało Polsce możliwość „wybicia się na niepodległość”. Oczywiście pewną rolę odegrały też zakulisowe machinacje przedstawicieli wielkich mocarstw, no i zabiegi Dmowskiego, czego rezultaty przechwycił Piłsudski, ale w tym procesie „spijania piany po warzeniu piwa” prawie żadnego udziału Polski nie było. Ot, wykorzystaliśmy okazję. Niemal jak w przysłowiu: *Gdzie dwóch się bije, tam trzeci korzysta*. Tyle że w tym przypadku tych dwóch to było trzech, a ten trzeci to raczej czwarty. A może nawet piąty, szósty czy siódmy, bo tych „korzystających” było w zasadzie wielu. To znaczy po pierwszej wielkiej wojnie powstało wiele niepodległych państw, nie tylko Polska. Ale jednak Polska powstała, a nie powstała na przykład niepodległa Ukraina, choć jej wielu poważnych przedstawicieli czy dowódców takie starania czyniło „od środka Rosji”, i to od środka wielkiej, rosyjskiej, carskiej armii; także „perfidnie” wspieranych przez Piłsudskiego.

Jak było, tak było, w każdym razie w PRL dopiero w drugiej połowie lat siedemdziesiątych, a więc właśnie w okolicy 60-lecia wspomnianej rocznicy, w okresie tak zwanym gierkowskim, a ściślej w czasie lekkiego zachwiania się jego

¹ Jest to przypomnienie pierwszej chyba w całym naszym środowisku szkolnictwa muzycznego — wszystkich stopni: wyższego, średniego i I stopnia — sesji naukowej, poświęconej Rocznicy Odzyskania Niepodległości. Miała miejsce w PWSM w Warszawie, w dniach 8–9 grudnia 1978 roku. Artykuł publikowany także w książce *Pożegnanie Ojczyzny i inne opowiadania wspomnieniowe* W.B. Jankowskiego, Warszawa 2018.

przywództwa i wszechwładzy Partii, przypomniano sobie o Świącie 11 Listopada. Co prawda zbiegało się to z rocznicą 7 listopada, czyli też 60. rocznicą Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji Październikowej. A przecież do tej pory wystarczyło, że rocznice odzyskania niepodległości wpisywano właśnie w cześć rewolucji, która nam tę niepodległość przyniosła. Najwyżej nieśmiało podkreślano, że właściwie formalnym początkiem niepodległego państwa był tak zwany lubelski rząd socjalisty Daszyńskiego, rząd Polskiej Republiki Ludowej. Choć więc święta nie przywrócono, ale w 60-lecie przez cały kraj przetoczyła się fala akademii, sesji naukowych i sympozjów. Nawet takową zorganizowano w naszej warszawskiej uczelni muzycznej, wówczas jeszcze Państwowej Wyższej Szkole Muzycznej.

Sesja Naukowo-Artystyczna z okazji 60-lecia Odzyskania Niepodległości odbyła się w dniach 8 i 9 grudnia 1978 roku. Przynajmniej z trzech względów stanowiła ewenement w naszej ówczesnej praktyce organizowania sesji naukowych (czy naukowo-artystycznych).

Przed wszystkim odnosiła się wprost do lekceważonych dotychczas faktów i procesów z naszej nieodległej w końcu historii, co aż prowokowało, by jednocześnie próbować przynajmniej naruszać bariery tamtej „poprawnej politycznej” interpretacji. Trzeba przyznać, czytając tom dokumentacji sesji², wydany co prawda w trzy lata po jej organizacji, ale z dużą troską redaktorów o wierność przekazu, że ani organizatorzy sesji (INSP, czyli Instytut Nauk Społeczno-Politycznych, i Katedra Teorii Muzyki), ani też otwierający ją profesorowie Bogusław Madey (J.M. rektor PWSM) oraz Witold Rudziński (kierownik wspomnianej katedry), a przede wszystkim referenci rzeczywiście nie unikali pewnych nowych interpretacji czy też śmielszych nawiązań politycznych. Czynili to jednak w sposób ogromnie wyważony. Być może stuszowany lub podkreślony przez redakcję tomu. Dzisiaj wie to tylko jedyna (o ile wiem) z żyjących osób tom redagujących — profesor doktor habilitowana Mieczysława Demska-Trębaczowa.

Natomiast sprawą o szczególnej wadze jest druga przyczyna, dla której owa sesja powinna być — moim zdaniem — uznana za ewenement w dziejach uczelni i całego środowiska artystycznego, nie tylko muzycznego. Oto chyba po raz pierwszy w jej działalności naukowej, w referatach, a także w głosach w dyskusji, zostały dogłębnie i wyraziście wyartykułowane ideowo-estetyczne podstawy polityki kulturalnej (w tym i w dziedzinie muzyki), nie tylko w czasach dalszych (wieki XVII–XIX), ale również niedawnych w stosunku do czasu odzyskania niepodległości, zwłaszcza z okresu międzywojennego. Szczególnie referat wspomnianej Mieczysławy Demskiej-Trębaczowej: *W poszukiwaniu stylu narodowego (1918–1939)* (str. 17–31), jest tu wprost nieocenionym przykładem rzetelności i przenikliwości, a przy tym i ostrożności w drażnieniu tak przecież delikat-

² Jej dokumentację zredagowano i wydano już w Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina, pod tytułem jw. w 1981 roku.

nego tematu. Z jednej strony pokazuje bowiem, jak w dziedzinie sztuki (i kultury w ogóle) trudno o jednoznaczne odczytanie intencji czy wręcz świadomości ideowej twórców (plastyków, muzyków, literatów i tym podobnych); także wpływów (również tych z przeszłości), jakim — świadomie czy nie — podlegali czy podlegają. Z drugiej zaś strony ukazuje, jak ówczesna polityka kulturalna, mimo wielu ograniczeń, przede wszystkim ekonomiczno-społecznych, radziła sobie (lub nie radziła) z koniecznym przecież programem scalania i rozwoju kultury Odrodzonej Rzeczypospolitej. Jestem przekonany, że artykuł ten (przedtem referat) powinien być stale w wykazie lektur dla studentów i doktorantów uczelni i kierunków artystycznych, nie tylko muzycznych. Także przedmiotem dogłębnych analiz na odpowiednich seminariach. Zwłaszcza że tekst Mieczysławy Demskiej-Trębaczowej ma we wspomnianym tomie szczególnie ważne i ciekawe dopełnienia.

Jedno z nich to (trzeci z kolei) artykuł autorstwa Bożeny Krzywobłockiej pod tytułem: *Funkcje integracyjne kultury polskiej w okresie dwudziestolecia międzywojennego* (str. 44–63). Autorka, historyk Warszawy (jak sama się określała), przy tym bardzo aktywny polityk, działacz partyjny, wykładowca PWSM i dyrektor wspomnianego INSP, zdobyła się w tym tekście na chwalebny rzeczowość i duży obiektywizm w ukazaniu wagi, ale także „instrumentalnej przydatności” dorobku i stanu aktualnego twórczości i działalności artystycznej w różnych jej dziedzinach dla tytułowej integracji społeczeństwa polskiego. Po wielu latach rozbicia nie tylko rozbiorowego czy politycznego, ale wręcz kulturowego, a przede wszystkim mentalnego.

Drugie dopełnienie artykułu profesor Demskiej-Trębaczowej to jej własny tekst: *Wątek socjologiczny w muzykologii okresu międzywojennego* (str. 120–124). Wydobywa, a ściślej uzupełnia zagadnienia estetyczno-ideowe informacją o rozwoju nauk o muzyce, czyli muzykologii; także właśnie w aspekcie empiryczno-socjologicznym, co w tamtych czasach stanowiło pewien ewenement. Również wyjście ku rzeczywiście szerszej problematyce społecznej.

I dlatego w omawianym tomie szczególne znaczenie ma drugi z kolei referat-artykuł, autorstwa wykładowcy nauk politycznych Władysława Marii Grabskiego, pod tytułem: *Polskie koncepcje realizacji prawa do oświaty* (str. 32–43). Krótszy niż poprzednio wymienione, ale o jakże szerokiej (historycznie i z punktu widzenia współczesności) perspektywie na to kluczowe zagadnienie, tak w dziedzinie oświaty, jak i innych aspektach życia społecznego. A nawet, w sensie instytucjonalnym, „państwowego”. Myślę, że ten właśnie artykuł stanowił też na sesji szczególny przykład (i narzędzie) ukazania doniosłości przemian w życiu społeczności polskiej po odzyskaniu niepodległości. Tak bezpośrednio, w okresie dwudziestolecia międzywojennego, jak i w Polsce po drugiej wojnie światowej. To właśnie powszechna oświata jest niekwestionowanym osiągnięciem obu „epok”, jakkolwiek i jednej, i drugiej epoce dałoby się wiele wytknąć. Co też autor uczynił, w sposób nader wnikliwy i bezstronny, choć może bez koniecznej, przynajmniej w pewnym zakresie, konkretyzacji. Nie zastąpił jej głos (autora)

w dyskusji, pod tytułem: *Spór o metodę odkrywania narodowych i uniwersalnych wartości* (str. 125–132), choć niewątpliwie pogłębił stronę teoretyczną tematu.

Również tę stronę, teoretyczną, ale także przypomnienie konkretnych ludzi — działaczy oświatowych epoki odzyskiwania niepodległości i międzywojennej, wzbogacił głos w dyskusji wieloletniego wykładowcy uczelni, historyka Bogdana Jagiełły, pod tytułem: *Z dziejów walki o prawo do oświaty...* (str. 133–138).

Ten drugi głos był mi szczególnie bliski, gdyż między innymi przypomniał postać profesora Władysława Radwana, którego miałem przyjemność i zaszczyt znać osobiście, gdy już w okresie powojennym mieszkał po sąsiedzku w stosunku do Gołkowa, gdzie i ja z rodziną po wojnie mieszkałem. Mianowicie mieszkał w Zalesiu Dolnym, a w jego willi mieściła się przez wiele lat prywatna, a później upaństwowiona szkoła podstawowa, tak zwana Krauzówka (od nazwiska dyrektorki szkoły, a zarazem wychowawicy profesora). Profesor Radwan był już wtedy, gdy się poznaliśmy, dość wiekowym, ale sprawnym panem, zawsze z plecakiem (czyżby prekursor dzisiejszej mody noszenia, nawet w tramwajach czy autobusach, plecaków? Nie przewidział, że kiedyś będą stanowiły zmurę tych publicznych środków transportu!). Nigdy nie siadał, gdy mu na przykład w naszej ciuchci grójeckiej młodszy ustępował miejsca. Ale za to bardzo uprzejmie, wręcz wylewnie, dziękował. W ogóle pamiętam go jako niezwykle uprzejmego i skromnego człowieka, co — mówiąc w nieco przewrotny sposób — „nie licowało” z powszechnie znanym faktem, że był niegdyś oświatowym pisarzem, działaczem, a nawet ministerialnym dygnitarzem. Ale mimo że w okresie powojennym, po powrocie z emigracji (gdzie też działał w Rządzie RP na uchodźstwie) włączył się gorliwie w odbudowę i rozwój oświaty, nie zagrażał w ówczesnym Ministerstwie Oświaty i Wychowania zbyt długo miejsca. Pomijając wymienione fakty jego działalności w okresie międzywojennym i emigracyjnym, był przecież reprezentantem pedagogiki, która szczególnie mocno akcentowała ideał samodzielnego, samorządnego, odpowiedzialnego i świadomego swej roli obywatela. Jakże obecnie aktualny i pożądanym! Ale nie w okresie początków stabilizowania się ustroju i systemu oświaty Polski Ludowej!

Gdy profesora poznałem, we wspomnianej szkole podstawowej uczył matematyki, będąc zresztą w ten sposób „kolegą z pracy” mojej żony Lodki, która w tejże szkole w pewnym okresie uczyła śpiewu. Według jej relacji profesor Radwan, bardzo życzliwy dla uczniów, pomagał też dyrektor Krauzowej w prowadzeniu szkoły, a w przypadkach zdarzających się konfliktów na linii dyrektor–nauczyciele (zwłaszcza nauczycielki) umiejętnie pomagał te konflikty zażegnwać. Do końca życia był czynny — zmarł w 1963 roku jako człowiek blisko 80-letni.

Ale wróćmy do tematu. W relacjonowanych tu referatach-artykułach i głosach w dyskusji znajdziemy także szczególnie ważny i wyrazisty akcent, zarówno na lewicowe korzenie walki o oświatę w Polsce międzywojennej, jak i testament „lewicowych działaczy oświatowych” tamtego okresu, powodujący, że w okresie początków Polski Ludowej, po drugiej wojnie światowej, stanęli oni często

z wielką gorliwością i nadzieją (i skutecznością) do walki o powszechność oświaty, walki z analfabetyzmem i tym podobnych. A także o powszechnie umuzykalnienie, które miało za zadanie przełamanie i w tej dziedzinie kultury barier „elitarności” czy ograniczeń ekonomicznych, których przecież w zniszczonym wojną kraju nie dało się szybko znieść.

I właśnie druga niejako (bo niewyodrębniona formalnie) część książki — dokumentu sesji, koncentruje się na tej ostatniej sprawie. Sprawie kultury muzycznej, dostępności do niej, na życiu i działalności samych muzyków, szkolnictwie muzycznym i muzycznym wychowaniu społeczeństwa.

Zagadnienia te wprowadzają dwa referaty: Krzysztofa Mazura, teoretyka muzyki, dyrektora uczelnianej Biblioteki Głównej, pod tytułem: *Odrodzenie państwa polskiego a wzrost pozycji zawodowej muzyków polskich* (str. 64–71), oraz Izabeli Pacewicz, wykładowcy muzycznej literatury, pod tytułem: *Twórczość muzyczna dwudziestolecia międzywojennego* (str. 72–78). Oba zgodnie akcentują ogromne trudności (i ich przyczyny), jakie polska muzyka (i komponowanie, i wykonawczość) miały do pokonania u progu i w pierwszych latach niepodległości państwa, ale też oba kładą różne akcenty na istotę zagadnienia, czyli społeczną i kulturową pozycję muzyki. Krzysztof Mazur wnikliwie, rzeczowo, ale także wyraziście i jednoznacznie pod względem akcentów politycznych podkreśla znaczenie „pozycji społecznej”, z trudem wywalczonej dla muzyki i muzyków. Izabela Pacewicz koncentruje się na różnicach w postawach ideowo-estetycznych i wewnętrznych sporach środowiskowych w tym zakresie, które tę pozycję osłabiały. I skazywały na „wyłącznie indywidualne wysiłki” wybitnych osobowości twórczych, jak na przykład Karol Szymanowski, które zresztą — w ostatecznym rezultacie — raczej ponosiły klęskę. A sprawiedliwość oddawały im dopiero czasy powojenne, Polski Ludowej (ujmując rzecz w pewnym uproszczeniu i adekwatnie do czasu, w którym referat był wygłaszany).

W każdym razie nie jest przypadkiem, że oba referaty znalazły pełniejsze oświetlenie i dopełnienie dopiero w następnych trzech (choć wymienionych dalej w innej niż w omawianej publikacji kolejności) — przede wszystkim w napisanym przez profesora Kazimierza Wiłkomirskiego niezmiernie cennym i osobistym w ujęciu referacie — a raczej obszernej wypowiedzi — *Sytuacja muzyków w Polsce w dwudziestoleciu międzywojennym* (str. 96–105). Ten wybitny muzyk, wirtuoz i pedagog wionoczele nakreślił dogłębny, wyczerpujący i zarazem barwny (z racji osobistych, wspomnieniowych „wtrętów”) obraz epoki, zwłaszcza dwudziestolecia międzywojennego i bezpośrednio poprzedzających czasów jeszcze „zaborowych”. Dał także niezmiernie rzeczowy i wręcz „śledczy” wgląd za kulisy działalności instytucji, a nawet osób, dla tego okresu znaczących. Prawdziwy świadek epoki.

Znakomitym dopełnieniem, a nawet pewną systematyzacją genezy i działalności instytucji muzycznych, form i zasięgu tej działalności, w tym związkowej, upowszechnieniowej i edukacyjnej, opieki państwa, problemów środowiska i tym podobnych był referat pod tytułem: *Elementy ruchu muzycznego dwudziestolecia*



(str. 107–114) niedawnego rektora uczelni profesora Teodora Zalewskiego (między innymi współtwórca SPAM — Stowarzyszenia Polskich Artystów Muzyków). Drugiego świadka epoki. Który pokusił się także o cenne wnioski końcowe, wiążące doświadczenia przeszłości i z adresem do współczesnych.

Trzecim świadkiem był profesor doktor Stefan Śledziński, ówczesny prezes ZKP, czyli Związku Kompozytorów Polskich; równocześnie przewodniczący Rady Instytutu Pedagogiki Muzycznej PWSM/AMFC. Muzykolog, dyrygent i teoretyk muzyki, a także przedwojenny działacz „na niwie” szkolnictwa muzycznego, dał właśnie na ten temat, genezy i rozwoju szkolnictwa muzycznego w Polsce przedwojennej i początków powojennej, niezmiernie ważną i wyczerpującą wypowiedź, zatytułowaną *Szkolnictwo muzyczne w okresie II Rzeczypospolitej* (str. 79–95). To była prawdziwa panorama inicjatyw, dokonań, ludzi, problemów i trudności, które stały u podstaw naszego polskiego systemu szkolnictwa muzycznego i stanowiły również cenną podbudowę pod miejsce i fundamentalną rolę szkolnictwa muzycznego w okresie powojennym. Podobnie też jak w przypadku wypowiedzi poprzednio wymienionych świadków epoki, wystąpienie profesora miało wiele cech niemal śledczego zaglądania za kulisy ówczesnych decyzji administracji państwowej, którą zresztą profesor w pewnym okresie współtworzył.

W wypowiedzi profesora Śledzińskiego nie zabrakło także akcentów bardzo osobistych i krytycznych — związków z Karolem Szymanowskim, ostrej oceny dążeń nie zawsze korzystnych dla nadania szkolnictwu muzycznemu form lepiej

ustrukturyzowanych, samokrytyki, jeśli chodzi o niedocenienie czy też pozostawianie na uboczu spraw powszechnej, nieprofesjonalnej muzycznej edukacji. Tym bardziej więc głos profesora był przekonujący, jako nie tylko głos autentycznego świadka epoki, ale i człowieka, który na współczesność patrzy krytycznymi oczami doświadczenia, samokrytyki i głębszych przemyśleń.

Chociaż w całym przebiegu sesji brałem tak zwany bierny udział (ani referatu, ani nawet głosu w dyskusji), ale byłem jej przebiegiem i wypowiedziami wielu uczestników zafascynowany. Oto przede mną, jak i innymi uczestnikami, przede wszystkim licznymi nauczycielami szkół muzycznych niższych szczebli, w mniejszym czy większym stopniu zainteresowanymi problematyką sesji (w moim przypadku oczywiście w większym), zaprezentowano w referatach i dyskusji nie tylko takie czy inne fakty, przemyślenia, teorie czy wyniki badań, ale przewinęli się też ludzie, żywe „obiekty” tych działań, świadkowie epoki, jak to już kilkakrotnie określiłem. Nieco uogólniając, można by ich nazwać muzycznymi „duchami niepodległości”, nagle nam się wraz z przywoływaniem okrągłej rocznicy jej odzyskania objawiającymi.

Tej fascynacji dałem nawet wyraz, może nie nazbyt poprawny politycznie. Na egzemplarzu zaproszenia — programu sesji — narysowałem karykatury wszystkich tych świadków epoki, a więc od lewej: profesor Teodor Zalewski, profesor Kazimierz Wiłkomirski, profesor Stefan Śledziński i profesor Witold Rudziński. Czyż ci wspaniali świadkowie epoki nie wyglądają w tych moich karykaturach rzeczywiście jak „duchy niepodległości”?

Warszawa, 15 marca 2017 roku



**Kształcenie
w szkole
artystycznej**





Studium z modelu — studiować czy kreować?

Wstęp

Studium postaci ludzkiej stanowi jedno z zadań przeglądowych klas przedmaturalnych liceum plastycznego, ogólnokształcącej szkoły sztuk pięknych oraz drugiego roku nauczania w policealnym studium plastycznym. Mowa tutaj o organizowanych przez Centrum Edukacji Artystycznej, obligatoryjnych dla wszystkich szkół plastycznych, przeglądach z rysunku, malarstwa i rzeźby. Regulamin przeglądów jedynie w małym stopniu określa wymagania względem studium postaci w rysunku. Ogranicza się do podania formatu pracy (B1)¹ oraz techniki pracy (technika dowolna)². Doświadczenia płynące z przeglądów makroregionalnych pokazują jednak, że zaciera się powoli granica wymagań co do pozy oraz ujęcia rysowanych postaci (Pełna postać czy kadr? Postać siedząca? A może stojąca lub leżąca?). Niekiedy przedkłada się umiejętność prawidłowego budowania i oddawania anatomii postaci nad umiejętności różnicowania materii i studium światłocieniowego ubrania modela (Model w kostiumie czy bez kostiumu?). Czasem preferowane są nowatorskie techniki, a czasem dobry, rzetelny rysunek ołówkiem. Bywa, że premiowane są nawet, wprowadzane przez uczniów, przeskalowania czy wręcz dysproporcje, jeśli te stosowane są na korzyść wyrazu plastycznego. Ostatecznie mamy bardzo ciekawe interpretacje postaci modela, wykonane przez młodych twórców, coraz bardziej odbiegające od pryncypiów dobrze rozumianego, poprawnie zakomponowanego i prawidłowo oddanego modela w rysunku studyjnym postaci.

Warto się zatem zastanowić, czego naprawdę powinniśmy wymagać od naszych uczniów, tym bardziej, że w kilkunastu dotychczasowych edycjach przeglądów zmieniały się kryteria oceny prac przez jury lub były one podyktowane modą, kaprysem. Jurorzy w danym roku premiąją dobrze wykonane studium — zgodne z zasadami kompozycyjnymi, skalowaniem, umiejętnością oddania za pomocą światłocienia iluzji głębi, czasem sposobu oddania materii, a w następnym — przedkładają kreację rzeczywistości nad rzetelne studiowanie.

¹ *Zasady przeprowadzania przeglądów z rysunku, malarstwa i rzeźby dla uczniów publicznych i niepublicznych szkół plastycznych*, s. 2.

² Tamże.



Rys. Arman Galstyan, uczeń, a obecnie absolwent Zespołu Państwowych Szkół Plastycznych w Warszawie. Fot. Maciej Kupidura

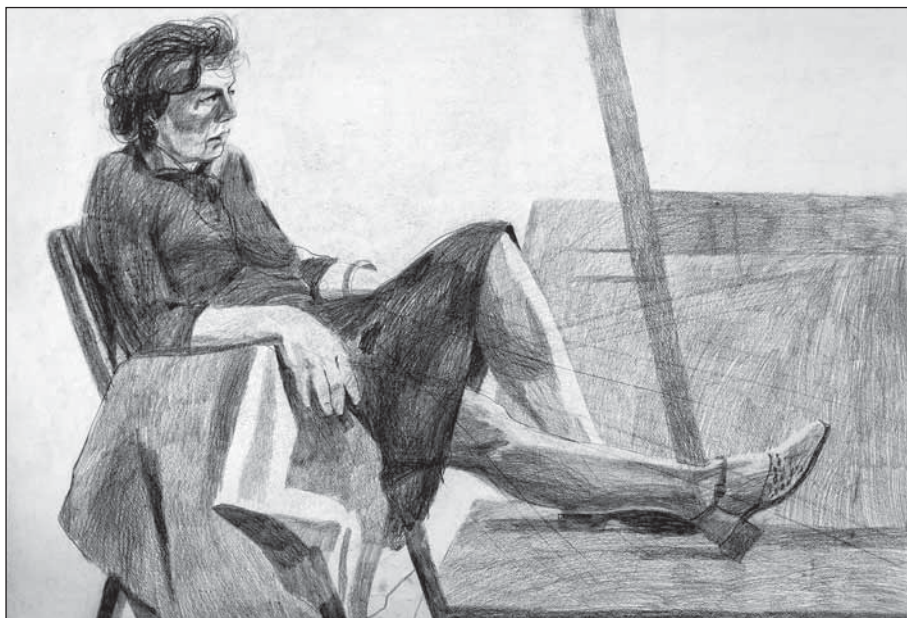
I. Technika

W pierwszych, organizowanych przez Centrum Edukacji Artystycznej przeglądach na etapie II — makroregionalnym, preferowano ołówek. Obecny zapis (technika dowolna) dopuszcza także węgiel, czarną kredkę, sepię, sangwinę, a nawet inne techniki — tak zwane mieszane. Daje to uczniom duże możliwości autorskiego opracowania ustawionego modelu. Na dobór techniki może mieć wpływ charakter postaci, gdyż zastosowane narzędzie może ułatwić podkreślenie lub wydobycie cech charakterystycznych. Częściej jednak dobór techniki wynika z indywidualnych preferencji ucznia. Na przykład technika rysunku ołówkiem daje możliwość bardziej precyzyjnego opracowania detalu, a technika węgla — bardziej syntetycznego ujęcia.

Można, moim zdaniem, dopuścić inne techniki w celu uatrakcyjnienia wystaw przeglądowych — końcowych. Warto zatem ćwiczyć z uczniami rysunek różnymi technikami, zwłaszcza że ich dobór zależy od indywidualnych upodobań, a nawet temperamentu ucznia.

2. Jaki kadr, poza? I jaka kompozycja?

Na dotychczasowych przeglądach makroregionalnych najczęściej rysowano postać siedzącą. Zdarzało się jednak, że model stał lub pótleżał — w gruncie rzeczy zależało to od współorganizatora przeglądu — szkoły, w której się ta



Rys. Arman Galstyan. Fot. Maciej Kupidura

forma konfrontacji odbywała. Jurorzy zwracali uwagę, że powinno się ćwiczyć z uczniami różne sposoby usytuowania modelu. Narysowanie postaci stojącej jest znacznie trudniejsze od rysowania postaci siedzącej (jest to inna skala, inne zasady kompozycyjne). Zatem od strony organizatorów warto byłoby zadbąć, aby wymóg rysowania takiej pozy był stawiany jednakowo we wszystkich makroregionach, a nie tylko w jednym. Efekty byłyby bardziej porównywalne. Natomiast nauczyciele, przygotowując ucznia do przeglądu, mogą i powinni ćwiczyć różne pozy, dlatego warto przymierzyć się i do takich ujęć.

Co do ujęcia postaci *en face*, z boku, niemal tyłem — tak naprawdę zależy to od wylosowanego przez uczestnika przeglądu miejsca w sali. Zatem podczas ćwiczeń rysunkowych warto zmieniać usytuowanie ucznia względem modelu (zmieniać sztalugi za każdym razem, kiedy uczniowie przystępują do nowego ćwiczenia).

Co do kadrowania — jasno powinno być określone, że uczniowie podczas przeglądów rysują całą postać. Zatem to powinno być też przedmiotem pracy z uczniem. Trudno jest bowiem określić, czy wychodzące poza pole obrazowe elementy ciała modelu to świadomy sposób komponowania w celu podkreślenia istotnych elementów postaci, czy też podstawowy brak umiejętności kompozycyjnych.

Właściwy kadr jest podstawą dobrego rysunku. Zaczniemy od umieszczenia modelu. Usytuowanie postaci siedzącej bokiem w centrum kadru to jeden z najczęstszych błędów, jaki popełniają początkujący uczniowie. Zawsze należy po-

zostawić nieco więcej miejsca w kadrze z tej strony, w którą zwrócona jest twarz modelu. Zasadą tą warto się kierować zarówno w przypadku, kiedy rysujemy w formacie pionowym kartonu, jak i w poziomym. Pomocą tutaj może być osławiona i stosowana od czasów klasycznej Grecji zasada „złotego podziału” lub zasada trójdzielności kompozycji (odcinek od twarzy modelu do krawędzi obrazu, w stronę której zwrócony jest model, powinien być mniej więcej dwukrotnie dłuższy niż odcinek od strony pleców do przeciwnej krawędzi obrazu). Inaczej jest z postacią usytuowaną centralnie, tutaj umieszczamy ją w centrum pola obrazowego, dbając o to, aby zachować prawidłowe odległości od każdej krawędzi obrazu (po bokach mniej więcej równo, od dołu i góry — w sposób wyważony).

Każdą postać możemy widzieć w oderwaniu od sąsiedztwa i jego tła lub w realnym powiązaniu z tłem. Pierwszy sposób widzenia nie jest prawdziwy, jest zatem przekłamaniem rzeczywistości. Warto więc ćwiczyć studium modelu usytuowanego w tle (siedzącego na dobrze skonstruowanym krześle, stojącego przy jakimś meblu itd.).

3. Konstrukcja postaci i jej anatomia

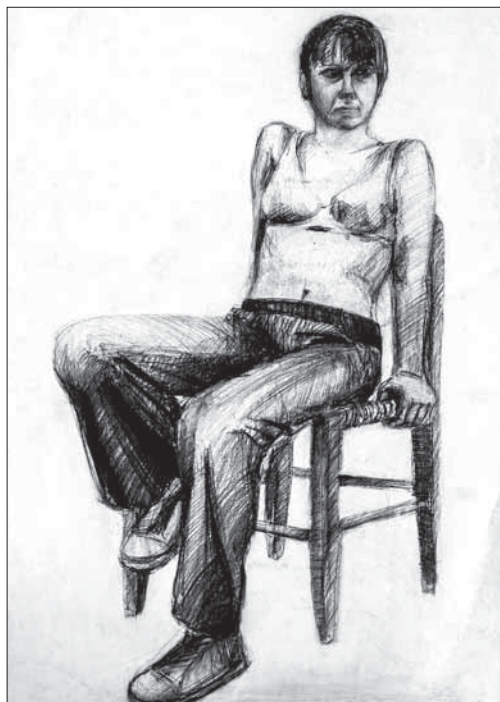
Rysowany model ma być cały, ale postać, jak wszystko w rzeczywistości, składa się z różnych elementów. Zatem zadbać musimy o to, aby nie tylko prawidłowo przeskalować model na format danego podłoża, ale też oddać właściwe proporcje pomiędzy poszczególnymi elementami postaci (długość nóg, wielkość stóp, dłoni, długość tułowia, wielkość głowy, szyi itp.). Można to uzyskać tylko przez dokładną obserwację modelu oraz odmierzanie dostrzeganych wielkości.

Postać musi być żywa, dlatego pamiętać trzeba, że w naturze żadna postać nie jest sztywna i rzadko w rzeczywistości mamy do czynienia z kierunkami — pion i poziom. Zatem trzeba uchwycić postawę modelu, sposób wygięcia kręgosłupa, linię barku, pasa bioder — w zależności od jego usytuowania i tym podobne. Zanim zaczniemy budować postać należy wykreślić linie kompozycyjne.

Pamiętać musimy też o prawidłowej anatomii. Podczas pracy z uczniem tak naprawdę chodzi o to, aby ogólnie uwzględnić poprawną budowę anatomiczną człowieka. Pogłębionych ćwiczeń z anatomii klasycznej obecnie nie prowadzi się w większości uczelni artystycznych, a tym bardziej w szkołach średnich. Najpierw zatem powinno się ustalić właściwą relację proporcji poszczególnych elementów ciała, a następnie rysować detale (np. twarz, dłonie).

4. Iluzja głębi

Postać modelu jest usytuowana dosyć blisko studiującego, dlatego mniej istotna jest tutaj perspektywa linearna, a bardziej — światłocien. Jednak model często siedzi na krześle lub przy jakimś meblu i wówczas należy prawidłowo usytuować linie perspektywiczne, biorąc pod uwagę odległość przedmiotu od oka patrzącego.



Rys. Arman Galstyan. Fot. Maciej Kupidura

Znacznie ważniejszym sposobem podkreślenia iluzji głębi, w przypadku rysunku studyjnego modela, jest wprowadzany światłociień. Dobrze rozłożone światła i cienie budują bryłę, pomagają ukazać skręty perspektywiczne. Istotne jest też to, żeby światła i cienie były zróżnicowane pod względem odległości od źródła światła i głębi ustawionego modela. W przypadku modela w pełnym ubraniu istotne też będzie studium światłocieniowe draperii kostiumu.

5. Rysunek walorowy, rysunek światłocieniowy czy światłocieniowo-walorowy?

Rysunek walorowy to rysunek, w którym brany pod uwagę jest tylko walor (stopień jasności) poszczególnych przedmiotów. W takim przypadku bierzemy pod uwagę, że postać na przykład ma czarne spodnie i białą bluzkę. Rysunek wyłącznie światłocieniowy to rysunek, w którym wszystkie przedmioty mają ten sam walor, ale zróżnicowane są partie światła i cienia (udajemy, że strój modela jest jednolity walorowo lub rysujemy modela ubranego w kostium kąpielowy). Rysunek światłocieniowo-walorowy to rysunek, który uwzględnia zarówno światłocienie, jak i walor poszczególnych przedmiotów. Stanowi więc cel w kształceniu umiejętności studyjnych uczniów. Aby go osiągnąć, w wymienionych ćwiczeniach należy stopniować problemy i różnicować je, biorąc pod uwagę wiek i umiejęt-

ności ucznia. Uzmysławiając odrębność tych problemów, poszerzamy spektrum środków wyrazu, jakimi będzie się uczeń posługiwał. W efekcie dążymy do tego, aby uzyskać rysunek światłocieniowo-walorowy.

6. Charakter modelu i klimat ujęcia

Poprzez studium modelu z natury można budować również odpowiedni nastrój plastyczny obrazu. Nastrój ten sugerować mogą też rekwizyty w rękach lub wokół modelu. Młodzi ludzie powinni zatem nauczyć się wnikliwie obserwować postać i otaczającą ją rzeczywistość. Następnie, poprzez zastosowane środki wyrazu, kreować atmosferę. Na przykład atmosferę liryczną można oddać, wykorzystując subtelne szarości i delikatne napięcia walorowe. Atmosferę grozy buduje z kolei zastosowanie bardzo dużych kontrastów czerni i bieli oraz napięć kierunkowych. Przygotowując ucznia do wykonywania studium, należy go uwrażliwiać również na budowanie nastroju.

Zakończenie

W przygotowaniu do studium bardzo pomocne są szkice z natury modelu w różnych pozach i ujęciach. Są one zawsze dopełnieniem przedstawienia. Na przeglądach uczniów obowiązuje także obecność planszy ze szkicami prezentowanych prac. Nie wszyscy uczniowie rozumieją jednak, co to jest szkic. Niektórzy prezentują rysunki studyjne w małej skali, przerysowywane z albumów lub zdjęć. Klarowne wytyczne tego, czym jest rysunek studyjny modelu, a czym są szkice, ułatwią naszą pracę z aktywną twórczo młodzieżą.

Przy okazji warto wspomnieć, że niektórzy uczniowie chcą uczyć się studium modelu, robiąc kopie lub wykorzystując ujęcia z fotografii. Niekiedy nawet nie informują, z jakiego źródła korzystali. Chroniąc prawa autorskie, uczymy, że pracować mają z natury. Tym bardziej dlatego, że tylko natura daje im okazję obserwacji i wypracowania własnych środków wyrazu.

Każdy prowadzący zajęcia, znając możliwości młodych twórców i ich indywidualne walory, ma wiele sposobów na zwrócenie większej uwagi i położenie nacisku na poszczególne elementy pracy studyjnej (dobre proporcje i budowę modelu, plastykę, możliwie najlepiej dobraną technikę, odpowiedni format, szczególny wyraz, kompozycję, wartość artystyczną i tym podobne, a dopiero później oddanie charakteru postaci i klimatu pracy). Nie rezygnujemy z dobrej, przemyślanej kompozycji, poprawnej budowy i konstrukcji modelu, a także właściwych proporcji ludzkiego ciała. Ten pierwszy etap poszukiwań twórczych rozwiązań w studiach postaci jest bardzo ważny i nie można go pominąć (dotyczy to prowadzącego przedmiot oraz jego wychowanków). Najpierw solidny fundament, a później cała reszta. Żeby deformować, zaburzać proporcje i tym podobne, najpierw trzeba umieć narysować modela poprawnie. Rezygnowanie (nawet w małej mierze) z podstawowych, pierwszych zasad bardzo szybko okaże się niebezpiecznym zakretem i z dobrze rozumianym studium modelu będzie miało niewiele wspólnego.

Rola pianisty-akompaniatora

Temat ten wymaga przede wszystkim naświetlenia sytuacji akompaniatora w szeroko pojętym życiu muzycznym, następnie jego formalnej i nieformalnej pozycji w szkole, gdyż cały bagaż doświadczeń z tym związanych rzutuje na zakres możliwości wpływu na przygotowanie uczniów.

I. Kim jest lub powinien być akompaniator?

Literatura przedmiotu jest bogata i oparta głównie na doświadczeniach pianistów pełniących tę rolę przez wiele lat. Już Carl Philipp Emanuel Bach (1714–1788) w dziele *Versuch über die wahre Art, das Klavier zu spielen* poświęcił obszerny rozdział (*Zweiter Theil, in welchem die Lehre von dem Accompagnement und der freien Fantasie abgehandelt wird*) sztuce „dyskretnego”, „skromnego”, „ostrożnego”, „taktownego”, a zarazem „troskliwego” akompaniowania. Kładł nacisk na służebną rolę akompaniatora w stosunku do solisty, nawet w sytuacji, gdy przewyższa on pod względem artystycznym współwykonawcę. Niewątpliwie nowa literatura muzyczna i rozwój instrumentów wymogły na artystach poszerzenie horyzontów słuchowych podczas wykonawstwa koncertowego. Prawdziwą rewolucję w kwestii towarzyszenia fortepianowego wprowadził brytyjski pianista Gerald Moore (1899–1987). Starał się przełamać stereotyp dyskretnego, niezauważalnego akompaniatora. Walczył z tendencją obarczania pianisty winą za niedoskonałości koncertu czy za problemy intonacyjne solisty. Przytaczał między innymi anegdotę dotyczącą innego pianisty, który po koncercie odpowiadał na zarzuty: *Młoda pani, grałem dla pani na białych klawiszach, grałem dla pani na czarnych klawiszach, ale po prostu nie jestem w stanie grać między klawiszami*¹.

Preferował takie proporcje akustyczne między współwykonawcami, w których możliwe było ukazanie wszystkich niuansów partii fortepianowej, jej wielopłaszczyznowości i bogactwa faktury, tak by głos solowy stawał się jednym z wielu elementów partytury.

Polscy autorzy minionego wieku wywodzili się głównie z Łodzi (Kiejstut Bacewicz, Bronisław Hajn, Maria Wiłkomirska), a nieco później prym wiodli pianiści

¹ E. Nanowska-Szmyt, *O sztuce akompaniowania wg Geralda Moore'a*, Gdańsk 2015, s. 5.

warszawscy (Maria Wiłkomirska, Jerzy Marchwiński, Maja Nosowska, Krystyna Borucińska, Katarzyna Jankowska-Borzykowska). Najwcześniejsze publikacje skupione są przede wszystkim na pożądanym u akompaniatorów kompetencjach pianistycznych i ogólnomuzycznych. Również podkreślają służebny charakter ich roli mimo wysokich i rozległych wymagań im stawianych, dotyczących między innymi: posiadania elementarnej wiedzy o specyfice instrumentów, ich skali i nośności, umiejętności grania *a vista* i posługiwania się językami obcymi, perfekcyjnego opanowania własnej partii i znajomości partii solisty. Można o tym przeczytać w licznych publikacjach, których wybór zamieszczono na końcu opracowania.

Wytrwałe i konsekwentne dążenia środowiska pianistów warszawskich doprowadziły w 1978 roku do stworzenia na Wydziale Fortepianu Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina pierwszej w naszym kraju Katedry Kameralistyki Fortepianowej, równorzędnej z katedrami wykonawstwa solowego. Istnienie tej katedry pomogło pianistom (nie tylko stołecznym) ... *żyć w słusznym przekonaniu, że artystą jest się nie tylko wtedy, kiedy gra się solistycznie, lecz w równym stopniu, gdy gra się zespołowo*².

Wzmocnieniem tego przekonania może być przypomnienie znakomych pianistów, którzy w grze kameralnej dawali pokaz najwyższych umiejętności, podporządkowanych intencjom kompozytora oraz idei współmuzykowania, bycia w muzyce razem. Pozwolę sobie tu sobie wymienić kilka sławnych duetów: Wanda Wiłkomirska – Tadeusz Chmielewski, Kazimierz Wiłkomirski – Maria Wiłkomirska, Konstanty Andrzej Kulka – Jerzy Marchwiński, Dietrich Fischer-Dieskau – Gerald Moore, Peter Pears – Benjamin Britten, Nina Dorliak – Światosław Richter. Niektórzy z nich utrwaliли swe doświadczenia na piśmie (pamiętniki, biografie, listy), dzięki czemu mamy jasny obraz funkcjonującego w tradycji statusu akompaniatorów. Nasz sławny rodak Ignacy Jan Paderewski do końca życia z przykrością wspominał incydent ze śpiewaczką w domu Ludwika Grossmana³ w Warszawie. Ponieważ już w czasie studiów słynął z łatwości gry *a vista*, proszono go często o akompaniowanie.

...pani ta z miejsca zaczęła wyszukiwać błędy w mej grze [...] Gdy jednak doszło do ostatniej próby, na którą zaprosiła gości, nagle zażądała przetransponowania całego akompaniamentu o dwa stopnie wyżej — dnia tego nie wychodziły jej bowiem dobrze niskie dźwięki. Przetransponowanie akompaniamentu o dwa całe tony, to zadanie bardzo trudne; o jeden lub pół — jest rzeczą stosunkowo łatwą, ale o dwa — nie da się tak z miejsca zaimprovizować. Co innego na instrumentach smyczkowych czy dętych, wydających pojedyncze dźwięki, ale dla pianisty to rzecz trudna i wymagająca uprzedniego przygotowania. Naturalnie więc

² K. Borucińska, *Od redakcji*, [w:] *Miejsce, rola i zadania pianisty w procesie edukacji instrumentalistów i wokalistów*, AMFC, Warszawa 2003.

³ Ludwik Grossman, 1835–1915, pianista i kompozytor, właściciel składu fortepianów, organizator koncertów domowych.

popeliłem parę omyłek. „Stop — zawołała — stop, jakież marny z pana pianista! Nie umie pan transponować, a pragnie pan być moim akompaniatorem!”⁴.

Dla równowagi dodam, że spotkanie Paderewskiego z wybitnym skrzypkiem Leopoldem Auerem w 1878 roku zakończyło się zachwytem tego drugiego i słowami: *Na następnym koncercie znów musi pan grać ze mną. Nie życzę sobie innego akompaniatora*⁵.

Większość sławnych wirtuozów na przełomie XIX i XX wieku podróżowała samotnie po świecie, a w Warszawie bywali przejazdem w drodze do Petersburga czy Moskwy. Paderewski nie tworzył z Auerem stałego tandemu. Gdy informacje o jego umiejętnościach rozeszły się po zachodniej Europie, otrzymał propozycję współgrania między innymi z Richardem Straussem.

Choć epizodycznie takim tuzom fortepianu, jak wspomniany Paderewski czy Rubinstein, zdarzało się towarzyszyć innym wykonawcom, w zderzeniu z rzeczywistością okazuje się, że zła tradycja traktowania partii fortepianowej jako tła dla popisów solisty wciąż ma się dobrze. W życiu koncertowym przejawia się w niższych stawkach finansowych za występ, braku nazwiska pianisty w anonasach prasowych czy w innych formach reklamy (np. na afiszach), w demonstracyjnym zamykaniu skrzydła fortepianu czy sytuowaniu się solisty podczas koncertu w odległości uniemożliwiającej kontakt. W relacjach z muzycznymi partnerami akompaniator musi się ubzdroić w pokorę i opanowanie, gdy styka się z lekceważeniem, megalomanią i narcyzmem solisty. Niestety wciąż przy nazwisku pianisty-kameralisty zamiast określić: „forte pian” lub „pianista” widnieje: „akompaniament”, choć analogicznie skrzypek grający formy kameralne lub orkiestrowe nie zmienia nazwy instrumentu.

Wracając do postawionego na początku pytania, trzeba odpowiedzieć, że akompaniator jest przede wszystkim **kameralistą** i pełnoprawnym **muzykiem**. Optymizmem napawa fakt, że idea partnerstwa w muzyce znalazła swoje zakotwiczenie w wielu ośrodkach szkolnych i akademickich.

II. Pozycja pianisty-akompaniatora w szkolnictwie muzycznym

Pozycja pianisty-akompaniatora w szkolnictwie muzycznym wydaje się być pewnym odbiciem ogólnej tradycji, pozbawionej jednak najbardziej przykrych przejawów. Formalne umocowanie jako nauczyciela daje akompaniatorowi zabezpieczenie finansowe porównywalne z uposażeniem innych nauczycieli. Stwarza też możliwości awansu w strukturach szkolnych i daje poczucie przynależności do pewnej grupy społecznej. Dla pianistów-samotników, szczególnie introwertycznych, jest to istotny komponent ich poczucia bezpieczeństwa i zaspokojenia — choćby minimalnego — potrzeby akceptacji. Sami traktowani poważnie i z sza-

⁴ I.J. Paderewski, *Pamiętniki*, przekł. W. Lisowska i T. Mogilnicka, PWM, Kraków 1967, s. 114.

⁵ Tamże, s. 116.

cunkiem potrafią spokojnie przyjąć to wszystko, co w życiu szkoły nie w pełni jest zależne od ich woli — „przydziały” nauczycieli przedmiotów głównych i uczniów, liczbę godzin i rozkład zajęć, wyposażenie sali przeznaczonej do prowadzenia zajęć, spiętrzenie pracy przed egzaminami, przebieg przesłuchań i koncertów uczniowskich, wyjazdy na konkursy. Porozumienie i dobra komunikacja z pedagogiem prowadzącym przedmiot główny sprzyjają lepszej organizacji pracy, z pożytkiem dla ucznia. Indywidualne lekcje z akompaniатorem często prowadzą do nawiązania szczególnych więzi. Uczeń wie, że zawsze może na pianistę polegać. Liczy na jego pomoc przy pokonywaniu własnych problemów wykonawczych oraz na wsparcie psychologiczne. I tak opiekuńcza i wychowawcza rola pianisty-akompaniatora w klasie przeradza się w rolę pianisty-partnera na scenie.

W okresie egzaminów regularnie dochodzi do przeciążenia pracą. Akompaniator w krótkim czasie odbywa masę dodatkowych prób i koncertów, a w dniu egzaminu, mając pod opieką więcej uczniów, zmaga się z własną kondycją psychofizyczną, gdy przez wiele godzin musi zachować gotowość do kolejnych prezentacji. Dla wielu problemem jest takie kontrolowanie własnej koncentracji, by w momencie prezentacji utworów zachować szybki refleks w zetknięciu z błędami ucznia. Pianisci skarżą się głównie na ból kręgosłupa, sforsowane ręce i zaburzenia wzroku (ciemne plamy, pojawiająca się w trakcie gry niepewność co do liczby znaków przykluczowych, trudność w odnalezieniu miejsca w zapisie nutowym po chwilowym oderwaniu wzroku od nut). Pewnym dyskomfortem jest też granie na koncertach szkolnych, gdy długo czeka się na swoje wejście z krótkim utworem. O tym zjawisku tak pisze Ignacy Jan Paderewski: *Nigdy nie lubiłem koncertów, których program składa się z występów kilku różnych artystów. Przed każdym występem jest się jakby naładowanym energią twórczą, którą można by porównać do napięcia elektrycznego; podczas gry to napięcie trwa, a energia wciąż się odnawia, gdy jednak grę stale się przerywa, a pauzy między występami trwają czasem i pół godziny — trzeba swoje baterie naładowywać od nowa, a to nie zawsze się da zrobić*⁶.

W życiu szkolnym nie da się tej niewygodzie uniknąć. W jeszcze większym stopniu doskwiera ten problem przy okazji udziału ucznia w konkursie.

Miłe są dla akompaniatorów słowa podziękowań i uznanie ze strony pedagogów przedmiotu głównego, nawet wtedy, gdy uczeń nie osiągnie znaczącego sukcesu.

III. Relacja nauczyciel-akompaniator a uczeń

Nauczyciel-akompaniator powinien funkcjonować w warunkach pełnego porozumienia z nauczycielem przedmiotu głównego, wspomagać autorytet profesora,

⁶ Tamże, s. 194.

aby przekaz skierowany do ucznia był konsekwentny i jednolity. W czasie zajęć z podopiecznym idea partnerstwa w muzyce nie ma jednak stuprocentowego zastosowania z powodu dysproporcji w umiejętnościach wykonawczych, poziomie wiedzy, doświadczenia oraz dojrzałości artystycznej. Zatem w czasie lekcji nauczyciel w sposób sokratejski naprowadza ucznia tak, by sam zaczął proponować odpowiednie rozwiązania pojawiających się problemów, by uczył się korelacji wiedzy teoretycznej z praktyką. Ważne, by uczeń nie traktował partii towarzyszenia fortepianowego jako czegoś niepotrzebnego, co tylko przeszkadza, lecz by wsłuchiwał się w bogactwo struktury całego utworu i odnajdywał w nim antycypacje, imitacje, podobieństwa i kontrasty, elementy dialogu, sprzeczki, wyścigu, uzupełnienia, akompaniamentu czy linii wiodącej — w sumie by granie kameralne stało się formą dialogu lub nawet inteligentnej zabawy muzycznej, w której trzeba na bieżąco reagować na propozycje drugiej strony i samemu coś interesującego inicjować. W sytuacji, gdy uczeń gra z pamięci, oczywiście trzeba też zasugerować mu odpowiednie wyobrażenia dotyczące fragmentów poprzedzających jego „wejście”. Zgodność z zapisem nutowym, prawidłowa intonacja, właściwie realizowany przebieg rytmiczny, synchronizacja, wspólny czas, reaktywność, ujednolicenie artykulacji i zdobnictwa, ustalenie wspólnej koncepcji — także poprzez wspólne słuchanie nagrań — to kolejne elementy pracy na zajęciach z pianistą. Ma on okazję przekonać ucznia o tym, że chociaż często nie od razu widać efekt pracy domowej, to nie wolno się zniechęcać, bo mądre ćwiczenie z pewnością prowadzi do sukcesu.

Dzięki wzrastającym potrzebom, pragnieniom i ambicjom ucznia można dalej kształcić u niego umiejętność słuchania przestrzennego i współpracy. Jeśli zaistnieje taka potrzeba, pianista powtarza wielokrotnie z uczniem jakieś fragmenty w celu utrwalenia dobrych nawyków. Pomaga także w stopniowym opanowaniu całości dzieła i budowaniu niezbędnej kondycji psychofizycznej. Organizuje tak zwane „ogranie programu” na koncertach (szczególnie przed ważnymi przesłuchaniami), gdzie wprowadza się elementy estradowego *savoir-vivre'u* — ubiór, wspólny z pianistą ukłon, strojenie instrumentu, uśmiech, kontakt z pianistą i publicznością. Takie granie w odmiennych warunkach akustycznych, w salach różnej wielkości, przy różnym oświetleniu i dla ludzi, którzy swoim zachowaniem mogą rozpraszać młodego artystę, pomaga zahartować się w poznawaniu i opanowywaniu stresu.

Nagrywanie występów i analiza — to kolejny etap nauki, pozwalający na ewentualną korektę strategii ćwiczenia. Dzięki lekcjom i występom nauczyciel-akompaniator zna mocne i słabe strony ucznia. Podczas prezentacji kontroluje sytuację, zawsze gotowy do interwencji w związku z pomyłką pamięciową czy realizacją jakiegoś trudnego elementu. Dzięki temu uczeń przystępuje do konkursu, wiedząc, że w akompaniatorze ma oparcie. To zaufanie ucznia do akompaniatora ma bezcenną wartość.

IV. Realizacja [pewnych] zadań wychowawczych i organizacyjnych przez akompaniatora

Koncepcja nauczania jako kierowania uczeniem się innych zakłada interakcję ucznia i nauczyciela, osoby, która się uczy, i osoby kierującej tym procesem tak, by zostały osiągnięte pożądane cele. Oczywistym jest fakt, że w szkolnictwie muzycznym tę kierowniczą rolę pełnią specjaliści przedmiotowi (instrumentaliści i wokaliści). Akompaniator jest od nich częściowo uzależniony w kwestiach muzycznych, ale bardziej samodzielny w pozostałych, a jest ich sporo w życiu szkolnym. Stara się uzyskać wgląd w czynności szkolne i pozaszkolne ucznia i dostosowuje do jego postępow wszytko, co sam czyni. Pamięta o tym, że inaczej uczą się małe dzieci, a inaczej młodzież. W miarę możliwości kontaktuje się z opiekunami ucznia. Pamięta również o różnicach indywidualnych w ramach poszczególnych grup wiekowych i jeśli może, to reaguje na wszelkie alarmujące zjawiska, na przykład nieumiejętność czytania nut w szkole średniej, słabo wykształcone poczucie rytmu czy elementarne braki w rozumieniu języka muzycznego. Konieczne bywają korepetycje z przedmiotów teoretycznych. Zdarza się też, że potrzebna jest konsultacja pedagoga lub psychologa szkolnego. Akompaniator jest także odpowiedzialny za rozwój ucznia — uczestniczy w kształtowaniu i wychowaniu muzyka i osoby.

Wyjazd na konkurs wiąże się z organizacją podróży i noclegu dla akompaniatora i ucznia. Niestety ta sprawa nie jest do końca rozwiązana systemowo. Sygnalizuję tutaj następujące problemy: sposób finansowania podróży przez szkołę oraz opieka nad uczniem. Szkoły różnie je rozwiązują. Najwygodniej, gdy szkoła posiada własny bus, który dowiezie wykonawców w takie miejsca, gdzie nie dociera PKP lub podróż jest źle skomunikowana. Przynosi to również oszczędności na noclegach — można jechać busem, gdy nie ma już wieczornego pociągu powrotnego. Jednak gdy szkoła nie dysponuje tak luksusowym rozwiązaniem, mnożą się koszty, przedłuża się pobyt i niepotrzebnie narasta zmęczenie, nie mówiąc o stracie czasu i energii. Absurdalnie wygląda interpretacja przepisów dotyczących opieki nad uczniem. Rodzice i pedagog prowadzący często nie mogą dzieciom towarzyszyć ze względów zawodowych. Natomiast akompaniator i tak musi pojechać. Jednak boi się zabrać dziecko do samochodu, nawet gdy rodzice wyrażą pisemną zgodę. Może podwieźć dziecko w sytuacji przypadkowej, natomiast nie ma prawa zaplanować z nim podróży własnym samochodem. Najczęściej nie otrzyma też zwrotu za benzynę. Ta sytuacja wymaga uregulowania.

Kolejny problem dotyczy samej organizacji konkursów. Przy dobrej organizacji można dopasować daty i godziny występów do możliwości dzieci i pianistów, tak by nie tracić czasu i nie siedzieć cały dzień w oczekiwaniu na rozproszone krótkie występy z uczniami. Przy złej — dogmatem staje się lista alfabetyczna (losowanie litery). Do ostatniej chwili nikt nie wie, kiedy będzie musiał wyjechać na konkurs. W oczywisty sposób zupełnie niepotrzebnie utrudnia to rozplanowanie pracy przez nauczycieli, którzy mają też inne zadania i zobo-

wiązania. Podczas serii obowiązkowych przesłuchań CEA niekiedy pianiści muszą zrobić całe tournée po Polsce kosztem pozostałych zajęć i życia prywatnego. Rosną też koszty takich eskapad. Niektóre szkoły ograniczają je w taki sposób, że wyznaczają jednego pianistę dla wszystkich uczniów jadących na konkurs, mimo że na co dzień pracują oni z akompaniatorami przydzielonymi im na cały rok szkolny. Na przeciwnym biegunie jest sytuacja, gdy z 5 uczniami jedzie 5 akompaniatorów i 5 pedagogów prowadzących i muszą gdzieś przenocować przed konkursem i po nim.

Niedopuszczalne jest, gdy pianista dba wyłącznie o własną wygodę, nie przejmując się, w jakich warunkach podróżuje uczeń. Elementarna przyzwoitość nakazuje towarzyszenie uczniowi nawet w gorszych pod względem komfortu jazdy warunkach. Swą opiekę nad uczniem akompaniator rozciąga na cały czas pobytu dziecka poza domem. Wie, co się z nim dzieje, co i w jaki sposób przeżywa po występie, jak sam go ocenia i jakie ewentualnie ma obawy lub nadzieje w związku z oczekiwaną oceną jury. Cały czas akompaniator dyskretnie obserwuje podopiecznego i dostosowuje swoje zachowanie do sytuacji. Wielu uczniów wychowuje się w rozbitych rodzinach i wielu ma tendencje do reakcji neurotycznych. Dlatego przestrzeganie pewnych norm etycznych może być bardzo pomocne w sytuacjach trudnych — a do takich trzeba zaliczyć konkursy i przesłuchania. Daleko posunięta indywidualizacja nauczania w szkołach muzycznych upoważnia nas do korzystania z norm zalecanych dla terapeutów. Parafrazując *Kodeks Etyczny Muzykoterapeuty* Krzysztofa Stachyry, zaleca się:

1. Kulturalne, życzliwe, z poszanowaniem godności osobistej traktowanie ucznia.
2. Zachowanie dyskrecji.
3. Każdorazowe uzyskiwanie zgody ucznia na udział w koncertach i nagraniach.
4. Utrzymywanie pewnego dystansu w relacji z uczniem.
5. Współpracę z innymi nauczycielami mającymi kontakt z uczniem dla jego dobra.
6. Konsultowanie trudnych przypadków ze specjalistami.
7. Powstrzymywanie się od stawiania wysokich wymagań uczniowi z wyraźnymi objawami niedyspozycji.
8. Podczas wykonywania swych obowiązków dbanie o postawę moralną i przestrzeganie norm prawnych.
9. Powstrzymywanie się od przekazywania swoich obowiązków osobom bez odpowiedniego przygotowania, w przypadku praktyk — wyłącznie pod własnym nadzorem.
10. Prowadzenie zajęć w odpowiednich warunkach lokalowych.
11. Powstrzymywanie się od przyjmowania symboli wdzięczności, takich jak przysługi i prezenty, oraz od wykorzystywania swojej pozycji do celów niezwiązanych z uprawnieniami zawodowymi.

Nie zgadzam się na porównywanie nauczania do sytuacji rynkowej związanej z popytem i podażą, z nazywaniem lekcji „produktem”, a ucznia „klientem”. Uważam tego rodzaju uprzedmiotowiające nauczyciela eksperymenty za wysoce szkodliwe i nieetyczne. Pedagogika, w tym pedagogika muzyczna, jest przede wszystkim misją, pasją i sztuką.

V. Kilka słów o tremie

W biografiiach wielkich artystów-wirtuozów trudno doszukać się wzmianek na ten temat, co nasuwa przypuszczenie, że problem tremy był traktowany jak tabu — trema była ukrywana, jako oznaka słabości. Co więcej — panowało głębokie przekonanie, że poza farmakologią, nie ma na nią rady. Dał temu wyraz Glenn Gould, wspominając swój występ, gdy miał 13 lat: *To wszystko to była tak naprawdę zabawa. [...] W tych dniach każdy był radośnie nieświadomy ciężącej na nim odpowiedzialności. Szkoda, że już nie mogę odczuwać tego w ten sposób. Dziś podobny stan można osiągnąć za pomocą środków uspokajających*⁷.

Pragnę podkreślić zawartą w tym wyznaniu antynomię między radosną zabawą a ciężarem odpowiedzialności. Jestem bowiem przekonana, że problemu tremy nie należy generalizować i sugerować dziecku, które jej nie odczuwa. Wielką pomocą w trafnej ocenie sytuacji jest coraz bogatsza literatura. Pionierskie prace Jolanty Welbel przełamały istniejące w środowisku muzycznym bariery mentalne oraz zracjonalizowały problem w oparciu o wiedzę medyczną i psychologiczną. Dostarczyły też wiele wskazówek odnośnie do „oswajania” tremy lub przeciwdziałania jej, gdy staje się szkodliwa (luki pamięciowe, osłabienie precyzji technicznej lub/i niwelowanie niuansów interpretacyjnych). W artykule *Trzy oblicza tremy* autorka traktuje tremę jako proces, który zaczyna się przed występem i kończy — w pewnym odstępie czasu — po jego zakończeniu. Każda faza ma swoje główne objawy i groźne następstwa:

- faza przedkoncertowa — z wysokim pobudzeniem układu nerwowego — może wywołać lęk przed występem;
- trema koncertowa — może zaburzyć wykonanie utworu, gdy uwaga grającego jest skupiona na innych rzeczach niż utwór;
- ostatnia faza — trema pokoncertowa — to: *...przeżywanie braku zgodności między oczekiwanym a osiągniętym poziomem wykonania*⁸.

Z własnego doświadczenia wiem, jak groźna dla dalszego rozwoju ucznia wrażliwego i samokrytycznego może być dokonana w samotności niska samoocena. Bywa, że prowadzi ona do rezygnacji z dalszej edukacji muzycznej. Dlatego tak ważna jest rola akompaniatora również po występie (oczywiście biorę tu pod uwagę sytuację, gdy nie ma w pobliżu pedagoga prowadzącego).

⁷ G. Payzant, *Glenn Gould*, tłum. J. Jarniewicz, Opus, Łódź 1995, s. 22.

⁸ J. Welbel, *Trzy oblicza tremy*, [w:] M. Manturzevska, B. Kamińska, A. Gluska (red.), *Poradnictwo psychologiczne w polskich szkołach muzycznych*, CEA, PZSM im. A. Rubinsteina, Warszawa–Bydgoszcz 2010, s. 134.

Cenne spostrzeżenia i propozycje dotyczące zapobiegania tremie przed występem i w czasie występu zawiera książka Anny Kierskiej *Nauczanie gry na fortepianie*, w części *O ćwiczeniu*. Autorka cytuje również wypowiedzi wybitnych pianistów-pedagogów: Karla Leimera, Henryka Neuhausa, Andora Földesa, którzy w różnej formie podkreślali to, co najkrócej ujął Nikołaj Rimski-Korsakow: *... trema jest odwrotnie proporcjonalna do stopnia przygotowania wykonawcy*⁹.

Sądzę, że jest to sprawa fundamentalna dla poruszanych tu zagadnień związanych z tremą.

Dotyczy to zarówno instrumentalistów, jak i wokalistów. Wyniki badań przeprowadzonych przez Anthony'ego E. Kempa wskazują na to, że: *najważniejszą cechą psychiczną wokalisty niezbędną do efektywnego działania jest pewność siebie, która współpracuje z takimi cechami jak wrażliwość sensoryczna i emocjonalna, wyższy niż u instrumentalistów stopień ekstrawersji oraz niezależność i dobre przystosowanie. Wokaliści w inny sposób niż instrumentalisci słyszą swoje wykonanie, a każdy dźwięk, który wydobywają, związany jest ze specyficznym odczuciem własnego ciała. W procesie nauki wokaliści muszą więc nauczyć się utrwalać pożądane odczucia cielesne, którym towarzyszą dźwięki uznane przez ich pedagogów za posiadające walor estetyczny. Stąd można zrozumieć posiadane przez adeptów wokalistyki obok cechy niezależności, przeciwstawnej cechy — ogromnej zależności od ich nauczycieli, dzięki którym uczą się utrwalac relacje między swymi odczuciami a pożądanymi jakościowo dźwiękami muzycznymi*¹⁰.

Shirlee Emmons i Alma Thomas oprócz dobrego przygotowania wymieniają też niezbędne szczegółowe warunki psychologiczne, a są to:

- wiara we własne zdolności i w pracę, a nie w przypadek i układy;
- nastawienie na sukces, a nie na uniknięcie porażki;
- samodzielne stawianie sobie celów i ich konsekwentna realizacja;
- akceptacja popełnianych błędów podczas występu — przechodzenie dalej;
- koncentracja na strukturze utworu, jego warstwie brzmieniowej, a nie na własnej osobie;
- dyscyplina myślenia — brak natrętnych myśli;
- mobilizacja energii, gotowość do podjęcia wysiłku;
- kontrolowanie emocji i obdarzanie zaufaniem współwykonawców¹¹.

Jestem przekonana, że nie należy tremy wyolbrzymiać i wmawiać jej dziecku, które się nią jeszcze nie przejmuje. Jeśli już się pojawi, to trzeba ją zaakceptować, liczyć się z tym, że ręce będą zimne lub spocone, a noga zadrży. Najważniejsze bezpośrednio przed publicznym występem jest skupienie na zadaniu, to znaczy na konkretnych elementach ważnych dla wykonania. Oczywiście

⁹ A. Kierska, *Nauczanie gry na fortepianie*, Akademia Muzyczna, Wrocław 2011, s. 301.

¹⁰ J. Welbel, *Psychologiczne warunki osiągnięć u wokalistów*, [w:] *Wokalistyka i pedagogika wokalna*, Akademia Muzyczna, Wrocław 2000, s. 185.

¹¹ Tamże, s. 187–188.

dobrze jest mieć miejsca, od których będzie można kontynuować w razie wpadki pamięciowej, oraz momenty oddechu, by świadomie kontrolować następujący po nim skomplikowany wykonawczo przebieg. Profesor Tadeusz Chmielewski uczył, że w dniu koncertu trzeba wykonywać utwór nieco poniżej tempa ostatecznego w wygodnej dynamice z jednoczesnym precyzyjnym wyobrażeniem docelowej dynamiki i całej dramaturgii. I jeszcze jedno — koniecznie trzeba występować. Wielu czynnych artystów twierdzi, że dopiero kolejne wykonania utworu są satysfakcjonujące. Jeśli dla ucznia pierwsze wykonanie będzie ostatnim, a coś się nie uda, wytworzy się strach przed estradą, niska samoocena i słaba motywacja.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Bacewicz K., *Podstawowe zagadnienia dydaktyki akompaniatorskiej*, „Materiały Pomocnicze COPSA”, Warszawa 1976.
- [2] Borucińska Krystyna (red.), *Miejsce, rola i zadania pianisty w procesie edukacji instrumentalistów i wokalistów*, AMFC, Warszawa 2003.
- [3] Borucińska Krystyna (red.), *Gra a vista jako nieodzowny element wykształcenia muzyka*, AMFC, Warszawa 2006.
- [4] Brianskaja T., *Kształtowanie i rozwój nawyku czytania nut a vista w pierwszych latach nauki gry na fortepianie*, przekł. K. Miklaszewski, „Materiały Pomocnicze COPSA”, Warszawa 1976, z. 166.
- [5] Hajn B., *Wybrane zagadnienia nauczania akompaniamentu w oparciu o współpracę pianisty i wokalisty*, „Materiały Pomocnicze COPSA”, Warszawa 1976, z. 164.
- [6] Kamińska Barbara, Zagrodzki Michał (red.), *Ćwiczenie w rozwoju i działalności muzyka wykonawcy*, UMFC, Warszawa 2009.
- [7] Kierska Anna, *Nauczanie gry na fortepianie — powołanie, umiejętność, wiedza*, AM, Wrocław 2011.
- [8] Konaszek Zofia (red.), *Mój warsztat artystyczny. Mój warsztat pedagogiczny*, AMFC, Warszawa 2004.
- [9] Kotowicz K., *Czytanie nut a vista jako problem dydaktyczny w nauce gry na fortepianie*, „Materiały Pomocnicze COPSA”, Warszawa 1974, z. 151.
- [10] Manturzevska Maria, Kamińska Barbara, Gluska Anna Antonina (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, WSiP, Warszawa 1990.
- [11] Manturzevska Maria, Kotarska Halina (red.), *Poradnictwo psychologiczne w polskich szkołach muzycznych*, CEA, Warszawa 2010.
- [12] Marchwiński Jerzy, *Akompaniator. Próba określenia roli i ustalenia definicji w świetle współczesnych wymagań wykonawczych*, „Materiały Pomocnicze COPSA”, Warszawa 1976, z. 164.
- [13] Marchwiński Jerzy, *O partnerstwie w muzyce*, AMFC, Warszawa 2001.

- [14] Marchwiński Jerzy, *Refleksja o aspekcie psychologicznym grania zespołowego pianisty*, Muzyka fortepianowa XIII, „Prace Specjalne”, 63, AM, Gdańsk 2004.
- [15] Marchwiński Jerzy, *Partnerstwo w muzyce*, PWM, 2010.
- [16] Mikolon Anna, *Specyfika pracy pianisty-korepetytora wokalistów*, Polihymnia, 2016.
- [17] Mroczek-Szlezer D., *Problem czytania nut i jego wpływ na efektywność kształcenia pianisty*, Muzyka fortepianowa XIV, „Prace Specjalne”, 74, AM, Gdańsk 2007.
- [18] Popowa L., *Metodyka nauczania akompaniamentu fortepianowego*, przekł. I. Sołomko, „Materiały Pomocnicze COPSA”, Warszawa 1979, z. 179.
- [19] Skardowska Ewa, *O roli pianisty w dydaktyce instrumentalistów*, niepublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. J. Marchwińskiego, UMFC, Warszawa 2006.
- [20] Welbel Jolanta, *Psychologiczne warunki osiągnięć u wokalistów*, *Wokalistyka i pedagogika wokalna*, AM, Wrocław 2000.
- [21] Wiłkomirska M., *Praca akompaniatora w szkolnictwie muzycznym*, „Materiały Pomocnicze COPSA”, Warszawa 1976, z. 164.



Fot. Włodzimierz Gorzelańczyk



Różne oblicza egzaminu wstępnego do „PLASTYKA”

Zasady przeprowadzenia egzaminu wstępnego do szkoły plastycznej (ponadgimnazjalnej i policealnej) określa *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 15 maja 2014 roku w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do publicznych szkół i publicznych placówek artystycznych oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych*¹.

Określa ono między innymi wiek kandydata:

§ 2. O przyjęcie do:

- 3) klasy pierwszej liceum plastycznego może ubiegać się kandydat, który w danym roku kalendarzowym kończy nie więcej niż 17 lat;
- 10) szkoły policealnej na semestr pierwszy może ubiegać się kandydat, który w danym roku kalendarzowym kończy nie więcej niż 23 lata²;

oraz formę egzaminu wstępnego:

2. Egzamin wstępny obejmuje:

- 3) w liceum plastycznym:
 - a) egzamin praktyczny z rysunku, malarstwa i kompozycji przestrzennej,
 - b) egzamin ustny ze znajomości zagadnień związanych z różnymi dziedzinami sztuk plastycznych w zakresie objętym podstawą programową kształcenia ogólnego dla gimnazjum;
- 4) w szkole policealnej:
 - a) egzamin praktyczny w zakresie umiejętności wymaganych na wybranej przez kandydata specjalności kształcenia,
 - b) egzamin ustny z dziedziny sztuki związanej z wybraną przez kandydata specjalnością kształcenia³.

Zapis rozporządzenia jest podstawą, według której każda szkoła plastyczna opracowuje szczegółowy regulamin rekrutacji dostosowany do swoich potrzeb.

¹ *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 15 maja 2014 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do publicznych szkół i publicznych placówek artystycznych oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych*, Dziennik Ustaw z 2014 roku, poz. 686.

² Tamże.

³ Tamże.

Dla kandydata aplikującego do wybranej szkoły podstawowym, współcześnie najprostszym w dostępie źródłem informacji o zasadach egzaminu wstępnego jest strona internetowa danej szkoły oraz informacje dostępne w sieci po wpisaniu hasła „egzamin wstępny do liceum plastycznego”. Niniejszy artykuł opracowany został właśnie na podstawie informacji pozyskanych z umieszczonych na stronach szkół informatorów, regulaminów i statutów. Ich analiza i porównanie wykazuje, że przy zachowaniu nadrzędnych zasad, egzaminy w poszczególnych szkołach plastycznych różnią się od siebie w szczegółach.

Zacznijmy od części praktycznej, czyli egzaminu z rysunku, malarstwa i kompozycji przestrzennej. Tematyka dwóch pierwszych zasadniczo nie stanowi problemu dla kandydata, stąd najczęściej informacja na stronach ogranicza się do powtórzenia zapisu rozporządzenia. Są jednak szkoły, które tę informację podają w sposób bardziej precyzyjny, na przykład jeśli chodzi o rysunek: *praca z obserwacji — martwa natura* (Lublin, Nałęczów, Olsztyn), *portret według modelu* (Jarosław), *postać siedząca lub stojąca z obserwacji modelu* (Wrocław); malarstwo: *praca z wyobraźni na określony temat* (Lublin), *scena rodzajowa, np. wesołe miasteczko, wspomnienia z wakacji* (Tarnów), *martwa natura* (Nałęczów, Jarosław, Olsztyn), *martwa natura: 3 przedmioty o zróżnicowanej strukturze i wielkości + draperie* (Wrocław).

Więcej wątpliwości wśród kandydatów budzi ćwiczenie pod nazwą „kompozycja przestrzenna”. I tu widoczne są dwa trendy. Część szkół realizuje to ćwiczenie jako pracę rzeźbiarską w glinie, na przykład: *rzeźba w glinie na zadany temat* (Nałęczów), *portret według modelu* (Jarosław), *prosta kompozycja rzeźbiarska* (Nowy Sącz), *kompozycja z obowiązkową postacią ludzką* (Olsztyn) lub jako *rzeźbę w materiałach plastycznych* (Gdynia).

Inne szkoły w ramach ćwiczenia z modelowania wymagają, aby kandydaci wykonali formę przestrzenną z papieru: *praca z wyobraźni na określony temat* (Lublin), *trójwymiarowa kompozycja z papieru na zadany temat* (np. „owad”, „ptak”, „zwierzę”, „morskie opowieści”, „pojazd fantastyczny” itp.), można go ciąć, zaginać, marszczyć, gnieść, nacinać i kleić (Wrocław), *kompozycja na zadany temat/hasło polega na przedstawieniu graficznym na płaszczyźnie [...] hasła lub wyrazu, przy użyciu połączenia liter, figur geometrycznych i symboli* (Bydgoszcz), *kompozycja z kartonu, złożona z prostych brył geometrycznych, np. robot, zamek* (Tarnów).

Podpowiedzią dotyczącą formy tej części egzaminu mogą być też wymieniane narzędzia i materiały konieczne do przyniesienia na egzamin: *narzędzia rysunkowe, ołówki, markery, mazaki, kredki, nożyczki, klej, kolorowe gazety, gumkę do gumowania* (Katowice).

Kandydaci na szkolnych stronach mogą również uzyskać informację dotyczącą formatu podobrazia oraz koniecznych do zabrania na egzamin materiałów i narzędzi. Podstawowym formatem jest format A3, a farby to farby plakatowe, tempera, akwarele oraz ołówki.

Czas trwania egzaminu praktycznego to najczęściej 90 minut. Niektóre szkoły na realizację części praktycznej przeznaczają 120 minut (Bielsko-Biała, Olsztyn), inne tylko po 60 minut (Tarnowskie Góry). Zdarza się również zróżnicowanie czasu realizacji poszczególnych ćwiczeń, na przykład: 90 minut na rysunek i po 60 minut na pozostałe (Wrocław), 60 minut rysunek i po 90 minut pozostałe (Kraków), po 120 minut rysunek i malarstwo i 60 minut rzeźba (Nowy Sącz).

Część teoretyczna to egzamin ustny, którego zakres musi być zgodny z podstawą programową kształcenia ogólnego dla gimnazjum. W Gdyni Orłowie egzamin ustny może być poprzedzony krótkim testem pisemnym.

Wiele szkół publikuje na potrzeby kandydatów zakres zagadnień egzaminacyjnych. Oczekiwana jest na przykład: znajomość chronologicznej kolejności epok i stylów w sztuce, najśłynniejszych dzieł znanych artystów, umiejętność wskazania cech charakterystycznych dla wymienionych artystów, stylów i epok w sztuce, znajomość podstawowej terminologii i podstawowych pojęć obejmujących formę dzieła sztuki, znajomość motywów malarskich oraz wiedza na temat zabytków i kultury regionu zamieszkania.

Obok pytań sprawdzających wiedzę pojawiają się również takie, które pozwalają komisji dowiedzieć się czegoś więcej o samym kandydacie, powodach wyboru szkoły plastycznej i specjalności oraz jego zainteresowaniach. Służą temu pytania i zagadnienia typu: *Refleksje z obejrzonej wystawy* (Koszalin), *Jakiego rodzaju działalność twórczą podejmujesz w ostatnim czasie* (Poznań). W Zespole Szkół Plastycznych w Łodzi podczas części ustnej egzaminu kandydat powinien zaprezentować i omówić twórczość wybranego artysty (przygotowana, nie dłuższa niż 10-minutowa prezentacja w formie elektronicznej/papierowej). Tylko nieliczne szkoły określają czas trwania części ustnej i jest to około 10–20 minut. Wskazana wyżej problematyka jest wyborem zagadnień publikowanych przez szkoły w Gorzowie, Jarosławiu, Koszalinie, Poznaniu, Wodzisławiu, Wrocławiu, Szczecinie, Nowym Wiśniczu.

Jedną z nielicznych publicznych szkół podyplomowych prowadzi Zespół Szkół Plastycznych w Tarnowie. Policealne Studium Plastyczne kształci w zakresie specjalizacji: renowacja mebli i wyrobów snycerskich oraz renowacja elementów architektury. W tej szkole egzamin praktyczny z rysunku polega na narysowaniu postaci lub martwej natury, a z malarstwa to scena rodzajowa w historycznym wnętrzu lub martwa natura. W ramach kompozycji przestrzennej realizowana jest rzeźba lub płaskorzeźba w glinie, na przykład ornament modułowy. Egzamin ustny to sprawdzenie wiedzy kandydata z dziedziny sztuki związanej z wybraną przez niego specjalnością kształcenia. Policealną Szkołę Plastyczną ze specjalizacjami: kowalstwo artystyczne i metaloplastyka oraz projektowanie graficzne prowadzi również Zespół Szkół Plastycznych w Rzeszowie. Niestety na rok szkolny 2018/2019 nie było odpowiedniego naboru. Policealne szkoły istniały również w ramach zespołów szkół plastycznych w Gdyni i Łodzi, ale obecnie są zawieszane.



Fot. Michał Nieć

Egzamin wstępny w szkołach plastycznych ma charakter konkursowy i podlega ocenie punktowej. Uzyskana przez kandydata liczba punktów jest sumą punktów uzyskanych za każdą część osobno. System punktacji nie jest jednaki w całej Polsce. Część szkół stosuje jednolitą punktację dla wszystkich części egzaminu, na przykład po 6 punktów (Supraśl, Tarnowskie Góry), 10 punktów (Nowy Wiśnicz, Bielsko-Biała, Kraków, Olsztyn), 20 punktów (Zakopane, Cieszyń) lub 50 punktów (Rzeszów, Zielona Góra).

Równie często stosowany jest system zróżnicowanej punktacji, na przykład po 10 punktów część praktyczna i 6 punktów ustna (Częstochowa, Nałęczów), po 15 punktów część praktyczna i 10 punktów część ustna (Poznań) czy 20 punktów za część praktyczną i 10 punktów za część ustną (Katowice).

Stosowany bywa również system przeliczania punktów na oceny z uwzględnieniem „+” i „-” (Nałęczów, Rzeszów, Tarnów, Warszawa).

W dniu egzaminu wstępnego część szkół dopuszcza możliwość przedstawienia przez kandydata teczek z pracami rysunkowymi, malarskimi i tym podobne (Tarnowskie Góry, Lublin, Kalisz). W niektórych szkołach (Katowice, Bydgoszcz, Nowy Sącz) ocena teczek wchodzi do punktacji egzaminu wstępnego. W Zespole Szkół Plastycznych w Katowicach za teczkę zawierającą *około 20 prac wykonanych w różnych technikach, które przedstawią zainteresowania artystyczne*



Fot. Michał Nieć

kandydata: malarstwo, rysunek, szkice, dokumentacja fotograficzna wykonanych rzeźb lub innych form przestrzennych, fotografia, projektowanie i inne można uzyskać maksymalnie 10 punktów, co wraz z 10 punktami za wypowiedź ustną i 60 punktami za część praktyczną daje 80 punktów.

Podstawowym kryterium określającym, czy egzamin wstępny jest zdany, jest uzyskana punktacja. Waha się ona w przedziale 30–50% punktów możliwych do uzyskania. W niektórych szkołach zerowa punktacja z jednej kategorii dyskwalifikuje kandydata. W Zespole Szkół Plastycznych w Częstochowie jako dolną dopuszczalną punktację z egzaminu praktycznego przyjmuje się 3 punkty, a w części teoretycznej 2 punkty.

Egzamin przeprowadzany jest najczęściej w ciągu dwóch dni, część szkół organizuje go w ciągu jednego dnia (Łomża, Nałęczów, Zielona Góra, Nowy Sącz, Łódź, Zakopane).

Wyniki egzaminu wstępnego, czyli listy kandydatów zakwalifikowanych i niezakwalifikowanych, ogłoszone muszą być w ciągu siedmiu dni od ostatniego egzaminu.

Zanim kandydat przystąpi do egzaminu wstępnego, konieczne jest złożenie w wybranej szkole wymaganych dokumentów. Są to: wniosek o przyjęcie do szkoły ze wskazaniem specjalizacji/specjalności (według wzoru), kserokopia świa-

dectwa ukończenia II klasy gimnazjum, karta ocen śródrocznych z III klasy gimnazjum poświadczona pieczęcią szkoły, zaświadczenie o braku przeciwwskazań do wykonywania zawodu plastyk oraz 2 zdjęcia. Rolę i znaczenie zaświadczenia lekarskiego trafnie tłumaczy tekst zamieszczony w informatorze częstochowskiego „Plastyka”: *Szkoła musi mieć informację o tym, czy środowisko pracowni artystycznej (malarskiej — farby, rozpuszczalniki, kwasy; ceramicznej — kurz, pył, tlenki metali; jubilerskiej — tlenki metali, kwas, praca z palnikiem gazowym; graficznej — tlenki metali, farby drukarskie, praca przed monitorem,) nie działa na kandydata niekorzystnie i nie wywoła u niego niepożądanych reakcji podczas pracy.*

Termin, w jakim gimnazjaliści mogą składać dokumenty, oraz daty samych egzaminów corocznie wyznacza dyrektor szkoły. Rozporządzenie pozwala, by końcowy termin składania wniosku był dniem poprzedzającym egzamin wstępny. Drugim etapem czynności administracyjnych jest złożenie przez zakwalifikowanego kandydata, w terminie wyznaczonym przez dyrektora szkoły, świadectwa ukończenia gimnazjum, świadectwa z wynikami sprawdzianu gimnazjalnego (oryginały) oraz karty zdrowia.

Po złożeniu wskazanych powyżej dokumentów szkolne komisje rekrutacyjne mogą ustalić punktację końcową. Dawniej, w tradycji niektórych szkół, w kryteriach doboru kandydatów, obok wyników egzaminu wstępnego, brano pod uwagę inne czynniki, na przykład wyniki egzaminu gimnazjalnego, punkty uzyskane z wybranych przedmiotów na świadectwie ukończenia gimnazjum (były to najczęściej: język polski, język obcy, historia, matematyka, plastyka lub sztuka), osiągnięcia artystyczne (udział w konkursach, przeglądach, wystawach, warsztatach itp.). Punktowane bywało również świadectwo z wyróżnieniem, osiągnięcia w konkursach Ministerstwa Edukacji Narodowej czy też wolontariat (Zakopane, Łomża, Nowy Sącz). **W świetle obowiązującego aktualnie prawa nie wolno tego robić.** Kandydaci ubiegający się o przyjęcie do szkoły plastycznej zdają egzamin praktyczny wyłącznie ze wspomnianych powyżej dyscyplin (rysunek, malarstwo i modelowanie) oraz egzamin teoretyczny w formie rozmowy kwalifikacyjnej. Jednak środowisko szkół plastycznych oczekuje zmiany prawa w tym zakresie, ponieważ od kilku lat trafiają do naszych szkół słabsi intelektualnie uczniowie, którzy słabo radzą sobie ze spełnieniem wymagań z przedmiotów ogólnokształcących, a tym samym rzadko mają czas na rozwój artystyczny.

Obok egzaminu praktycznego i teoretycznego, opisanego w cytowanym powyżej rozporządzeniu z dnia 15 maja 2014 roku, w przypadku kiedy na końcu listy pojawiają się osoby z tą samą punktacją — o przyjęciu którejś z nich decyduje kryterium zapisane w ustawie *Prawo oświatowe*⁴. Są to tak zwane kryteria społeczne.

⁴ *Ustawa z 14 grudnia 2014 r. Prawo oświatowe*, z późniejszymi zmianami, ogłoszonymi [w:] Obwieszczeniu Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej z 10 maja 2018 roku w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy — *Prawo oświatowe*, poz. 996.

Listy osób, które zakwalifikowały się do szkół plastycznych, ogłaszane są najczęściej z końcem czerwca. Po spełnieniu wymagań (złożeniu wymaganych dokumentów, takich jak świadectwo ukończenia gimnazjum w przypadku kandydatów do liceum plastycznego), szkoły ogłaszają listy przyjętych. Dopiero wówczas kandydaci niezakwalifikowani lub ich rodzice mogą składać odwołania, na które jest określony prawem czas.

Jeśli uczniowie zakwalifikowani zrezygnują z podjęcia nauki w szkole plastycznej przed 1 września — listy te mogą być uzupełniane o kandydatów niezakwalifikowanych (np. z odwołań). Szkoły, które nie dokonały pełnego naboru w wiosennym terminie, mogą przeprowadzić dodatkową, uzupełniającą rekrutację w sierpniu.

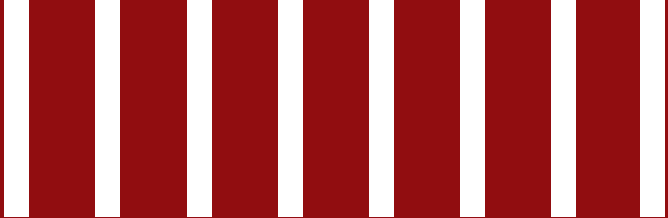
Podziału na grupy według specjalizacji w oparciu o wybór ucznia, wyniki rekrutacji oraz dostępną liczbę miejsc na danym kierunku dokonuje dyrektor szkoły. I tu również bywa różnie, część szkół przydział na specjalizacje publikuje wraz z listą przyjętych do szkoły, część tuż przed końcem wakacji, a jeszcze inne dopiero we wrześniu albo po zakończeniu klasy pierwszej (dotyczy to szkół, gdzie zajęcia specjalizacyjne realizowane są dopiero od klasy drugiej, np. w Liceum Plastycznym w Olsztynie). W Liceum Plastycznym w Supraślu kwalifikacja do określonej specjalizacji odbywa się po zakończonej rekrutacji na podstawie prac wykonanych przez ucznia w okresie wakacji. W Zespole Państwowych Szkół Plastycznych w Warszawie kandydaci mogą dokonać wyboru specjalizacji, ale pierwszeństwo mają ci, którzy podczas rekrutacji zdobyli więcej punktów. Zatem kiedy wszystkie miejsca na najbardziej popularnych specjalizacjach wypełnią się, pozostałym kandydatom proponuje się specjalizacje, na których jeszcze są miejsca. Informacje o rekrutacji do poszczególnych szkół opublikowane są na stronach internetowych placówek.

W roku szkolnym 2018/2019 kandydatem do „Plastyka” był uczeń III klasy gimnazjum. Do rekrutacji na rok szkolny 2019/2020 przystąpią, obok ostatniego rocznika gimnazjalistów, także uczniowie kończący w tym roku szkolnym VIII klasę szkoły podstawowej. Czekają ich egzamin o takiej samej formule, te same przeżycia i stesy. Różnicą będzie fakt, że od września część z nich zagroci w murach szkół na cztery, a część na pięć lat. I będą to już licea sztuk plastycznych.

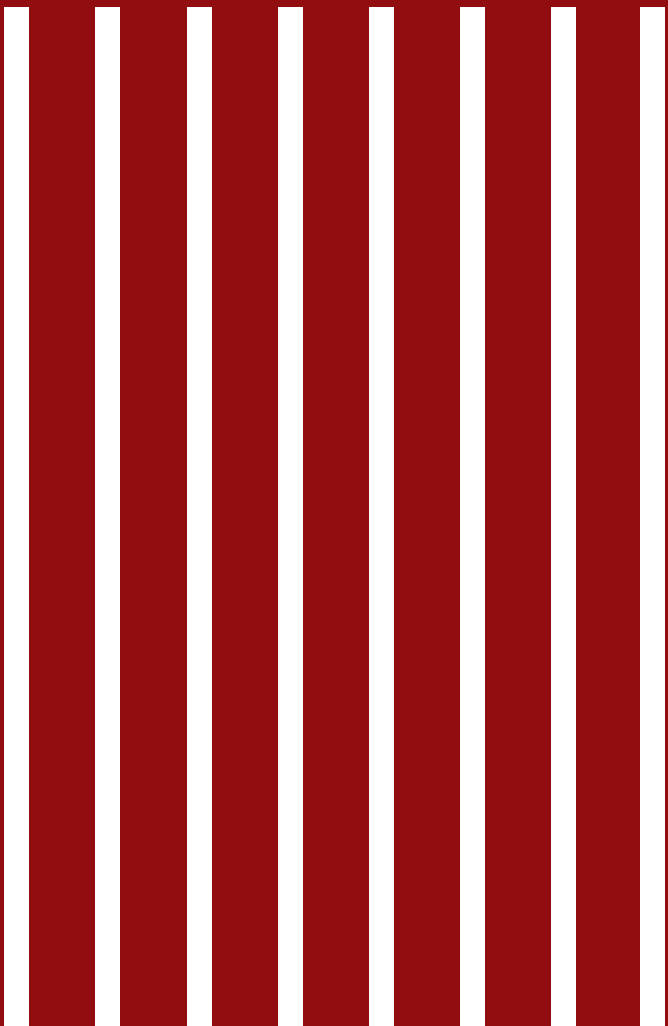
Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Informacje ustne, uzyskane podczas rozmów z Januszem Jędrzejczykiem — dyrektorem Zespołu Szkół Plastycznych w Tarnowie, Ewaldem Kornkiem — wicedyrektorem w Państwowym Liceum Plastycznym w Olsztynie, Sebastianem Łańcuckim, wicedyrektorem do spraw artystycznych Zespołu Szkół Plastycznych w Rzeszowie.
- [2] *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 15 maja 2014 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do publicznych szkół i publicznych placówek artystycznych oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych*, Dziennik Ustaw z 2014 roku, poz. 686.
- [3] *Ustawa z 14 grudnia 2014 r. Prawo oświatowe*, z późniejszymi zmianami, ogłoszonymi [w:] Obwieszczeniu Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej z 10 maja 2018 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy — *Prawo oświatowe*, poz. 996.
- [4] Strony www szkół plastycznych: <http://zsk.szkoła.pl/index.php/> pMenuId/1113 (dostęp 15.11.2018).





**Psychologia
i pedagogika
a szkolnictwo
artystyczne**





Etiuda na temat wrażliwości

*Najbardziej egzotyczną dżunglą na świecie
jest psychika ludzka.*

Joseph Conrad

Problem księżniczki na ziarnku grochu

Artysta jest na ogół obdarzony ponadprzeciętną wrażliwością. Opinia ta pojawia się w przeróżnych wypowiedziach i nie budzi sprzeciwu. Andrzej Osęka w eseju poświęconym mitologiom artysty nazywa go „czującym bratem”. Pisze, że jest to ten, *który idąc przez las, myśli nie tylko, by dojść do celu, i nie tylko o zdrowotnych korzyściach spacerowania, lecz także słucha szumu drzew uważnie i rozumnie*¹.

Psychologia mówi o wrażliwości zmysłowej jako o zdolności do odbierania wrażeń, do czego służą odpowiednie receptory. Są to wrażenia wzrokowe, słuchowe, węchowe, smakowe, dotykowe, doznania kinestetyczne, temperatury, somatyczne. Receptor uważa się za tym wrażliwszy, im słabsze są bodźce, na które receptor reaguje, czyli reaguje inaczej niż wówczas, gdy nie działa na niego żadna energia fizyczna².

Maria Gołaszewska, analizując strukturę kultury estetycznej, podkreśla, że wrażliwość zmysłowa stanowi jej podstawę. Już w dzieciństwie pojawia się pewna wrażliwość preferencyjna, która się specjalizuje, i w konsekwencji u danego człowieka zaznacza się przewaga określonego typu wrażliwości — plastycznej, muzycznej, ruchowej. Autorka zauważa, że ta wrażliwość preferencyjna, jeśli nie jest rozwijana, a pozostawiona sama sobie, zazwyczaj zanika lub wypacza się. Przyczyną tego jest cały otaczający człowieka świat, szybkie tempo życia, przeładowanie bodźcami o bardzo różnej wartości³.

U artystów wrażliwość zmysłowa jest na ogół duża lub bardzo duża, co da się zauważyć już w dzieciństwie. Dzieci uzdolnione artystycznie w jakiejś dzie-

¹ A. Osęka, *Mitologie artysty*, PIW, Warszawa 1975, s. 173.

² *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, PWN, Warszawa 1976, s. 213.

³ M. Gołaszewska, *Kultura estetyczna*, WSiP, Warszawa 1989, s. 25.

dzinie reagują na bardzo małe bodźce, często niezauważalne dla innych. Dostarczają im one jakiejś swoistej satysfakcji emocjonalnej — rysują z pasją, eksperymentują z dźwiękami, z upodobaniem tańczą przy każdej okazji. Wydaje się, że u tych dzieci wrażliwość zmysłowa na określone bodźce nie zanika. Może natomiast, z różnych przyczyn, nie znaleźć odpowiedniego pola do rozwoju. Może też czasem skończyć się tragicznie, jak u Sienkiewiczowskiego Janka Muzykanta. Bohater noweli był dzieckiem nadzwyczaj wrażliwym muzycznie. Grał mu cały otaczający świat, którym się zachwycił i który kontemplował. W prymitywnym, odartym z subtelności, niesprzyjającym środowisku nikt tego nie rozumiał. Chłopca karano, zamiast umożliwić mu rozwój⁴.

Nadwrażliwość sensoryczna może też występować w pewnych zaburzeniach rozwoju, jak na przykład w autyzmie. Takie dzieci mogą też być bardzo uzdolnione artystycznie. Jako przykład można podać amerykańskiego chłopca autystycznego i jednocześnie niewidomego o wyjątkowych zdolnościach muzycznych, który został zaliczony do bardzo niewielkiej w skali świata grupy sawantów⁵.

Problem nadzwyczajnej wrażliwości podjął Hans Christian Andersen w znanej bajce o księżniczce na ziarnku grochu. Wyjątkowa wrażliwość miała udowodnić jej wysokie pochodzenie. Według tego przesłania wrażliwość jest więc czymś elitarnym, niedostępnym każdemu. Autor zatrzymał się jednak tylko na zdiagnozowaniu problemu istnienia takiej właściwości psychicznej. Nie napisał już nic o tym, co było dalej, jak żyła na co dzień księżniczka, która odczuwała małe ziarnko grochu przez stos puchowych piernatów⁶. Współcześni poeci Julian Kornhauser i Adam Zagajewski po różnych meandrach w swoich poglądach na sztukę doszli do wniosku, że pomimo tego, iż we współczesnej Polsce nie ma już księżniczek, to jednak tego typu wrażliwość jest wartością, która może stokrotnie owocować w kulturze⁷. Wrażliwość zmysłowa, jako pewna cecha psychiki człowieka, dotyczy oczywiście nie tylko artystów. Najczęściej łączy się ona z wrażliwością emocjonalną, co powoduje u człowieka, który ją posiada, wielką różnorodność i wielką skalę odczuć.

Wrażliwość a przeżycia pozytywne

Wrażliwość jest wielkim, wspaniałym darem. Obdarzony nią człowiek więcej widzi, więcej słyszy, więcej dostrzega, więcej odczuwa, więcej przeżywa. Dzięki niej może doświadczać niepowtarzalnej intensywności i różnorodności przeżyć. Można powiedzieć, że życie psychiczne człowieka wrażliwego jest bardzo bogate.

⁴ H. Sienkiewicz, *Janko Muzykant*, [w:] *Nowele*, PIW, Warszawa 1954.

⁵ C. Lewis, *Rex*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom 2009.

⁶ H.Ch. Andersen, *Księżniczka na ziarnku grochu*, [w:] *Baśnie*, PIW, Warszawa 1967.

⁷ Podaję za: A. Osęka, *Mitologie artyści*, dz. cyt., s. 159.

Jeżeli charakteryzuje się on długim oddźwiękiem psychicznym, to przeżycia te pozostają długo w pamięci, niejednokrotnie przez całe lata, powracają same lub mogą być dowolnie przywoływane. Jeśli wrażliwość łączy się z inteligencją, może prowadzić do wielkiej subtelności myśli, do niezwykle odkrywczości analiz. Wspaniałym przykładem jest tutaj cała twórczość Cypriana Kamila Norwida. Jeśli wrażliwość łączy się w wyobraźnię, to otwiera nieistniejące, niezdołbane przez innych światy. Można to dostrzec w sztuce wszystkich epok i wszystkich gatunków. Wrażliwość twórcy, zawarta w jego dziele, przetrwała niejednokrotnie setki lat. Dotyczy to zarówno przeżyć pozytywnych, jak też negatywnych. Można to zauważyć także, oczywiście w innym wymiarze, w codziennym życiu.

Wrażliwość otwiera na bodźce otaczającego świata i pozwala przeżywać piękno o niesłychanym natężeniu i niepojętej subtelności. Może to być piękno związane z kontaktem z dziełami sztuki. Mamy w literaturze pięknej i w literaturze faktu wiele opisów takich zauroczeń muzyką, architekturą, fotografią, rzeźbą, obrazem, tańcem, literaturą. Znamy je także z różnych rozmów z ludźmi wrażliwymi. Dawniej na przykład wiele osób rozmiłowanych w poezji uczyło się na pamięć ulubionych wierszy. Znałam osobiście polonistkę, przedwojenną absolwentkę Uniwersytetu Wileńskiego, która znała na pamięć prawie całą twórczość poetycką Juliusza Słowackiego, stanowiącą przedmiot jej pracy magisterskiej. Mimo zaawansowanego wieku z widoczną przyjemnością recytowała te wiersze, a pamięć jej nie zawodziła. Przeżycia te, głęboko odczute i zapamiętane, mogą stanowić potem swoisty ratunek w trudnych sytuacjach życiowych, bywają wspaniałą terapią, którą człowiek może zastosować w stosunku do samego siebie i przywołać, kiedy chce, w każdych okolicznościach⁸. Zetknęłam się z dwiema siostrami, które jako młode dziewczyny, tuż przed wojną, otrzymały niespodziewany spadek. Rodzina sugerowała im kupno kamienicy, a one, jako wrażliwe czytelniczki polskiej literatury, zafundowały sobie rozrzną wycieczkę szlakiem miłości Adama Mickiewicza i szlakiem miłości bohaterów powieści *Nad Niemnem*. W krótkim czasie kamienice legły w gruzach, a one miały piękne wspomnienia. Gdy po powstaniu warszawskim zostały przez Niemców wywiezione do obozu, właśnie te wspomnienia i rozmowy o nich pomogły im przetrwać bardzo trudny czas. Mówiły, że dla niektórych było to nawet gorszące, że one w tamtych warunkach śmiały się, przypominając sobie różne sytuacje z odbytej wyprawy.

Może to być piękno związane z kontaktem z przyrodą. Wiele osób podejmuje wysiłek oglądania w tym, a nie w innym miejscu wschodu czy zachodu słońca, przemierza trudno dostępne szlaki, odwiedza szczególne rezerваты. Każda wędrowka przez różnorodne obszary przyrodnicze pełna jest dla nich nie-

⁸ Jako przykład przeżyć związanych z muzyką można podać pracę: Z. Konaszkiewicz, *Muzyka w codziennym życiu słuchaczy*, AMFC, Warszawa 1993.

powtarzalnych wrażeń, które są niedostępne dla innych. Zetknęłam się na przykład z taką sytuacją, gdy pewne osoby szły przez rozśpiewany, wiosenny las. Jedna z nich zaczęła w formie żartu oceniać poszczególne ptaki i wystawiać im różne stopnie, analizując wykonanie. Druga zatrzymała się w niesłychanym zdumieniu, dziwiąc się, że ona to wszystko słyszy, gdyż sama rejestrowała tylko to, że ptaki w ogóle śpiewają. Na poziomie artystycznym taka wrażliwość widoczna jest w poezji czy w malarstwie. Zdziwiała i zdumiewa niejednokrotnie to, co artysta zdołał „wyczytać” z otaczającego świata przyrody. Człowiek wrażliwy może odczuwać piękno przyrody nawet w najbardziej niesprzyjających warunkach. Viktor Frankl pisał, że w obozie koncentracyjnym zdarzało się, że przy morderczej pracy ktoś zwracał uwagę sąsiada na promienie zachodzącego słońca przeświecające przez pnie drzew czy też wołał śmiertelnie zmęczonych więźniów, aby wyszli z baraku i poszli na plac apelowy zobaczyć przepiękny zachód słońca⁹. Podobnie reagował na piękno księżyc, wycieńczony pracą apostołską ponad siły na terenach Związku Radzieckiego. Gdy objeżdżał wioski w okolicy Alma-Aty, zanotował w późniejszych wspomnieniach: *Był przepiękny dzień czerwcowy w pełnym blasku popołudniowego słońca. Ani chmurki na niebie. Na prawo od nas obszerna, urodzajna równina, na lewo majestatyczne pasmo gór o szczytach pokrytych śniegiem*¹⁰.

Może to być piękno związane z kontaktem z drugim człowiekiem. Osoby wrażliwe mają niesłychaną skalę odczuć w miłości, w przyjaźni — od bardzo delikatnych i subtelných po wielkie namiętności. Szkoda, że we współczesnych czasach już prawie nie pisze się listów ani pamiętników. Dobrze, że zachowały się te z dawniejszych lat, że zostały nieraz pieczołowicie pozbierane, opracowane i jest możliwość zapoznania się z tymi przepięknymi uczuciami, często o zadziwiającej subtelnosci. Dotyczy to zarówno dokumentów o wspaniałej formie literackiej, jak na przykład listy miłosne pisarzy, czy też pisanych bardzo zwyczajnie, jak na przykład różne listy wojenne naznaczone tęsknotą, oczekiwaniem. Jest to przebogaty dokument psychicznego bogactwa człowieka. Mamy też wspaniałe obrazy przedstawiające ukochane narzeczone, żony, dzieci, które w inny sposób obrazują przeżywane uczucia. Widziałam też malarstwo portrecik wykonane w oflagu i pieczołowicie przechowywane przez właściciela do końca życia. Otóż w oflagu tym był malarz, który wykonywał jeńcom podobizny bliskich im kobiet wyłącznie na podstawie szczegółowych opisów. Podobno potrafił dzięki jakiejś nieprawdopodobnej intuicji uchwycić podobieństwo.

Jeśli takie przeżywanie piękna dotyczy artystów, to tworzą oni niepowtarzalne dzieła, z których wiele przeszło do historii. Wzbogacają nimi muzykę, sztuki

⁹ V. Frankl, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2009, s. 72–73.

¹⁰ W. Bukowiński, *Do moich przyjaciół*, Wołania z Wołynia, Biały Dunajec–Ostróg 2001, s. 122.

plastyczne, taniec, literaturę. Są to niejednokrotnie kamienie milowe w rozwoju sztuki. Są czytane, słuchane, oglądane pomimo upływu czasu. Mogą to także być dzieła, które nie rozeszły się po całym świecie, mają swój niewielki krąg odbiorców, ale powstały dyktowane wrażliwością serca artysty. Dotyczy to także sztuki odtwórczej. Powstają wówczas wspaniałe wykonania, wydobywające z danych utworów nieznanne dotąd możliwości. Mówi się o pewnych zjawiskowych realizacjach. One również przechodzą do historii. Przykładem może być cykl koncertów Krystiana Zimmermana z 1999 roku, podczas których wykonywał oba koncerty Fryderyka Chopina, z dobraną przez siebie i osobiście prowadzoną orkiestrą. Z akompaniamentu orkiestry, który wielu dyrygentów prowadzi niemal schematycznie, koncentrując się na partii fortepianu, on wydobył prawdziwe dzieło sztuki. Słuchał go cały świat. Po tylu latach od śmierci kompozytora odmienił myślenie o Chopinie jako o znawcy orkiestry. Z kolei niewielkie grono zaprzyjaźnionych widzów pamięta niepowtarzalny w swoim wyrazie Teatr Rąk, stworzony przez niepełnosprawną ruchowo po wypadku tancerkę warszawską Danutę Kwapiszewską. Nie wiadomo nawet, czy został on jakoś zarejestrowany. Omawiany problem dotyczy także sztuki użytkowej, w której różne subtelne rozwiązania upiększają nasze życie codzienne.

Tak więc wrażliwy artysta i każdy człowiek obdarzony wrażliwością powinien za nią dziękować, gdyż umożliwia mu wielokrotnie przeżywanie świata i całego życia, wychwytywanie tych odcieni, których człowiek pozbawiony wrażliwości nie zauważa, nie docenia, nie wie o ich istnieniu. Bogactwo życia wewnętrznego jest wielkim skarbem. Bardzo wiele historii ludzkich pokazuje dobitnie, że o wiele większym niż bogactwo materialne. Skarby wewnętrzne istnieją bowiem niezależnie od warunków zewnętrznych i są niezniszczalne. Można korzystać z nich i cieszyć się nimi przez całe życie, niezależnie od różnych przypadłości losowych.

Wrażliwość a przeżycia negatywne

Wrażliwość zmysłowa jest najczęściej związana ze wzmożonym odczuwaniem, więc człowiek nią obdarzony częściej niż inni doznaje także przeżyć negatywnych. Wychwytuje różne dźwięki, szmery, odgłosy, które go denerwują i przeszkadzają w pracy, w wypoczynku. Oczywiście bardzo intensywnie reaguje na wszelki hałas. Niektóre doznania słuchowe są dla niego zbyt intensywne do normalnego odbioru, co może nawet powodować ból fizyczny. W obecnym hałaśliwym świecie bardzo trudno znaleźć mu jakieś znośne miejsce do w miarę normalnego funkcjonowania. Przeszkadzają mu też pewne barwy i ich połączenia, kształty, jakiś rodzaj oświetlenia, najczęściej zbyt jaskrawego. Percepcja zmysłowa jest wyczulona na wszelkie bodźce — rejestruje najdrobniejsze, powiększa te o większej intensywności. Wspomniany już chłopiec autystyczny i niewidomy płakał i zatykał sobie uszy, gdy jechał z matką samochodem w czasie intensywnie padającego deszczu, który uderzał o dach.

Andrzej Osęka przywołuje słowa Saint-Preux z *Nowej Heloizy* — *Jakimż fatalnym podarunkiem niebios jest dusza wrażliwa*¹¹. Autor pisze, że cała romantyczna i potem dziewiętnastowieczna legenda stworzyła obraz artysty nieszczęśliwego, niedocenianego przez współczesnych, niezrozumianego przez otoczenie bliższe i dalsze, żyjącego w biedzie, niejednokrotnie chorującego i odchodzącego z tego świata w zapomnieniu. Przyczyną tego była niejednokrotnie właśnie nadwrażliwość, którą uważano zarówno za błogosławieństwo, jak i przekleństwo. Z jednej strony przynosi ona, tak jak już zostało powiedziane, głębsze przeżywanie miłości, większe rozumienie piękna. Z drugiej strony jednak jest pewnym swoistym upośledzeniem, gdyż *nadwrażliwość sprawia, że człowiek różni się od innych i ci go prześladowają. A prześladowany — przez tę nadwrażliwość cierpi bardziej, niżby cierpiał zwykły człowiek*¹². W duchu tej legendy były pisane liczne biografie artystów, które ją utrwały. W późniejszych czasach eksploatowano mit o patologii wśród artystów, związanej właśnie z nadwrażliwością. Jedną z pierwszych prac na ten temat była praca Lombrosa *Geniusz i obłąkanie*¹³ z końca XIX wieku. Edward Nęcka przywołuje badania pokazujące, że wśród twórców częstsze są stany depresyjne czy tendencje samobójcze, ale są to zaburzenia rzadkie. Bywają jednak nagłaśniane, gdyż są interesujące dla odbiorców. Autor puentuje swoje rozważania stwierdzeniem, że *większość osób twórczych nie wykazuje znamion patologii, podobnie jak większość osób zaburzonych nie jest twórcza*¹⁴.

Współczesność też jest niejednokrotnie owiana tymi legendami. Przejdźmy jednak do pewnych stwierdzeń dotyczących zarówno współczesnego nadwrażliwego artysty, jak też każdego nadwrażliwego człowieka. Życie jego jest pełne różnego rodzaju bólu, który oczywiście odczuwa bardzo intensywnie. Można z całą pewnością powiedzieć, że życie ludzi pozbawionych wrażliwości jest uboższe, ale łatwiejsze. Zmarły tragicznie śmiercią samobójczą pisarz Jerzy Krzysztoń pisał o sobie, że jest galernikiem wrażliwości¹⁵. Nie poradził sobie z tą wielką wrażliwością i zbyt trudnymi warunkami życia.

Wrażliwego człowieka bardzo łatwo jest urazić. Jeśli posiada długi oddźwięk psychiczny, będzie tę urazę pamiętał niemal na zawsze. Ponowne spotkanie z obiektem tego bolesnego przeżycia, zupełnie bezkonfliktowe, wydawałoby się obojętne, w zupełnie innej konfiguracji, wywołuje często natychmiast negatywne uczucia i idące za nimi reakcje, nieadekwatne do aktualnej sytuacji. Dana sytuacja czy dany człowiek trwale skojarzyły mu się z jakimś negatywnym od-

¹¹ A. Osęka, dz. cyt., s. 45.

¹² Tamże, s. 46.

¹³ C. Lombroso, *Geniusz i obłąkanie*, PWN, Warszawa 1987.

¹⁴ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001, s. 139.

¹⁵ J. Krzysztoń, *Obłąd*, Świat Książki, Warszawa 2005.

czuciem, a w przypadku człowieka nadwrażliwego czas nie leczy ran, ale nawet je powiększa, szczególnie jeśli te zdarzenia są rozpamiętywane. Taki człowiek — nauczyciel, uczeń — łatwo podlega zranieniom, jest niesłuchanie podatny na kompleksy. W konsekwencji bardzo często sam sobie szkodzi, gdyż nie potrafi w miarę obiektywnie zobaczyć, gdzie jest przyczyna danego problemu i jaki jest jego skutek, a już zupełnie nie potrafi obiektywnie ocenić własnego przeżywania. W związku z tym brnie na ślepo w jakże często fałszywym kierunku. Kierują nim wyłącznie negatywne emocje, a nie analiza rozumowa, choć może być człowiekiem bardzo inteligentnym. Występuje tutaj swoisty paradoks, że inteligencja pozostawiona sama sobie, bez pewnej dyscypliny myślowej, bez chęci, a nawet przymuszenia się do patrzenia obiektywnego, nie pomaga. W tym przypadku sprawdza się potoczna opinia, że emocje człowieka zaślepiają.

Bardzo często człowiek nadwrażliwy nie ma z kim podzielić się swoimi sprawami, przeanalizować danego zdarzenia, gdyż często odsuwa się od ludzi w obawie, że go nie zrozumieją lub powiedzą, aby nie przesadzał. Z pewnością niejednokrotnie zetknął się z takimi reakcjami, więc rzutuje je na wszystkich innych. W konsekwencji może zupełnie wyizolować się z kontaktów społecznych, przeżywając coraz silniej to, że jest samotny. Uruchamia się wówczas mechanizm swoistego błędnego koła, którego dany człowiek nie potrafi przerwać, a pomoc mu także jest niełatwo.

W szkole artystycznej, czy w dalszym życiu artystycznym, bardzo boleśnie przeżywane są różnego rodzaju porażki, szczególnie te związane z własną karierą. Niższa niż wymarzona ocena na egzaminie, pojawienie się w szkole zdolniejszego kolegi, ostra korekta, niewytypowanie na konkurs lub niezajęcie na nim wymarzonego miejsca stanowią przyczynę smutku, przygnębienia, depresji, czyli różnych odmian frustracji, a w konsekwencji agresji lub apatii w różnym nasileniu. Drugą przyczyną trudnych przeżyć są wszelkiego rodzaju kontakty z innymi ludźmi — z rodziną, kolegami z klasy czy własnej grupy zawodowej, z różnego rodzaju mentorami. Relacje człowieka nadwrażliwego z innymi ludźmi to najczęściej świat zdarzeń nieprzewidywalnych.

Osoba nadwrażliwa, co jest dla niej wyjątkowo trudne, powinna sobie uświadomić, że przyczyny różnych bolesnych przeżyć bywają oczywiście bardzo często obiektywne, ale w jej przypadku są przeważnie powiększane, wyolbrzymiane i nie mają aż tak drastycznego wymiaru. Zdarza się, wcale nie rzadko, że są po prostu wyimaginowane, w co oczywiście osoba nadwrażliwa nie chce uwierzyć i stawia wielki opór, gdy ktoś chce jej to pokazać. Tacy nauczyciele i uczniowie, a także inni artyści, mają wielkie problemy z poczuciem rzeczywistości, z w miarę obiektywnym ujmowaniem przebiegu życia szkolnego i zawodowego, ale także osobistego, rodzinnego, gdyż cały świat widzą subiektywnie, często skrajnie subiektywnie.

Osoba ponadprzeciętnie wrażliwa, niewychowywana konsekwentnie od dzieciństwa do wartości, staje się najczęściej w krótkim czasie bardzo egocentryczna. Ponieważ wszystko bierze do siebie, wszystko ją dotyka, często boli,

wyczerpuje psychicznie i fizycznie, więc jakby automatycznie coraz mocniej koncentruje się na sobie i swoich odczuciach. Jest to pozornie nielogiczne, ale tak dzieje się w rzeczywistości. Jej wrażliwość jak radar wyłapuje wszystkie powody do zmartwienia — rzeczywiste i urojone. Jest przewrażliwiona na swoim punkcie. Każdy bodziec odnosi wyłącznie do siebie. Gdy na przykład ktoś z dyrekcji szkoły idzie ogromnie zaaferowany jakimiś pilnymi sprawami przez korytarz i nie odpowie na powitanie, osoba ze wzmoczoną wrażliwością i egocentryczną już myśli, a po chwili jest tego pewna, że dyrektor chce ją zwolnić z pracy, i snuje cały scenariusz wymyślonej sytuacji, coraz bardziej pobudzając się emocjonalnie. Podobne reakcje jakże często spotkać można w zespołach muzycznych czy baletowych.

Często spotyka się także pewien paradoksalny obraz osobowości danego człowieka, że jest on w stopniu wyjątkowym wrażliwy na doznania będące tworym jego pracy artystycznej i kompletnie, czasem aż do skrajności, niewrażliwy na potrzeby drugiego człowieka, którego pozostawia bez skrpułów lub traktuje wyłącznie instrumentalnie. Wydaje się, jakby to były dwie różne osoby. Z bardzo licznych, niestety, przykładów z życia artystów dotyczących tego właśnie problemu można podać przypadek bardzo znanej w okresie międzywojennym i odnoszącej liczne znaczące sukcesy malarki, Zofii Stryjeńskiej, która w niezrozumiały sposób zaniedbała trójkę swoich małych dzieci. Charakteryzowała ją zachłanna wrażliwość w zakresie sztuki, ale jako matka okazała się niewrażliwa, wręcz niefrasobliwa¹⁶.

W szkołach artystycznych znany jest problem, że zarówno nauczyciele, jak i uczniowie odznaczają się postawami aspołecznymi, a nawet antyspołecznymi. Zatrudniani w szkołach artyści z dużym i znaczącym dorobkiem najczęściej uważają, że ponieważ są uznanymi artystami, powinni być zwolnieni ze wszystkich działań dodatkowych na rzecz szkoły czy uczelni. Wrażliwi w zakresie budowania i rozwijania swojego warsztatu artystycznego, są zupełnie niewrażliwi na potrzeby kolegów, koleżanek, na różne działania związane z pracą całej klasy czy szkoły. Nie lubią pracy zespołowej, chyba że jest konieczna dla efektu artystycznego, jak na przykład granie w kwartecie czy w orkiestrze. W tym samym kwartecie czy orkiestrze są jakże często jednostkami osobnymi, niewchodzącymi w bliższe relacje z innymi. Kierowanie szkołą artystyczną bywa z tego powodu zadaniem trudnym. Niejednokrotnie zarówno nauczyciele, często znani artyści, jak i uczniowie mają problemy z podstawową odpowiedzialnością za drugiego człowieka, za zadanie, którego się podjęli. W uczelniach muzycznych od dawna istnieje trudny problem odwoływania lekcji z powodu wyjazdów koncertowych nauczycieli i niezbyt skrupulatnego oddawania ich. Przy nauczaniu indywidualnym i bardzo dużej zależności ucznia od pedagoga jest to sprawa skomplikowana do załatwienia. W szkołach artystycznych wszystkich szczebli często spo-

¹⁶ M. Grońska, *Zofia Stryjeńska*, Ossolineum, Wrocław, Warszawa, Kraków 1991.

tyka się nauczycieli i uczniów o osobowościach narcystycznych, skrajnie skoncentrowanych na sobie i ciągle szukających luster, aby się w nich przeglądać. Dla nauczycieli takim lustrem mogą stać się uczniowie czy ich rodzice.

Bywa także, że osoba wrażliwa w różnych sytuacjach społecznych często nie koncentruje się na innych, a przede wszystkim na swoich własnych odczuciach. Spotkałam się z taką sytuacją, że ktoś z muzyków prowadził z grupą studentów zajęcia umuzykalniające z dziećmi niepełnosprawnymi. Była to bardzo piękna praca, więc opowiadano o niej na uczelni, dzieląc się spostrzeżeniami dotyczącymi reakcji dzieci, które po raz pierwszy w życiu mogły posłuchać prawdziwych instrumentów, obejrzeć je z bliska, a nawet ich dotknąć. Jedna z koleżanek podeszła do prowadzącej zajęcia i powiedziała, że dziwi się, że ona może pracować z takimi dziećmi. O sobie powiedziała, że jest tak wrażliwa, że nie mogłaby podjąć się prowadzenia zajęć w takim środowisku. Tak więc dla tej osoby ważne były wyłącznie własne odczucia, a nie to, że sprawia się radość dzieciom będącym w tak trudnej sytuacji życiowej. Osoba, która zorganizowała zajęcia, odcięła się, mówiąc, że widocznie jest zupełnie bez wrażliwości, skoro podjęła taką pracę, co oczywiście przez tamtą koleżankę nie zostało zrozumiane. Spotkałam też w literaturze budzący odrazę przykład z czasów drugiej wojny światowej, a dotyczący tego samego problemu. Himmler chciał być obecny przy masowej egzekucji. Podczas rozstrzeliwania zemdłał, a potem dostał ataku hysterii. W efekcie wydał rozkaz, aby opracowano inny rodzaj zagłady, który nie byłby tak przykry dla osoby w niej uczestniczącej¹⁷.

Jeśli z kolei tego typu osoba koncentruje się na innych, to wyłącznie przez pryzmat własnego przeżywania. Uruchamia wówczas procesy autodestrukcji, zamiast w jakimś sensie odejść od swoich odczuć, powstrzymać je i skoncentrować się na realnej pomocy drugiemu. Osoby pracujące w szpitalach z dziećmi chorymi terminalnie opowiadają, że niejednokrotnie rodzice są tak zaabsorbowani swoim własnym bólem, że będąc blisko fizycznie, pozostawiają chore dziecko w samotności psychicznej. Deklarują miłość, a nie potrafią być wsparciem. W szkołach artystycznych zdarzają się matki, które tak przeżywają jakieś niepowodzenia swoich dzieci, że odgrywają cały teatr histeryczny. Krzyczą lub toną we łzach, opowiadają o niesprawiedliwości, żądają zmiany nauczyciela, chcą zmieniać szkołę lub w ogóle z niej ucznia odbierają. Absorbują szkołę i dom swoimi przeżyciami, jakby nie widząc własnego dziecka i nie szukając obiektywnego zobaczenia sprawy i jej rozwiązania. Dziecko szybko się uczy, że w przypadku trudności — gorszego stopnia, nie tak świetnie zdanego egzaminu, niewytypowania na konkurs — mamie lepiej nic nie mówić, bo pogorszy to jeszcze i tak trudną dla dziecka sytuację emocjonalną. Tak więc zostaje z problemami samo. Podobnie może postępować nauczyciel, obrażając się na ucznia czy studenta za brak sukcesu w danym momencie. Jest urażony, przestaje się odzywać,

¹⁷ J. Tarnowski, *Z tajników naszego Ja*, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1987, s. 37.

zamiast przeanalizować sprawę i pomóc, uspokoić, obdarzyć ciepłą obecnością. Jeśli takie osoby nie wyrzucają swoich przeżyć na zewnątrz, to tłamsząc całe pokłady uczuć negatywnych, doprowadzają się do chorób psychosomatycznych. Przeżywają cudze życie, najczęściej najbliższych, jak swoje własne i zamartwiają się wszystkim, nie mając wpływu na przebieg zdarzeń. Niejednokrotnie chcą mieć nad wszystkim kontrolę, żyjąc w złudnym przeświadczeniu, że same są w stanie zapobiec wszystkim trudnościom dotyczącym osób z rodziny, uczniów czy studentów. Zdarza się, że autorytatywnie wtrącają się w życie osobiste ucznia, a nawet studenta. Przeżywają różne problemy w sposób autodestrukcyjny, zamiast mądrze gospodarować siłami, aby być pomocnym w takiej lub innej sytuacji. W sposób niszczący siebie eksploatują się w przeżywaniu.

Jak łatwo przewidzieć, osoby nadwrażliwe mogą chętnie szukać różnych środków przynoszących im znieczulenie. Łatwo sięgają po środki uspokajające i przeciwdepresyjne. Zalecają je uczniom. Dostępność tego typu medykamentów prowadzić może i niejednokrotnie prowadzi do lekomanii. Osoby te wplątują się w różnego rodzaju używki, takie jak alkohol czy narkotyki. Często prowadzą bardzo nieuporządkowane życie erotyczne. W poszukiwaniu ulgi są bardzo łatwowierne i zapisują się na terapię z przebogatej oferty współczesnego świata, niejednokrotnie szkodliwe. Są łatwą zdobyczą dla różnych grup o charakterze sekty, które obiecują stan szczęścia i błogości. W skrajnych przypadkach podejmują próby samobójcze i dokonują samobójstw. Statystyki w tym zakresie są bardzo niepokojące.

W tym fragmencie tekstu wrażliwość została przedstawiona jako siła o możliwościach destrukcyjnych, której trzeba dobrze pilnować i którą należy mądrze wykorzystywać, aby nie zniszczyła człowieka nią obdarzonego. Ciężko wyobrazić sobie świat bez ludzi bardzo wrażliwych, ale trzeba też stwierdzić, że są oni często i dla siebie, i dla otaczającego środowiska niezwykle trudni.

Wychowanie i samowychowanie księżniczki na ziarnku grochu

W wychowaniu każdego człowieka, a więc w wychowaniu człowieka wrażliwego także, a może nawet przede wszystkim, najważniejsze jest jak najwcześniejsze kształtowanie właściwej hierarchii wartości. Chodzi o systematyczne rozwijanie wartości allocentrycznych i eliminowanie wartości egocentrycznych na wszystkich etapach życia. Wrażliwość połączona z wartościami pozytywnymi, wyprowadzającymi poza siebie, może przynieść wspaniałe efekty, zarówno w sztuce, jak i w życiu.

Rodzi się wówczas głęboka empatia, a u człowieka wrażliwego większa niż u innych. Jest on w stanie przejąć się losem nie tylko swoich najbliższych, ale także osób, których nigdy nie widział, nie poznał. Może to prowadzić do działań heroicznych. Jako przykład niech posłuży tu znany niemiecki organista i muzykolog Albert Schweitzer — świetny znawca muzyki Jana Sebastiana Bacha, autor jednej z podstawowych prac o tym kompozytorze. W pewnym momencie

tak przejął się losem ludzi żyjących w Afryce, że zostawił całe swoje dotychczasowe, w jakimś sensie spokojne, dostatnie i poświęcone rozwojowi zainteresowań życie, aby stać się organizatorem pierwszego i — jak na tamte czasy — nowoczesnego szpitala dla mieszkańców Czarnego Łądu¹⁸. Pisał wręcz aforystycznie, że *szczęście to jedyna rzecz, którą się mnoży, jeśli się ją dzieli*¹⁹. Drugim przykładem heroicznego bohatera może być polski malarz, według znawców najlepszy kolorysta swoich czasów — Adam Chmielowski. Po długich rozmyślaniach, wahaniach, próbach innych rozwiązań pozostawił malarstwo, aby zająć się bezdomnymi w dziewiętnastowiecznym Krakowie. Stał się znanym Bratem Albertem, dziś patronem niemal wszystkich dzieł charytatywnych. Przyjaciel, pisząc pierwszą książkę o nim, nazwał go najpiękniejszym człowiekiem swojego pokolenia²⁰.

Rozwiązania heroiczne są pięknym, budującym przykładem, ale są rzadkie i wyjątkowe. Taka jest ich specyfika. W przypadku prowadzonych tu rozważań chodzi przede wszystkim o zwykłą codzienność człowieka wrażliwego. Wychowanie i samowychowanie ma prowadzić do tego, aby wykorzystał on mądrze tę swoją właściwość psychiczną i jednocześnie wyzwolił się z jej więzów. Można zastanowić się i podjąć pewną próbę podania sugestii wychowawczych na powyższy temat.

Tak jak już powiedziano, podstawową sprawą jest prawidłowo ukształtowana hierarchia wartości. Muszą to być wartości wyprowadzające poza własną osobę, a nie koncentrujące na samym sobie. Viktor Frankl, twórca logoterapii, czyli terapii poprzez odnajdywanie sensu, nazwał ten proces samotranscendencją, w przeciwieństwie do samorealizacji. Według tego psychiatry i psychologa człowiek musi przez całe życie przekraczać siebie i być otwarty na wartości, które go przerastają. Uważa, że samorealizacja jest możliwa wyłącznie jako produkt uboczny samotranscendencji. Pisze, że *im bardziej zapominamy o sobie — oddając się sprawie, której pragniemy służyć, bądź też osobie, którą pragniemy kochać — tym głębsze jest nasze człowieczeństwo i tym bardziej urzeczywistniamy swój potencjał*²¹.

W tym kontekście warto wspomnieć o różnych działaniach artystycznych, które mają dalszy cel niż własny sukces artystyczny. W całej historii sztuki jest ich bardzo wiele. Wymienić można malarstwo Giotta w bazylikach Asyżu, będące wówczas swoistą biblią dla ubogich. W Polsce, czasie zaborów, liczni pisarze tworzyli swoje dzieła zgodnie z popularnym wówczas hasłem — ku pokrzepieniu serc. Jedną z takich wyjątkowo popularnych powieści była trylogia Henryka Sienkiewicza. W tym też czasie malarze utrwalali, często przetworzone w artys-

¹⁸ I. Lazari-Pawłowska, *Schweitzer*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1976.

¹⁹ *Księga aforyzmów*, Petrus, Kraków 2010, s. 139.

²⁰ A. Nowaczyński, *Najpiękniejszy człowiek mego pokolenia*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1999.

²¹ V. Frankl, dz. cyt., s. 166–167.

tycznej wyobraźni, różne wydarzenia historyczne czy przeżycia ludzkie związane z naszymi trudnymi dziejami. Spośród bardzo wielu wspomnień można twórczość Artura Grotgera związaną z powstaniem styczniowym. Wielka wdzięczność należy się fotografikom za dokumentowanie rozmaitych faktów, często nawet z narażeniem życia. W ten sposób utrwalone zostały obrazy miast i ludzi z okresu okupacji hitlerowskiej czy powstania warszawskiego. Bliżej współczesności znalazła się cała sztuka stanu wojennego. Ten wątek można przedłużyć, rozwijać i uszczegóławiać.

Obecnie artyści prowadzą wiele działań artystycznych w szczególnych środowiskach. Działają wśród osób niepełnosprawnych — zespoły muzyczne niewidomych, pantomima głuchych, teatr niepełnosprawnych intelektualnie. Artyści wędrują z wielkim powodzeniem do środowisk wyjątkowo zaniedbanych, takich jak dzieci ulicy czy więźniowie. Uczniowie ze szkół muzycznych dają koncerty w domach opieki i w domach dziecka. Miejscowości uzdrowskie mają w sezonie całe cykle koncertowe dostępne dla wszystkich kuracjuszy. Możliwość jest bardzo wiele, aby artyści wszystkich specjalności wyszli ze swoich pracowni i podarowali coś ze swojego talentu innym ludziom. Mogą też w swoich pracowniach tworzyć coś, co chcą przekazać temu czy przyszłemu światu. Ważne, aby tworząc, nie myśleli tylko o sobie, ale o innych.

Wychowanie ucznia wrażliwego, czy wręcz nadwrażliwego, nie jest łatwe. Podstawą tego procesu jest nauczyciel, który potrafi się z wychowankiem zaprzyjaźnić i dać mu oparcie. Nauczyciel taki musi mieć konieczną podstawową wiedzę psychologiczną, co w szkołach artystycznych wciąż nie jest doceniane. Nauczyciel ma bowiem najbliższy kontakt z uczniem — w szkole artystycznej bliższy niż w innego typu szkołach — i właśnie on może najbardziej pomóc lub zaszkodzić. Wychowanie to poleganie tylko na delikatnym prowadzeniu, ale czasem także na twardym stawianiu wymagań, które, jak wiadomo, w pierwszej chwili mogą zranić ucznia, ale w dalszej perspektywie są dla jego dobra. Oczywiście wymagania te muszą być stawiane umiejętnie. Ciekawym przykładem jest relacja pedagogiczna Antoniego Kenara jako nauczyciela i Antoniego Rząsy, który przywędrował do szkoły zakopiańskiej gdzieś z rzeszowskiej wsi. Kenar zdiagnozował zdolności ucznia i bacznie obserwował jego rozwój. Gdy zauważył, że Rząsa zbyt go naśladuje, wręcz kopiuje, zrobił mu bezlitosną korektę, po której nadwrażliwy adept sztuki rzeźbiarskiej chciał uciekać do domu, sądząc, że do niczego się nie nadaje. Kenar, jako mądry pedagog, nie pozostawił go samego, ale przeprowadził z nim zasadnicze rozmowy, ukazując inne szlaki artystyczne, do których według niego uczeń miał predyspozycje. Chodziło o nawiązywanie do pierwotnej rzeźby ludowej, co wprowadził z wielkimi oporami, ale w końcu otworzyło główny rozdział w rozwoju Rząsy jako rzeźbiarza. Później został on nauczycielem w zakopiańskiej szkole Kenara²².

²² Antoni Kenar: 1906–1959, Biblioteka Narodowa, Warszawa 2006.

Wychowawca ucznia wrażliwego powinien umieć uświadomić mu jego właściwości psychiczne i mechanizmy ich funkcjonowania, a więc pozytyw i niebezpieczeństwa płynące ze wzmożonej wrażliwości. Odkrycie i zrozumienie przez ucznia faktu, że konfiguracja różnych zdarzeń wynika z jego stałych właściwości psychicznych i nie jest żadną tragedią, bywa swoistym wyzwoleniem i punktem wyjścia do ewentualnej efektywnej pracy nad sobą. Konieczne jest także wspólne analizowanie zaistniałych sytuacji, aby takiego ucznia nie zostawiać samego z jego problemami. Rozmowy te powinny prowadzić do kształtowania się poczucia rzeczywistości i wychodzenia z subiektywizmu, który tę rzeczywistość zniekształca. Takie rozmowy są zwykle trudne i wymagają delikatności, gdyż prawie zawsze napotykać na mniejszy lub większy opór. Wyjątkowo często uczeń, o którym mowa, przeżywa różne porażki — te realne, ale często wyolbrzymione lub wymaginowane — bo tak funkcjonuje jego psychika. Bardzo potrzebne jest więc nauczenie go wykorzystywania wszelkich porażek, traktowania ich jako normalnej części życia, a nie przeogromnej tragedii. Rozwijanie w nim motywacji zadaniowej, a nie motywacji do sukcesu, często postrzeganego nierealnie. Ważne jest także czuwanie, aby uczeń był z innymi, aby miał normalne kontakty z rówieśnikami, aby nie wyizolował się na skutek negatywnych doświadczeń. Nadwrażliwi bywają bowiem niejednokrotnie kozłami ofiarnymi w grupie. Tak więc nauczyciel w szkole artystycznej musi być nie tylko nauczycielem zawodu, ale także dobrym wychowawcą. Łączenie nauczania z wychowaniem jest absolutnie konieczne. Na szczęście mamy w biografjach czy autobiografiach artystów piękne świadectwa na ten temat. Wzruszające jest, gdy dorośli, uznani artyści wspominają swoich nauczycieli. Często są to pierwsi nauczyciele, którzy umiejętnie uczyli ich stawiać pierwsze kroki w wybranej dziedzinie sztuki, a jednocześnie kształtowali życiowo.

Najważniejsze jednak jest to, co było już kilkakrotnie powtarzane, a mianowicie wprowadzanie w wartości. Artystom szczególnie potrzebna jest pokora, która odwraca od siebie i pozwala widzieć siebie w realnych wymiarach — bez przeceniania, ale też bez niedoceniania. Zostało tu z rozmysłem użyte tradycyjne słowo „pokora”, które w dzisiejszych czasach ma niestety bardzo złą konotację i jest przedstawiane karykaturalnie, co zuboża współczesną pedagogikę. Jako antywartość w stosunku do pokory trzeba wymienić pychę, o której również się nie mówi, a która w każdym przypadku niszczy człowieka, artystę także.

Antoni Kenar nie pozostawił żadnych uporządkowanych szkiców pedagogicznych. Pewnie nie miał na to czasu, będąc dyrektorem szkoły artystycznej w bardzo trudnych czasach i prowadząc własną pracę artystyczną. Pozostały jednak na szczęście jego różne notatki na rady pedagogiczne, na rozpoczęcie roku szkolnego. Powtarzał, że *twórczość to jest osoba, a szkoła to jest opieka nad osobą w jej rozwoju*. [...] *Twórczość jest tym bardziej ludzka, im bardziej osobista*. [...] *Człowiek jest taki, jakim potrafi się zrobić — własna natura*

jest tylko materiałem do tego tworu²³. W przedstawionych rozważaniach była mowa o jednym z elementów tego „materiału”, tak charakterystycznym dla większości nauczycieli i uczniów szkół artystycznych, jakim jest wrażliwość. Kenar mówił także o ścisłym połączeniu myślenia z odczuwaniem: *Myślcie — to jest wszystko, czego chcę Was nauczyć [...] Kiedy zrozumiecie, że MYŚLEĆ — to jest więcej niż WIEDZIEĆ, że to jest PRZEŻYĆ, CZUĆ, ROZUMIEĆ, TWORZYĆ — to myślenie nie będzie Wam sprawiało przykrości, będzie Was pasjonowało [...] bezmyślność jest równocześnie beczuciem*²⁴. To także jest ważna wskazówka dla nauczyciela szkoły artystycznej, adresowana zarówno do ucznia, jak i do niego samego.

W dawniejszej pedagogice przywoływano zapoczątkowaną już w starożytności przez Platona doktrynę o cnotach. Była to podstawa w różnych rozważaniach, szczególnie o charakterze etycznym. W dzisiejszych czasach nauka o cnotach została zagubiona w rozpowszechnionym praktycyzmie i krótkowzrocznym dążeniu do natychmiastowej skuteczności. Znaczący temat Jacek Woroniecki za podstawową cnotę potrzebną wychowawcy uważał długomyślność. Jest ona bardzo bliska cierpliwości, choć z nią nie tożsama. Pisał on, że *cierpliwość i długomyślność zachęcają do czynu i podtrzymują wolę wobec napotykaných przeszkód, przed którymi tak łatwo moglibyśmy się pod wpływem zniechęcenia cofnąć*²⁵. Woroniecki podkreśla, że *zrozumienie wielkiej powagi długomyślności jest tym donioślejsze, że to niecierpliwienie się na nie dość szybkie rezultaty zabiegów wychowawczych łatwo maskuje się pozorami gorliwości o dobro wychowanków*²⁶. Nie widzi się natomiast *zadrażnionej miłości własnej, która cierpi na tym, że nasze tak gorliwe nieraz zabiegi nie przynoszą dość szybko widocznych rezultatów. Toteż podstawowym nastrojem duszy, jaki długomyślność powinna dać każdemu wychowawcy, jest wyzwolenie z ciasnego obrachowania owoców pracy wychowawczej podług natychmiastowych rezultatów*²⁷. W przypadku prowadzenia ucznia wyjątkowo wrażliwego taka cecha wychowawcy jest szczególnie potrzebna, być może bardziej niż w przypadku innych uczniów. W szkole artystycznej taka sytuacja zdarza się dosyć często. Widzenie spraw w długiej perspektywie daje możliwość spokojnej pracy nawet z najbardziej wrażliwą księżniczką na ziarnku grochu.

²³ Tamże, s. 352.

²⁴ Tamże, s. 341.

²⁵ J. Woroniecki, *W szkole wychowania. Teksty wybrane*, Instytut Edukacji Narodowej, Lublin 2008, s. 242.

²⁶ Tamże, s. 251.

²⁷ Tamże.

Aktywność koncertowa

Występy szkolne — postrzeganie, wyobrażenia, postawy, obawy

Na przestrzeni lat pracy pedagogicznej, kiedy to kształtowałam postawy uczniów jako praktyków, dla których scena powinna być niejako „środowiskiem naturalnym”, zauważyłam ogromną potrzebę rozwijania i nabywania przez uczniów umiejętności scenicznych. Dzięki temu uczniowie od początku nauki wraz z umiejętnością gry na instrumencie uzyskują sprawność wykonawczą, pozwalającą na efektywną grę bezpośrednio na scenie. W określonych przypadkach także łatwiej poradzą sobie ze stresem koncertowym. Niestety, mimo znacznie większej świadomości i wiedzy psychologicznej nauczycieli oraz samych uczniów w tej dziedzinie, występy publiczne ciągle stanowią ogromny problem — niekiedy nie do pokonania. Nawet w przypadku uczniów o dużej motywacji i umiejętnościach występy są źródłem stresu i obaw, znacznie przewyższających poczucie satysfakcji i radości płynącej z gry i możliwości dzielenia się nią z publicznością. Także dla uczniów, którzy planują dalsze kształcenie i pracę w zawodzie muzyka, występy jawią się często jako „zło konieczne”. Zamiast działać mobilizująco, paraliżują nawet znakomicie przygotowanego młodego wykonawcę. Trudno to zmienić bez zmiany podejścia do występów, a w szkołach muzycznych ciągle dominuje stereotyp — bardziej negatywnego niż pozytywnego wyobrażenia o występowaniu. Na co dzień wygląda to tak, że uczniowie tłumacząc się ciągle niedostatecznym opanowaniem utworu/programu, wolą unikać występów, niż brać w nich udział. Z kolei nauczyciele nie chcąc narażać uczniów na niepowodzenie i stres, również przyjmują postawę pasywną wobec aktywności popisowej swoich wychowanków. Tu widoczny jest podział na „dwie szkoły” — nauczycieli *entuzjastów* i nauczycieli *sceptyków* występowania. Ci drudzy postrzegają popisy jako koncerty mistrzowskie i decydują się na udział swojego ucznia w popisie dopiero, gdy ten ma opanowany utwór na poziomie koncertowym — czyli najczęściej pod koniec semestru, tuż przed egzaminem. Oznacza to, że uczniowie praktycznie nie występują, nie mają więc możliwości weryfikowania na bieżąco rzeczywistego stopnia opanowania utworu. Jeśli takie podejście do występów utrzymuje się przez dłuższy czas (więcej niż jeden semestr), to coraz bardziej utrudnia to podjęcie każdej najmniejszej

próby publicznej prezentacji. Najczęściej wynika to z mało dynamicznej, niewłaściwej pracy (u uczniów słabszych) oraz niemożności postrzeżenia popisów szkolnych jako występów przeznaczonych „dla wszystkich”, niezależnie od wieku i poziomu, jaki prezentują. Efektem tego jest brak obycia ze sceną, a w rezultacie utrzymujące się (a u niektórych uczniów pogłębiające się) poczucie niepewności, nawet mimo bardzo dobrego przygotowania (w przypadku uczniów zdolnych). U tych drugich może to być powodowane także dążeniem do perfekcjonizmu i nastawieniem na tak zwane „idealne wykonanie”¹, a niekiedy zbyt trudnym repertuarem. Dzieje się tak, kiedy najbardziej efektywna praca nie zostanie podparta odpowiednią aktywnością wykonawczą w całym przebiegu przygotowania. A najlepszym sprawdzianem skuteczności i efektywności ćwiczenia jest zawsze występ publiczny². Jak pokazuje doświadczenie pedagogiczne, właściwą drogą rozwoju instrumentalnego i muzycznego uczniów od samego początku wydaje się sukcesywne wdrażane i permanentne oswajanie się ze sceną, przechodzące w swoistą rutynę. Dobrze, indywidualnie zaplanowany trening występów prowadzony równocześnie z pracą przygotowawczą może w realny sposób pomóc przełamać opór wobec sceny, a także oswajać emocje, jakie towarzyszą uczniom przed występem i podczas niego.

Występy jako element procesu nauki gry na instrumencie

Jest to proces złożony, wymagający określonego czasu. U jednych przebiega relatywnie szybko i płynnie, u innych wymaga wielu zróżnicowanych prób występowych (nawet tych mniej udanych) na każdym etapie pracy nad utworem. Za każdym razem ma on indywidualny przebieg, warunkowany jakością pracy, motywacją oraz częstotliwością podejmowania aktywności koncertowej przez poszczególnych uczniów. W tym względzie najczęściej klasyfikują się oni w trzech kategoriach:

- Kategoria I** — Uczniowie występujący chętnie i często, dla których występy są czymś naturalnym, chociaż nie są wolne od stresu.
- Kategoria II** — Uczniowie, którzy źle pracują i przez większość semestru ich opanowanie materiału nie pozwala na zaprezentowanie publiczne.
- Kategoria III** — Uczniowie, którzy pracują efektywnie i dużo, posiadają duże umiejętności techniczno-wyrazowe, a mimo to nie uwierzą w siebie i nie potrafią przełamać strachu przed sceną.

¹ Porównaj: J. Kalerńska-Rodzaj, *Skala Oceny Występu Muzycznego — w poszukiwaniu kryteriów oceny estetycznej wykonan muzycznych*, [w:] R. Lawendowski, J. Kalerńska-Rodzaj (red.), *Psychologia muzyki — współczesne konteksty zastosowań*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2014, s.114.

² A.A. Nogaj, *Czy muzyka stresuje? Prawdy i mity o stresie w edukacji muzycznej*, [w:] U. Bissinger-Ćwierz, A.A. Nogaj (red.), *Strategie radzenia sobie z treścią w kształceniu muzycznym oraz zawodzie muzyka*, Difin, Warszawa 2018, s. 18.

Najtrudniej pomóc uczniom należącym do kategorii trzeciej, gdyż wymagają oni pracy psychologicznej, co jest utrudnione z powodu braku w szkole psychologów. Ich zadania przejmują nauczyciele instrumentu, którzy zazwyczaj nie są w stanie w pełni zastąpić specjalistów w tej dziedzinie. Świadomi nauczyciele-instrumentaliści nie są jednak zupełnie bezradni. W ramach *pedagogicznej koncepcji tremy*³ mają do „wykorzystania” element wykonawczości rozumiany jako metoda pracy i rozwoju ucznia w nauce gry na instrumencie. Zastosowanie tej metody wymaga przede wszystkim zmiany postrzegania występów i nadania im zupełnie innego charakteru, jaki wynika z podstawowych założeń i idei nauki muzyki i gry na instrumencie. Nauka gry na instrumencie to bowiem ...*nabywanie w ciągu wielu lat praktyki wielkiego bogactwa procedur przekładających intencje muzyczne na działania*⁴. Finalnym punktem wszelkich działań podejmowanych w ramach tworzenia, nauki i uprawiania muzyki w ogóle jest działanie, a więc wykonywanie muzyki na scenie. Jeśli spojrzeć na elementy kształcenia muzycznego, takie jak na przykład wiedza, motywacja, ćwiczenie czy relacja uczeń–nauczyciel, przez pryzmat wykonawczości jako czynnika determinującego, to praca nad nimi w toku przygotowania może przebiegać zupełnie inaczej i przynosić o wiele lepsze efekty.

Praca przygotowawcza zorientowana na występ

Przekłada się to bezpośrednio na pracę przygotowawczą, która od początku ukierunkowana jest na wykonanie bieżąco przygotowywanego programu na wyznaczonym popisie, tak aby każdy odcinek pracy nad poszczególnymi utworami podsumowany był sprawdzianem na scenie. Może to być popis w formie prezentacji przed nauczycielem lub nauczycielem i innymi uczniami⁵. Odwołując się w tym kontekście do wyodrębnionych wcześniej obszarów procesu nauki, takich jak: 1) praca na lekcji i 2) praca własna ucznia⁶, należy uznać, iż w praktyce oznacza to, że (od samego początku) praca z uczniem powinna skupiać się na obszarze 3) **praktycznym** (występowym), w równym stopniu co na dwóch pierwszych. Zawarte w tym obszarze zagadnienia technologii występu czy treningu występów należy traktować jako podstawowe elementy wiedzy przekazywanej uczniowi od najmłodszych klas.

³ M. Welc, *Trema — oddziaływanie poprzez pracę przygotowawczą*, [w:] U. Bissinger-Ćwierz, A.A. Nogaj (red.), dz. cyt.

⁴ L.H. Shaffer, *Performances of Chopin, Bach and Bartok. Studies Motor Programming*. „Cognitive Psychology”, 1981, t. 13; za: U. Bissinger-Ćwierz, *Emocjonalne funkcjonowanie uczniów szkół muzycznych*, [w:] M. Manturzevska, B. Kamińska, A.A. Gluska (red.), *Poradnictwo psychologiczne w polskich szkołach muzycznych*, CEA, Warszawa–Bydgoszcz 2010, s. 90.

⁵ Porównaj: M. Welc, dz. cyt.; U. Bissinger-Ćwierz, *Psychopedagogiczne metody pracy z uczniem najmłodszym oraz uczniem ryzyka dysleksji w szkole muzycznej*, CEA, Warszawa 2016.

⁶ M. Welc, dz. cyt.

Praca przygotowawcza oparta na stałej aktywności scenicznej od początku nauki powinna przebiegać na dwóch równoległych płaszczyznach:

1. **Płaszczyźnie działań metodyczno-technicznych**, a więc pracy z nauczycielem i pracy własnej ucznia (ćwiczeniu w domu) obejmującej standardowe działania, jak na przykład precyzyjnie zaprojektowana praca nad konkretnym utworem, obejmująca takie elementy, jak: wybór repertuaru, analiza, rozczytywanie, trening-ćwiczenie, frazowanie, opanowanie pamięciowe utworu — element o wyjątkowym znaczeniu, oraz interpretacja⁷.
2. **Płaszczyźnie działań praktycznych** — obejmujących działania kształtujące pośrednie i działania technologiczne bezpośrednie, prowadzone przez nauczyciela (z konieczności, ale i charakteru swojej działalności pełniącego tu także rolę psychologa), mające na celu kompleksowe przygotowanie ucznia do każdego występu⁸.

Na obu płaszczyznach kreatorem i koordynatorem tych działań podczas całego procesu przygotowawczego jest **nauczyciel instrumentu**.

Rola i działania nauczyciela w procesie przygotowawczym zorientowanym na występ

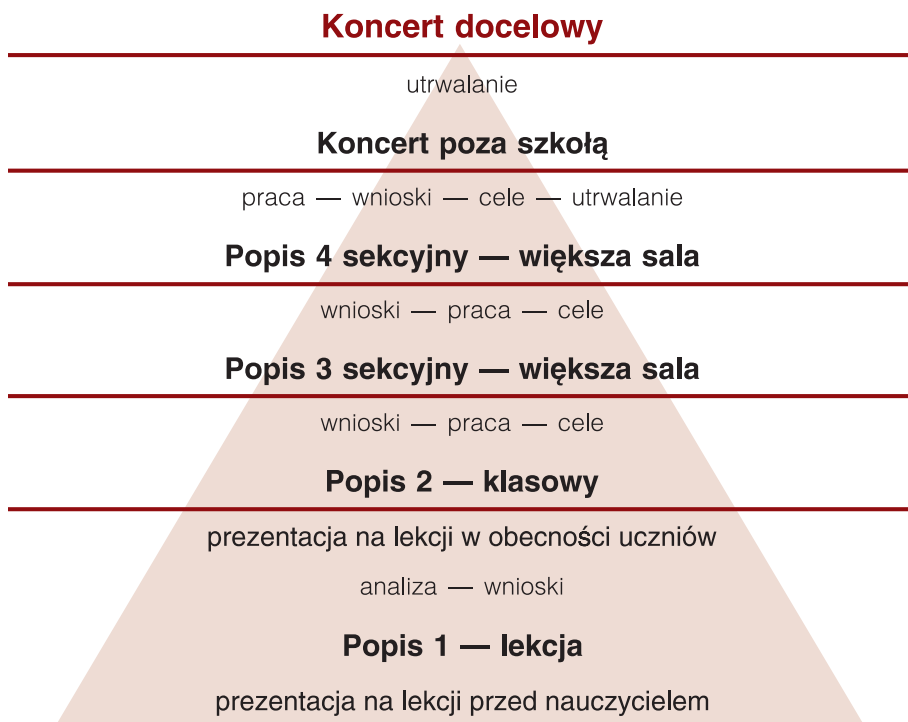
Działania długofalowe — formująco-planujące

Nauczyciel tworzy „grafik występów” i wskazuje utwory (lub fragmenty utworów) do wykonania na kolejnych występach-popisach. Aby zapewnić uczniowi maksymalny komfort psychiczny bezpośrednio przed występem, jak i podczas niego, wcześniej ustala wszystkie szczegóły merytoryczne, jak na przykład: czy utwór będzie wykonywany z pamięci czy z nut, w całości czy we fragmencie, oraz szczegóły techniczne — związane z zachowaniem i czynnościami ucznia na scenie. Sama praca w ramach procesu przygotowawczego realizowana jest w oparciu o indywidualnie dostosowany „plan popisów”, który układa się w następstwo występów, analiz (poszczególnych wykonań) oraz wniosków do dalszej pracy. Na przestrzeni semestru stanowi on ciąg występów, rozpoczynających się już na początku prezentacją podczas lekcji, oznaczoną jako popis numer 1, następnie kolejnymi popisami klasowymi — numer 2, o coraz wyższej dla ucznia randze, poprzez popisy sekcyjne — numer 3 i 4, a kończy się koncertem docelowym, stanowiącym niejako wierzchołek góry, jaką ma do zdobycia uczeń na przykład w ciągu semestru (porównaj z Freudowskim *wierzchołkiem góry lodowej*, w odniesieniu do życia muzyka)⁹. W ujęciu graficznym takie następ-

⁷ M. Welc, dz. cyt.

⁸ Porównaj: J. Kaleńska-Rodzaj, *Psychologiczne przygotowanie muzyka do występu*, [w:] A.A. Nogaj (red.), „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, z. 4, Warszawa 2017.

⁹ Porównaj: J. Kaleńska-Rodzaj, *Psychologiczne przygotowanie muzyka...*, dz. cyt.



Rysunek 1. Piramida występów. Źródło: własne

stwo może tworzyć piramidę, w tym przypadku będzie to „piramida występów” (rys. 1).

Idealem byłoby, gdyby każdy uczeń mógł wykonywać w półroczu co najmniej trzy popisy, nie licząc prezentacji wewnątrzklasowych. Każdy występ bowiem umożliwia przejście do kolejnego poziomu świadomości wykonywanego utworu i rozpoczęcia następnego etapu pracy nad nim, co jest niemożliwe do uzyskania żadną inną drogą. Ogromne znaczenie ma więc jak najwcześniejsze uświadomienie uczniom i rodzicom, że jedynie publiczne zaprezentowanie przygotowywanego utworu (nawet fragmentu) jest realnym sprawdzianem i potwierdzeniem — lub nie — umiejętności ucznia. Częstym błędem popełnianym przez uczniów i rodziców (zwłaszcza niemuzyków), a bywa, że i nauczycieli, jest ocena bieżącego postępu i umiejętności ucznia na podstawie jego działań domowych. Szczególnie dotyczy to uczniów najmłodszych, którzy spędzają czas, grając na instrumencie, i uznają to za ćwiczenie, myląc wrażenie ćwiczenia z jego efektywnym przebiegiem. Z kolei u uczniów starszych można zaobserwować osiągnięcie pewnej sprawności technicznej, która „działa” w realiach domowych czy nawet na lekcji, ale zupełnie „nie działa” na scenie. Może to przesłonić rzeczywisty obraz umiejętności ucznia, w kontekście czasu pozostałego na przykład do egzaminu czy udziału w konkursie, i skutkować niepo-

wodzeniem podczas występu docelowego. Przebieg podobny do opisywanego trybu pracy determinowanej na bieżąco występami jest stosowany także w procesie przygotowania ucznia na przykład do konkursu, przesłuchania czy ważnego egzaminu. Wówczas jednak obejmuje tylko wybranych uczniów i dotyczy zazwyczaj finiszu zintensyfikowanych działań, a nie całego procesu przygotowawczego.

Działania kształtujące

W pracy zorientowanej na występ istotnym zakresem oddziaływań nauczyciela są działania kształtujące o charakterze długofalowym, sukcesywnie formujące ucznia jako wykonawcę. Praca nad uzyskiwaniem umiejętności scenicznych, podobnie jak praca na instrumencie, ma zawsze indywidualny charakter i przebiega pod ścisłym kierunkiem nauczyciela instrumentu, który najczęściej musi łączyć w sobie umiejętności i kompetencje metodyka — muzyka-wykonawcy oraz psychologa. Nauczyciel zna dobrze specyfikę występów¹⁰, a także każdego ze swoich uczniów i do każdego dostosowuje metody działań — zarówno w sferze dydaktycznej, jak i mentalnej.

Zadania, jakie w tej sferze ma do wykonania nauczyciel, mają szeroki zakres i dostosowane są do cech indywidualnych ucznia, takich jak: wiek, zaawansowanie poziomu edukacji, posiadane umiejętności, świadomość sceniczna czy motywacja. Realizowane są następującymi etapami:

I Etap kształtowania świadomości wykonawczej ucznia, rozpoczynający się wraz z początkiem roku szkolnego/semestru.

Do podstawowych zadań nauczyciela należą:

- uświadomienie uczniom (zwłaszcza początkującym) i rodzicom, że wykonanie utworu na scenie jest innym rodzajem aktywności muzycznej niż ćwiczenie w domu i na lekcji¹¹, a uzyskiwane efekty, które sprawdzają się w warunkach domowych, nie mają przełożenia 1:1 w warunkach klasy czy tym bardziej sceny;
- mobilizowanie uczniów do pracy i występów na scenie, bez oczekiwania nieskazitelných i perfekcyjnych wykonań;
- uświadamianie i przypominanie rzeczywistej roli popisów szkolnych;
- uświadamianie konieczności trenowania występów, tak samo jak ćwiczenia utworów.

Dzięki temu uczniowie od początku pracują bardziej świadomie i intencyjnie, nabierając coraz większej pewności w grze. Ta z kolei przekłada się na po-

¹⁰ A.A. Nogaj, dz. cyt., s. 17.

¹¹ Porównaj: J. Kaleńska-Rodzaj, *Psychologiczne przygotowanie muzyka...*, dz. cyt.

czucie skuteczności wykonawczej¹², która jest podstawą do podjęcia prób występowych na każdym etapie nauki.

II Etap przekazywania wiedzy

Na tym etapie, realizując elementy typowo techniczne, nauczyciel dzieli się wiedzą teoretyczną i umiejętnościami niezbędnymi podczas występu na scenie. Jednocześnie oswaja ucznia z wizją występu. Od tego momentu dalsza praca nad opanowaniem utworu jest stymulowana zbliżającym się terminem występu i wyznacza postęp „z lekcji na lekcję”. Na etapie przekazywania wiedzy nauczyciel:

- odwołuje się do własnych doświadczeń;
- wdraża praktyczne umiejętności — dotyczące na przykład strojenia instrumentu, ustawienia podnóżka czy pulpitu oraz zachowania odstępów czasowych między utworami;
- zapoznaje uczniów początkujących z zasadami zachowania i reagowania na scenie, takimi jak: ukłon, odpowiednia postawa czy reakcje na możliwe zachowania ze strony publiczności;
- przybliży sposób odbioru wykonania z perspektywy publiczności czy nawet komisji egzaminacyjnych, podkreślając przyjazne nastawienie publiczności, jak i członków komisji;
- zwraca uwagę na konieczność aktywnej postawy na scenie, do czego wykonawca potrzebuje sił witalnych; co oznacza, że przed każdym występem, a zwłaszcza wysokiej rangi, uczeń musi zadbać o dobrą kondycję;
- podkreśla konieczność przestrzegania kilku ważnych zasad w okresie bezpośrednio poprzedzającym występ, jak na przykład: 1) właściwe rozplanowanie czasu i ćwiczenia; 2) wprowadzenie „wyciszonego” trybu życia; 3) wprowadzenie i przestrzeganie swoistej procedury dotyczącej organizacji dnia występu oraz działań podejmowanych bezpośrednio przed wyjściem na scenę.

III Etap oddziaływań metodycznych w obrębie pracy ucznia

Aby występy mogły spełniać swoją rolę, wymagają odpowiedniej pracy ucznia, profesjonalnie planowanej i kontrolowanej przez nauczyciela — w myśl zasady: *Jak ćwiczysz, tak grasz*¹³. Główne zadania, jakie nauczyciel realizuje na tym etapie, to:

¹² Porównaj: A. Bandura, *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*. „Psychological Review”, 84, 1977, 191–215; A.A. Nogaj, dz. cyt.; za: J. Kaleńska-Rodzaj, *Чувство само-ефективности музыканта-исполнителя как детерминант эффективного представления достижений на сцене [Poczucie własnej skuteczności muzyka jako wyznacznik efektywnej publicznej prezentacji osiągnięć]*, 2013. *Таврійські студії*, 4, 5–11 — dostępny na stronie <http://ts.uncat.crimea.ua> (dostęp 15.12.2017).

¹³ M. Welc, dz. cyt.

- prowadzenie pracy przygotowawczej tak, aby uczeń opanował pamięciowo materiał oraz najtrudniejsze elementy techniczne na długo przed występem; wówczas większość czasu będzie mógł poświęcić na automatyzowanie i utrwalanie zdobytych umiejętności;
- precyzyjne planowanie i wykonywanie ćwiczeń (w przypadku uczniów początkujących, w ścisłym porozumieniu z rodzicami);
- identyfikowanie odczuć i zachowań ucznia przed występem i w trakcie jego trwania, w celu podjęcia kolejnych kroków metodycznych z uwzględnieniem rozwiązań i własnych oczekiwań wobec ucznia¹⁴.

Ponadto nauczyciel, konfrontując przygotowanie ucznia w sferze technicznej i emocjonalnej, decyduje o „dopuszczeniu” go do występu. W przypadku występów cząstkowych brak pewnej swobody technicznej ucznia przed występem nie pociąga za sobą decyzji o wycofaniu go. Inaczej rzecz się ma, jeśli chodzi o uczniów starszych, ale tu często „zagrożenie” wykreśleniem z listy występujących działa stymulująco.

IV Etap psychologicznego przygotowywania ucznia do występu, w którym nauczyciel:

- odwołuje się do motywacji ucznia, który zawsze musi pamiętać, że każdy występ ma swoją wagę i w każdym występie ma coś do osiągnięcia — sprawdzenia się i przekazania;
- zapoznaje ucznia z możliwymi emocjami na scenie, ucząc, jak na nie reagować;
- wzmacnia poczucie wartości ucznia, podkreślając posiadane przez niego umiejętności;
- przywołuje wcześniejsze pozytywne doświadczenia ucznia na scenie;
- wdraża trening „symulacyjny” w warunkach zbliżonych do sceny, tak aby „ćwiczyć tremę”, co radzi Wroński¹⁵;
- stwarza i umiejętnie podtrzymuje atmosferę wsparcia dla ucznia w toku całej pracy.

Działania krótkofalowe bezpośrednie

To działania przypisane do sytuacji występu, w jakim uczeń/uczniowie biorą udział. Na tym etapie nauczyciel ma do odegrania szczególną rolę — od działań z zakresu „obsługi technicznej” po działania z zakresu wykwalifikowanego psychologa.

Jest to **etap działań technologicznych**, obejmujących bezpośrednio przygotowanie występu ucznia. Do najważniejszych zadań należą:

¹⁴ J. Kaleńska-Rodzaj, *Trema: czym jest i jak powstaje? Definicje, zjawiska pokrewne, źródła*, [w:] U. Bissinger-Ćwierz, A.A. Nogaj (red.), dz. cyt., s. 33.

¹⁵ T. Wroński, *Zagadnienia gry skrzypcowej* (cz. 3: *Technologia pracy*), PWM, Kraków 1969.

- stworzenie optymalnych warunków technicznych do gry na danym koncercie;
- przeprowadzenie próby sytuacyjnej i scenicznej, ustalenie z uczniem szczegółów występu;
- pomoc praktyczna w zagospodarowaniu uwagi ucznia w oczekiwaniu na występ;
- podanie bezpośrednich sposobów uzyskiwania i utrzymania koncentracji, jako czynnika nieodzownego podczas gry, którego brak uznawany jest za jeden z najbardziej negatywnie wpływających na samopoczucie wykonawcy na scenie¹⁶;
- towarzyszenie uczniowi w roli przyjaciela i mentora, kiedy uczeń jest już na scenie, jak i bezpośrednio po występie;
- udzielanie emocjonalnego wsparcia.

Występy szkolne — praktyka

Zastosowanie praktyczne koncepcji pracy zorientowanej na występ — formy realizacji, korzyści

Jako nauczyciel z wieloletnim doświadczeniem konsekwentnie realizuję przedstawną powyżej koncepcję pracy. W realiach szkoły głównym obszarem jej zastosowania są najróżniejsze popisy, koncerty, audycje: klasowe, sekcyjne, ogólnoszkolne oraz pozaszkolne. Chcąc zachęcić i przekonać uczniów i nauczycieli do zmiany dotychczasowego niekorzystnego postrzegania występów i nadać im nowe znaczenie, tworzę nowe formuły występów, a także na forum swojej klasy i sekcji wdrażam rozmaite kampanie ukazujące występy w innym niż dotąd świetle. Okazji do występów w szkole jest dużo, ważne, żeby uczniowie chcieli w nich brać udział.

„Przyjazne granie”

W tym celu realizuję w ramach popisów sekcyjnych na przykład kampanię „przyjazne granie”, w myśl której uczniowie mogą na co najmniej jednym popisie w semestrze wspomóc się nutami, mogą wykonać fragment utworu, mogą wykonać utwór w nieco wolniejszym tempie (dotyczy to zwłaszcza popisów organizowanych na początku semestru). Nie może to być regułą każdego występu, jednak taka prezentacja również ma swoją wagę w procesie przygotowania. Dzięki temu uczeń czuje się wyróżniony, ale nie odczuwa presji, wiedząc, że może zagrać tylko fragment utworu lub może wykonywać utwór z nut (*Warsztat występu*). W ramach tej kampanii niektóre popisy mają charakter „okolicznościowy — dedykowany”, jeśli wynika to z daty przypisanej do popisu, jak na przykład popis na początku grudnia będzie „popisem mikołajkowym”, styczniowy — „karnawałowym”, a czerwcowy może być koncertem z okazji Dnia Dziecka,

¹⁶ J. Kaleńska-Rodzaj, *Psychologiczne przygotowanie muzyka...*, dz. cyt.

wtedy — podobnie jak na niezliczonych popisach klasowych z udziałem najmłodszych uczniów — włączam element małej nagrody (np. mały wafelek). Wówczas uczniowie kojarzą występ pozytywnie — zawsze jako miłe i uroczyste wydarzenie, a nie jako obowiązkowe zadanie do wykonania. Uczniowie, którzy zetknęli się z takim charakterem popisów w klasach początkowych, później sami zgłaszali chęć występów, niektórzy z własnymi propozycjami repertuarowymi.

„Scena dla każdego”

To zainspirowało mnie do stworzenia cyklu „Scena dla każdego”, gdzie uczniowie sami proponowali swoje ulubione utwory — z programu lub nawet zupełnie dowolne. To potwierdziło, że wielu uczniów chciałoby grać, ale problemem jest repertuar, w którym nie czują się wystarczająco swobodnie, lub co gorsza, który może być dla nich za trudny. Występy pomagają to trafnie zweryfikować. Najważniejsze jest, aby już na etapie szkoły I stopnia każdy uczeń od samego początku poddawany był swoistemu procesowi „przysposabiania do sceny”, jako naturalnej przestrzeni dalszego rozwoju instrumentalnego i ogólnego.

„Warsztat występu”

Ciekawą formułą, nieco eksperymentalną, okazał się realizowany na forum klasy „warsztat występu”. To prezentacja w obecności innych wykonawców, którą można powtórzyć. Uczniowie podczas drugiego wykonania znacznie lepiej się czuli, byli swobodniejsi, co przenosiło się na jakość wykonania. W ten sposób łatwiej mogli sobie wyobrazić, że występ to „tylko” jedno ogniwo z długiego łańcucha i mimo że jest ważny i jedyny, w jakiś sposób jest powtarzalny i tak naprawdę na pewnym etapie spełnia rolę przede wszystkim kształcącą. Istotą tak rozumianych występów jest gra, podobnie jak na lekcji w obecności innych uczniów: przed nimi/dla nich/dla siebie w ich obecności, tak aby gra w ogóle prezentowana była zawsze przed publicznością¹⁷.

Wypracowywana w ten sposób zmiana w podejściu do występów sprawia, że stają się one coraz bardziej popularne, dzięki czemu nawet ci uczniowie, którzy wcześniej rzadko występowali, z czasem są chętni do udziału w popisach i o nie dopytują.

„Pogadanki o tremie”

Uzupełnieniem działań praktycznych jest swoiste propagowanie występów jako formy rozwoju i kompleksowego przygotowania uczniów do sceny, a także dzielenie się wiedzą w ramach prowadzonych na forum sekcji i szkoły „pogadank o tremie”. Są one okazją do przybliżania uczniom podstawowej wiedzy

¹⁷ Porównaj: G. Klickstein, *The Musician's Way. A Guide to Practice, Performance, and Wellnes*. Oxford University Press, New York 2009; za: U. Bissinger-Ćwierz, *Wykonawstwo muzyczne bez lęku według Geralda Klicksteina*, [w:] U. Bissinger-Ćwierz, A.A. Nogaj (red.), dz. cyt.

na temat problemów scenicznych — sposobów radzenia sobie z treścią i jej negatywnymi skutkami na scenie. Spotkania te, choć nie są częste (raz na semestr), cieszą się dużym zainteresowaniem. Ich efektem jest chęć podejmowania przez uczniów indywidualnej pracy w zakresie świadomości sceny, ale i przełożenia jakości pracy na wydolność sceniczną, co pociąga za sobą także wzmoczenie aktywności wykonawczej uczniów. Niekiedy efekty takiej uświadamiającej pracy widać bardzo szybko, kiedy indziej nie są one tak spektakularne. Za każdym razem jednak jest to sceniczny krok naprzód. Widać, jak wielkie korzyści przynosi i jak ogromne jest zapotrzebowanie rozwijania umiejętności scenicznych u uczniów.

Korzyści płynące z aktywności koncertowej uczniów oraz zmiany postrzegania występów

Zmiana postrzegania występów i wzmoczenie aktywności koncertowej przynosią konkretne efekty, najważniejsze z nich to:

1. Możliwość zastosowania tej metody u wszystkich uczniów — młodszych i starszych, na każdym etapie nauki. U uczniów o dużej motywacji i predyspozycjach jest warunkiem postępu i uzyskania profesjonalnego poziomu gry (u uczniów szkoły II stopnia). U uczniów rokujących jest okazją do wzmocnienia pracy potrzebnej do uzyskania wydolności wykonawczej. W przypadku uczniów „minimalistycznych”, spełniających jedynie „wymagania formalne”¹⁸, często jest jedynym czynnikiem „wymuszającym” na przykład opanowanie pamięciowe utworu.
2. Zmiana podejścia do występów — uczeń od początku wie i rozumie, że każdy kolejny występ to tylko jeden z wielu punktów na drodze przygotowawczej i ważniejsze niż sam występ są: analiza i wnioski do pracy na przyszłość. W czym utwierdza się z każdym kolejnym popisem.
3. Poprawa jakości pracy z naciskiem na:
 - ilość czasu ćwiczenia,
 - organizację czasu ćwiczenia (stworzenie grafiku ćwiczenia),
 - jakość ćwiczenia,
 - higienę ćwiczenia,
 - ćwiczenie na wielu płaszczyznach;
 - usystematyzowanie i uporządkowanie ćwiczenia.
4. Integracja uczniów — uczniowie występujący często na forum klasy i sekcji dużo bardziej się integrują, podczas koncertu stanowią dla siebie wzajemnie wsparcie, a nie deprymują się, co eliminuje obawę o krytykę ze strony „konkurencji”.

¹⁸ Porównaj: J. Kaleńska-Rodzaj, *Motywacyjne podstawy aktywności scenicznej*, [w:] R. Lawendowski, J. Kaleńska-Rodzaj (red.), dz. cyt., s. 137–155.

5. Motywacja do gry i występowania — uczniowie bardziej interesują się wydarzeniami muzycznymi, słuchają nagrań, chętniej formują się w zespoły. Uczniowie młodszy chcą uczestniczyć w kolejnych występach, zbierając w ten sposób „wirtualne” punkty, które potem mogą nieco poprawić uzyskaną ocenę semestralną czy roczną. Jeśli nie zdołają przygotować danego utworu na czas, wówczas „tracą” te punkty. Uczniowie mogą nie wystąpić, ale nawet słabiej przygotowani nie chcą rezygnować z udziału w popisie.

Podsumowanie

Tak zaprojektowany proces kształcenia w nauce gry na instrumencie (determinowany występami), postrzegany jako naturalny element nauki gry, warunkuje osiąganie dobrych postępów technicznych i co za tym idzie, uzyskiwanie pełnej wydolności wykonawczej, ugruntowywanej drogą kolejnych występów. Od początku umożliwia to odpowiednie obycie ze sceną i wzmacnia odporność na stres koncertowy. Zdobyte w ten sposób przez ucznia umiejętności, takie jak:

- akceptacja występów jako naturalnej konsekwencji decyzji o podjęciu nauki gry¹⁹,
- umiejętność tworzenia pozytywnej wizji występu i otwarcia na sukces,
- umiejętność radzenia sobie z objawami stresu koncertowego,
- wzmocnienie poczucia własnej wartości i wiary w siebie,
- doświadczenie sceniczne (*dojrzałość sceniczna*),

stanowią realny kapitał umiejętności i postaw niezbędnych w sprawnie przebiegającej edukacji oraz przygotowaniu ucznia do profesjonalnego wykonywania zawodu muzyka-wykonawcy.

Warto więc zweryfikować dotychczasowe wyobrażenie o występach szkolnych i pracować nad poprawą aktywności wykonawczej uczniów. Z własnego wieloletniego doświadczenia wiem, że dobrym i skutecznym sposobem na to może okazać się zastosowanie koncepcji *pracy zorientowanej na występ*, jako metody dopełniającej *pedagogiczną koncepcję tremy*²⁰. Jej istotą jest szeroko zakrojona profilaktyka tremy, w tym przypadku realizowana poprzez kompleksowe kształcenie (instrumentalne i mentalne) ucznia, jako świadomego i profesjonalnego wykonawcy. Realizowana poprzez działania pedagogiczne nauczyciela w ramach *pedagogiki sprzyjającej*²¹, w praktyce może stanowić dodatkowe narzędzie metodyczne w pracy nauczyciela.

¹⁹ M. Welc, *Zmiany w obrazie przeżywania tremy w pierwszych latach nauki gry na instrumencie*, niepublikowana praca magisterska, AM, Kraków 1998.

²⁰ M. Welc, *Trema...*, dz. cyt.

²¹ M. Welc, *Pedagogika „sprzyjająca” a zasoby indywidualne ucznia i nauczyciela*, [w:] E. Kumik (red.), „Konteksty Kształcenia Muzycznego”, AM, Łódź 2015, s. 49–61.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Bandura Albert, *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*. „Psychological Review”, 84, 1977.
- [2] Bissinger-Ćwierz Urszula, *Emocjonalne funkcjonowanie uczniów szkół muzycznych*, [w:] Maria Manturzevska, Barbara Kamińska, Anna Antonina Gluska (red.), *Poradnictwo psychologiczne w polskich szkołach muzycznych*, CEA, Warszawa–Bydgoszcz 2010.
- [3] Bissinger-Ćwierz Urszula, *Psychopedagogiczne metody pracy z uczniem najmłodszym oraz uczniem ryzyka dysleksji w szkole muzycznej*, CEA, Warszawa 2016.
- [4] Kaleńska-Rodzaj Julia, *Чувство самоэффективности музыканта-исполнителя как детерминант эффективного представления достижений на сцене [Poczucie własnej skuteczności muzyka jako wyznacznik efektywnej publicznej prezentacji osiągnięć]*, 2013. *Таврійські студії*, 4, 5–11. <http://ts.uncat.crimea.ua> (dostęp 15.12.2017).
- [5] Kaleńska-Rodzaj Julia, *Skala Oceny Występu Muzycznego — w poszukiwaniu kryteriów oceny estetycznej wykonawców muzycznych*, [w:] Rafał Lawendowski, Julia Kaleńska-Rodzaj (red.), *Psychologia muzyki — współczesne konteksty zastosowań*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2014.
- [6] Kaleńska-Rodzaj Julia, *Motywacyjne podstawy aktywności scenicznej*, [w:] Rafał Lawendowski, Julia Kaleńska-Rodzaj (red.), *Psychologia muzyki — współczesne konteksty zastosowań*, Gdańsk 2014.
- [7] Kaleńska-Rodzaj Julia, *Psychologiczne przygotowanie muzyka do występu*, [w:] Anna Antonina Nogaj (red.), „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, z. 4, Warszawa 2017.
- [8] Kaleńska-Rodzaj Julia, *Trema: czym jest i jak powstaje? Definicje, zjawiska pokrewne, źródła*, [w:] Urszula Bissinger-Ćwierz, Anna Antonina Nogaj (red.), *Strategie radzenia sobie z tremą w kształceniu muzycznym oraz zawodzie muzyka*, Difin, Warszawa 2018.
- [9] Klickstein Gerald, *The Musician's Way. A Guide to Practice, Performance, and Wellness*, Oxford University Press, New York 2009.
- [10] Nogaj Anna Antonina, *Czy muzyka stresuje? Prawdy i mity o stresie w edukacji muzycznej*, [w:] Urszula Bissinger-Ćwierz, Anna Antonina Nogaj (red.), *Strategie radzenia sobie z tremą w kształceniu muzycznym oraz zawodzie muzyka*, Difin, Warszawa 2018.
- [11] Shaffer L. Henry, *Performances of Chopin, Bach and Bartok. Studies Motor Programming*, „Cognitive Psychology”, t. 13, 1981.
- [12] Welc Monika, *Zmiany w obrazie przeżywania tremy w pierwszych latach nauki gry na instrumencie*, niepublikowana praca magisterska, AM, Kraków 1998.
- [13] Welc Monika, *Pedagogika „sprzyjająca” a zasoby indywidualne ucznia i nauczyciela*, [w:] Ewa Kumik (red.), „Konteksty Kształcenia Muzycznego”, AM, Łódź 2015.
- [14] Welc Monika, *Trema — oddziaływanie poprzez pracę przygotowawczą*, [w:] Urszula Bissinger-Ćwierz, Anna Antonina Nogaj (red.), *Strategie radzenia sobie z tremą w kształceniu muzycznym oraz zawodzie muzyka*, Difin, Warszawa 2018.
- [15] Wroński Tadeusz, *Zagadnienia gry skrzypcowej (cz. 3: Technologia pracy)*, PWM, Kraków 1969.



**Wokół konferencji,
szkoleń,
warsztatów**





Zajęcia grupowe w systemie rekrutacji¹

Każda szkoła muzyczna posiada własny sposób rekrutowania nowych uczniów. Chciałabym podzielić się doświadczeniami mojej szkoły, dotyczącymi badania przydatności kandydatów do nauki w Państwowej Szkole Muzycznej I stopnia w cyklu 6-letnim, a zwłaszcza zajęciami grupowymi, które przygotowuję i prowadzę.

System rekrutacji uczniów w obecnym kształcie powstał w 2015 roku, na zlecenie dyrektor szkoły — pani Teresy Taradejnej. Został on przygotowany przez zespół nauczycieli różnych specjalności w składzie: Anna Dramowicz, Joanna

Lp.	Zadanie	Liczba punktów
1.	Zajęcia grupowe	4
2.	Zaśpiewanie piosenki nauczonej na zajęciach grupowych	4
3.	Powtarzanie głosem usłyszanych dźwięków	4
4.	Powtarzanie głosem usłyszanych motywów melodycznych	4
5.	Porównanie wysokości usłyszanych dwóch dźwięków	4
6.	Rozpoznawanie liczby usłyszanych dźwięków (jeden, dwa, więcej niż dwa)	4
7.	a) Rozpoznawanie różnicy w dwóch motywach melodycznych zagranych po sobie, złożonych z 3 lub 4 dźwięków (który dźwięk się zmienił?) — zadanie dla dzieci, które jeszcze nie rozpoczęły nauki w szkole podstawowej b) Zaśpiewanie dźwięków usłyszanego trójdźwięku — zadanie dla dzieci, które rozpoczęły już naukę w szkole podstawowej	4
8.	Wyklaskanie usłyszanych schematów rytmicznych	4
9.	Wykonanie dwóch różnych czynności jednocześnie prawą i lewą ręką	2
10.	Zagadki logiczne	2
11.	Zaśpiewanie przygotowanej piosenki	4
12.	Badanie predyspozycji do nauki gry na wybranym instrumencie	4
	Łączna liczba punktów	44

¹ Materiały konferencyjne Centrum Edukacji Artystycznej ze szkolenia dla nauczycieli przedmiotów ogólnomuzycznych współorganizowanego przez Państwową Szkołę Muzyczną I i II st. im. I.J. Paderewskiego w Koninie pt. „Efektywne metody nauczania teorii muzyki w praktyce dydaktycznej” Konin, 21 września 2018 roku.

Wiśniewska, Jolanta Sołowiej, Aneta Baca, Jolanta Ciepłińska, Aleksandra Zinkiewicz i Joanna Tomkowska. Różni się on od poprzedniego przede wszystkim skonkretyzowaniem badania predyspozycji kandydata do nauki gry na wybranym instrumencie oraz wprowadzeniem zajęć grupowych.

Badanie przydatności kandydata do nauki w Państwowej Szkole Muzycznej I stopnia w Olsztynie odbywa się jednego dnia. Badanie to dotyczy obszarów opisanych w zamieszczonej powyżej tabelce, za które kandydat otrzymuje punkty.

Przebieg badania

Badanie rozpoczyna się od zajęć grupowych. Zajęcia te odbywają się w dużej sali do zajęć rytmicznych i trwają 30 minut. Jednorazowo bierze w nich udział do 15 dzieci oraz nauczyciele z trzech komisji, którzy dyskretnie, z boku, obserwują zachowania społeczne kandydatów. Przed rozpoczęciem zajęć dzieci dzielone są na trzy 5-osobowe grupy — każda komisja obserwuje wyłącznie swoich kandydatów. Dzieci otrzymują karteczki ze swoim imieniem w kolorze grupy, do której należą. Karteczki zostają w widoczny sposób przyklejone do ubrania, tak aby w czasie zajęć prowadzący mógł zwracać się do dzieci po imieniu.

Za zajęcia grupowe każde dziecko z góry otrzymuje 4 punkty. Część punktów może zostać odjęta jedynie w przypadku, gdy dziecko ma problemy z realizacją poleceń nauczyciela lub współpracą w grupie. W czasie zajęć grupowych dzieci uczą się nowej, krótkiej, nieznannej nikomu piosenki. Po zajęciach rozchodzą się do trzech sal, w których jest przeprowadzana właściwa rekrutacja. Nauczyciel z komisji prosi każde dziecko osobno o zaśpiewanie nowej piosenki. Po wszystkich wykonaniach kolejni kandydaci przystępują do dalszego badania, według punktów 3–12 zamieszczonych w tabelce.

Sposób badania predyspozycji do nauki gry na wybranym instrumencie (punkt 12) został opracowany przez grupy nauczycieli poszczególnych specjalności, pracujących w mojej szkole, w postaci konkretnych zadań dla kandydatów. W kwestionariuszu rodzic wpisuje trzy instrumenty wybrane przez dziecko, a komisja ocenia oddzielnie predyspozycje do nauki na każdym z nich. Po zakończeniu badania wszystkich dzieci nauczyciele z komisji ponownie zbierają się w sali do zajęć rytmicznych i obserwują zajęcia grupowe kolejnych piętnastu kandydatów.

Jednego dnia przeprowadzamy badanie predyspozycji od 45 do 60 kandydatów. Pani dyrektor przeznacza na rekrutację odpowiednią liczbę dni, w zależności od liczby dzieci zgłoszonych do cyklu 6-letniego.

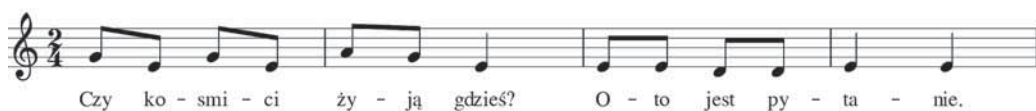
Cele zajęć grupowych

1. Sprawdzenie pamięci muzycznej i pamięci ogólnej dziecka poprzez wprowadzenie nowej piosenki.
2. Oswojenie dziecka z zagadnieniami rekrutacji — realizacja wszystkich zadań z badania przydatności do nauki w szkole muzycznej przeprowadzana jest bez oceniania, w atmosferze zabawy.

3. Zminimalizowanie stresu kandydata — stworzenie jak najlepszych warunków, żeby dziecko mogło podczas przesłuchania zaprezentować swoje rzeczywiste możliwości.
4. Przygotowanie aparatu głosowego dziecka do śpiewania podczas rekrutacji.
5. Możliwość obserwacji zachowania kandydatów w otoczeniu rówieśników przez członków komisji.

Poniżej zamieszczam dwa przykłady zajęć grupowych, które zostały przeprowadzone podczas rekrutacji w Państwowej Szkole Muzycznej I stopnia w Olsztynie.

I. Kosmiczne zabawy



1. Rób to, co ja

Dzieci ustawione w kole otrzymują od prowadzącego po dwie plastikowe pałeczki (najlepiej w kolorze zielonym), a następnie wykonują zadania:

- wspinają się palcami dłoni z dołu pałeczki do góry,
- grają na podłodze w tym samym rytmie co prowadzący,
- przykładają pałeczki do głowy, tworząc „kosmiczne czułki”.

2. Czy kosmici żyją gdzieś

Prowadzący śpiewa piosenkę o kosmitach.

3. Powitanie kosmitów

Dzieci poruszają się po całej sali zgodnie z akompaniamentem fortepianowym prowadzącego (marsz, biegi). Na przerwę w muzyce dobierają się parami, dotykając „czułkami” o „czułki” partnera w geście powitania.

4. Kosmiczne sylaby muzyczne

Dzieci siedzą przy fortepianie. Wykonują ćwiczenia oddechowe i ortofoniczne, powtarzając wypowiedane przez nauczyciela w różnych rytmach i rejestrach sylaby:

- *lo, lu,*
- *mio, miu,*
- *terrrre, ferrrre.*

5. Śpiewaj tak jak ja (punkty 3 i 4 w tabelce)

Dzieci powtarzają głosem:

- pojedyncze dźwięki zaśpiewane przez prowadzącego na sylabach „lo”, „la”;
- melodyjki złożone z kilku dźwięków zaśpiewanych przez prowadzącego;
- dźwięki i krótkie motywy zagrane na fortepianie.

6. Echo

Dzieci powtarzają kolejne fragmenty piosenki śpiewane przez prowadzącego.

7. Piosenka

Dzieci śpiewają całą piosenkę z pomocą prowadzącego.

8. Rejestry muzyczne

Dzieci-kosmici poruszają się swobodnie po całej sali w rytmie muzyki granej przez prowadzącego — czułki przyłożone do głowy (dla bezpieczeństwa).

Na określone sygnały muzyczne reagują w następujący sposób:

- dźwięk niski (gruby) — dotykają czułkami do podłogi,
- dźwięk wysoki (cienki) — wyciągają czułki wysoko do góry.

9. Porównanie dźwięków (punkt 5)

Dzieci siedzą przy fortepianie, zamykają oczy — słuchają dwóch kolejno zagranych dźwięków. Jeśli pierwszy dźwięk był grubszy — podnoszą do góry jedną pałeczkę (czułek); jeśli drugi — podnoszą do góry dwie pałeczki.

10. Wspólne zaśpiewanie piosenki

11. Rytmiczny język kosmiczny (punkt 8)

Prowadzący wyklaskuje jednotaktowe motywy rytmiczne, które dzieci powtarzają w formie echa, uderzając pałeczką o pałeczkę.

12. Zadania na koordynację (punkt 9)

Dzieci siedzą na podłodze, zwrócone twarzą w stronę nauczycieli obserwujących zajęcia. Przy pomocy pałeczek wykonują zadania na koordynację:

- prawa ręka uderza pałeczką o podłogę w rytmie ósemek, lewa ręka wykonuje w powietrzu linie poziome;
- powtarzają zadanie z zamianą rąk.

13. Zaśpiewanie piosenki

14. Statki kosmiczne (punkt 6)

Prowadzący pokazuje dzieciom na ekranie projekcyjnym przykłady statków kosmicznych.

Następnie dzieci odkładają pałeczki w określone miejsce, dobierają się w 3-osobowe grupy i tworzą wymyślone przez siebie pojazdy kosmiczne. Pojazdy te poruszają się w dowolny sposób do muzyki elektronicznej, na przykład do *Oxygène* Jeana-Michela Jarre'a. Na przerwę w muzyce zatrzymują się i reagują na zadanie muzyczne:

- jeden dźwięk nagrany przez prowadzącego — jedna osoba z grupy siada na podłodze;
- dwa dźwięki nagrane równocześnie — po dwie osoby z każdego statku siadają na podłodze;
- więcej dźwięków nagranych równocześnie — siadają wszystkie osoby z grupy. Dzieci powinny ustalić między sobą, kto siada, a kto nie.

15. Zaśpiewanie piosenki

16. a) Który dźwięk się zmienił (punkt 7a)

Dzieci siedzą przy fortepianie. Słuchają granego 3- lub 4-dźwiękowego motywu melodycznego, powtórnego ze zmianą jednego dźwięku, a następnie odgadują, który dźwięk się zmienił.

b) Dźwięki trójdźwięku (punkt 7b)

Prowadzący pokazuje statek kosmiczny złożony z trzech części: dolnej, środkowej i górnej — nawiązuje do budowy trójdźwięku. Wskazując na cały statek, gra trójdźwięk harmoniczny; wskazując na kolejne części, gra i śpiewa kolejne dźwięki z trójdźwięku (pokazuje te części od góry albo od dołu).

Dzieci próbują śpiewać kolejne dźwięki trójdźwięku:

- powtarzają głosem trójdźwięk nagrany, a następnie zaśpiewany przez prowadzącego;
- śpiewają w grupie usłyszany trójdźwięk, podczas gdy prowadzący podaje pierwszy dźwięk i pokazuje dłonią kierunek melodii;
- śpiewają w grupie bez pomocy nauczyciela;
- wybrane dziecko śpiewa usłyszany trójdźwięk solo.

17. Zaśpiewanie piosenki

18. Zagadki logiczne (punkt 10)

Zadanie przygotowane przez psychologa szkolnego, polegające na łączeniu kolejnych punktów obrazka lub odnalezieniu drogi w labiryncie. W czasie, gdy dzieci rysują rozwiązania na przygotowanych kartkach, nauczyciele z komisji śpiewają im wprowadzoną piosenkę.

19. Zaśpiewanie piosenki**20. Zakończenie**

Wszystkie grupy, razem z nauczycielami z komisji, przechodzą do sal, w których odbywa się indywidualne badanie predyspozycji muzycznych.

II. Czasem słońce, czasem deszcz**1. Krople rosy**

Dzieci ustawione w kole. Prowadzący rozdaje wszystkim po jednym szklanym kamyku (kropki rosy), jednocześnie śpiewając piosenkę o słońcu i deszczu.

2. Kropelkowe powitanie

Dzieci poruszają się po całej sali zgodnie z akompaniamentem fortepianowym prowadzącego (marsz, biegi, podskoki). Na przerwę w muzyce dobierają się parami i witają, dotykając „kropelką” o „kropelkę”.

3. Królowa Rosy

Wybrane dziecko zostaje Królową Rosy i otrzymuje kropelkową sakiewkę. Pozostałe dzieci ze swoimi kropelkami swobodnie podskakują po całej sali w rytm muzyki — na przerwę w muzyce lub dźwięk w niskim rejestrze wszystkie kropelki opadają na ziemię (kucają). Wtedy prowadzący śpiewa piosenkę, a Królowa Rosy zbiera w tym czasie wszystkie kropelki — ten, kto zostanie dotknięty przez królową, biegnie za nią gęsiego.

4. Ćwiczenie oddechowe

Dzieci siedzą przy fortepianie. Dmuchają na kamyk trzymany na dłoni — suszą kropelki, ortofonicznie powtarzając wypowiedane przez nauczyciela w różnych rytmach i rejestrach sylaby.

5. Rozgrzewka buzi i języka

Dzieci powtarzają wypowiedane przez nauczyciela w różnych rejestrach i w różnym rytmie i tempie sylaby oraz słowa:

— *chlu, chlu, chlup, chla, chla, chlup*;

— *rrrrrrrrrrrosa, krrrrrrrrropla, krrrrropla rrrrrrrrrrrrosy*.

6. Echo

Dzieci powtarzają kolejne fragmenty piosenki śpiewane przez prowadzącego.

7. Piosenka

Dzieci śpiewają całą piosenkę z pomocą prowadzącego.

8. Kropelkowe melodie (punkty 3 i 4 w tabelce)

Dzieci tworzą ze swoich kamyków sznureczek melodii. Następnie powtarzają głosem:

— pojedyncze dźwięki zaśpiewane przez prowadzącego na sylabach „plum”, „kap”;

— melodyjki złożone z kilku dźwięków zaśpiewanych przez prowadzącego na sylabach „lala”;

— dźwięki i krótkie motywy zagrane na fortepianie.

9. Kropla, kałuża, jezioro (punkt 6)

Dzieci-krople poruszają się swobodnie po całej sali w rytmie muzyki granej przez prowadzącego.

Na określone sygnały muzyczne reagują w następujący sposób:

— 1 dźwięk — każda kropla stoi osobno;

— 2 dźwięki zagrane razem — krople łączą się w pary;

— więcej dźwięków — dzieci tworzą koło — jezioro.

10. Zadania na koordynację (punkt 9)

Dzieci zwracają się w stronę nauczycieli obserwujących zajęcia. Wykonują zadania na koordynację:

- jedna ręka wykonuje w powietrzu linie pionowe (pada deszcz), a druga kołiste (świeci słońce);
- powtarzają zadanie z zamianą rąk.

11. Zaśpiewanie piosenki

12. Porównanie kropeł (punkt 5)

Prowadzący pokazuje dzieciom nowy, dużo większy od poprzednich, szklany, niebieski kamyk. Porównuje różnicę w ich wielkości do różnicy między dźwiękami w niskim rejestrze (grubymi) a dźwiękami w wysokim rejestrze (cienkimi). Następnie dzieci podskakują po całej sali, a na sygnał realizują zadania:

- dźwięk gruby — siadają na podłodze;
- dźwięk cienki — stają z rękoma uniesionymi do góry;
- porównanie dwóch dźwięków — zagadki przy fortepianie — dzieci odgadują, który z dwóch zagranych dźwięków był grubszy (niższy) — pierwszy czy drugi?

13. Zaśpiewanie piosenki

14. Grające krople (punkt 8)

Na podłodze w różnych miejscach leżą sztabki dźwiękowe: c1, e1, g1, w liczbie równej liczbie dzieci. Dzieci otrzymują pałeczki, a następnie poruszają się w rytmie podskoków po całej sali. Na sygnał podchodzą do wybranego dźwięku. Powtarzają w formie echa rytmy grane na bębenu przez prowadzącego.

15. Orkiestra

Każde dziecko siedzi przy wybranej sztabce dźwiękowej i uderza w nią pałeczką w rytmie półnut. Wybrany nauczyciel z komisji jest dyrygentem i wskazuje, kiedy dzieci uderzają w sztabki.

Wszyscy jednocześnie z graniem śpiewają poznaną piosenkę, a prowadzący akompaniuje na fortepianie.

16. a) Który dźwięk się zmienił (punkt 7a)

Dzieci siedzą na podłodze. Słuchają granego 3- lub 4-dźwiękowego motywu melodycznego, powtórnego ze zmianą jednego dźwięku, a następnie odgadują, który dźwięk się zmienił.

b) Dźwięki trójdźwięku (punkt 7b)

Prowadzący na przykładzie trzech ułożonych obok siebie sztabek dźwiękowych: c1, e1, g1, demonstruje, jak brzmi trójdźwięk zagrany w sposób harmoniczny (razem) i melodyczny (dźwięki grane kolejno). Dzieci próbują śpiewać kolejne dźwięki trójdźwięku:

- powtarzają głosem trójdźwięk zagrany, a następnie zaśpiewany przez prowadzącego;
- śpiewają w grupie usłyszany trójdźwięk, podczas gdy prowadzący podaje pierwszy dźwięk i pokazuje dłonią kierunek melodii;
- śpiewają w grupie bez pomocy nauczyciela;
- wybrane dziecko śpiewa usłyszany trójdźwięk solo.

17. Piosenka**18. Zagadki logiczne (punkt 10)**

Zadanie przygotowane przez psychologa szkolnego, polegające na łączeniu kolejnych punktów obrazka lub odnalezieniu drogi w labiryncie. W czasie, gdy dzieci rysują rozwiązania na przygotowanych kartkach, nauczyciele z komisji śpiewają im wprowadzoną piosenkę.

19. Zaśpiewanie piosenki**20. Zakończenie**

Wszystkie grupy, razem z nauczycielami z komisji, przechodzą do sal, w których odbywa się indywidualne badanie predyspozycji muzycznych.

Zajęcia grupowe prowadzone są w Państwowej Szkole Muzycznej I stopnia w Olsztynie od czterech lat. Doświadczenia z tego okresu i obserwacja dzieci utwierdziły mnie w przekonaniu, że rzeczywiście minimalizują one stres związany z przesłuchaniem. Dzieci wychodzą z zajęć uśmiechnięte i chętniej przystępują do przesłuchania, co pomaga w prezentacji ich rzeczywistych uzdolnień. Wprowadzenie nowej, nikomu nieznannej piosenki pozwala sprawdzić pamięć ogólną i muzyczną kandydata. Stwarza to warunki identyczne dla każdego, ponieważ w odróżnieniu od pozostałych punktów, nikt nie może przygotować się do niego wcześniej. Realizacja wszystkich zadań z badania przydatności na zajęciach ułatwia również pracę nauczycielowi prowadzącemu badanie, gdyż dziecko jest zaznajomione wcześniej z zagadnieniami rekrutacji.

Do wprowadzenia zajęć grupowych podczas rekrutowania nowych uczniów zainspirowały nas doświadczenia białostockiej szkoły muzycznej. W Olsztynie również, choć w zmienionej formie, sprawdza się taki sposób rekrutacji. Z czystym sumieniem mogę polecić go innym szkołom.

The image shows a page of musical notation for a piano piece. It consists of several systems of staves. The top system shows a bass clef staff with a steady eighth-note accompaniment. The second system features a treble clef staff with a melodic line and a bass clef staff with a similar accompaniment. Performance markings include *rit.* (ritardando), *Lento* (slow), *a tempo* (return to original tempo), and dynamic markings *pp* (pianissimo). A fermata is placed over a note in the treble staff, with a bracket and the number '8' indicating its duration. The bottom system continues the piece with a *rit.* marking and concludes with a double bar line.

L. Paganini Gran. S. Rodica 41

D. S. 2767

Imp. E. Schenker et Cie 78 82 90 11-43



Kilka uwag o kształceniu muzycznym¹

Rok szkolny to czas intensywnej pracy, nowych wyzwań, nowych odkryć. Czas, kiedy po raz kolejny będziemy weryfikować nasze dotychczasowe metody nauczania, próbować nowych, dotąd niepraktykowanych, zastanawiać się nad naszą rolą i powinnościami wobec uczniów.

Rozmyślając nad edukacją muzyczną, skupiamy się zazwyczaj na dziedzinie lub konkretnym przedmiocie, którego nauczamy, rzadko zastanawiając się nad jego miejscem w całości procesu kształcenia. To „specjalistyczne” podejście do dydaktyki jest naturalne i konieczne, jednakże poszczególne, niepowiązane ze sobą elementy nie tworzą jeszcze spójnej całości, którą winno się stać muzyczne wykształcenie, prowadzące adeptów sztuki muzycznej do jak najpełniejszego doświadczania muzyki — słuchania, interpretowania, tworzenia i uczenia się.

Odpowiedzialne i efektywne kształcenie to kształcenie wszechstronne, spójne, uwzględniające indywidualność ucznia, inspirujące i twórcze. Jego celem jest przede wszystkim rozwijanie wrodzonych zdolności naszych podopiecznych, wyposażenie ich w umiejętności i wiedzę, przygotowujące do podjęcia dalszego kształcenia, a także świadomego odbioru, wykonywania utworów i sądzenia o muzyce.

Należy dodać, że wczesny kontakt z edukacją muzyczną jest niezwykle korzystny dla rozwoju muzycznego i ogólnego każdego, nie tylko muzycznie utalentowanego dziecka, co zgodnie podkreślają psychologowie i dydaktycy.

Nauka muzyki poprawia pamięć, zdolność do logicznego i abstrakcyjnego myślenia, wspomaga predyspozycje lingwistyczne, rozwija koordynację ruchową, kreatywność, wrażliwość, silnie wspiera kształtującą się osobowość.

Zdolności muzyczne, umysł muzyczny

Struktura uzdolnień muzycznych jest złożona. Należą do nich przede wszystkim szczególne predyspozycje percepcyjne: słuch muzyczny, muzykalność (rozumiana jako wrażliwość na estetyczną wartość muzyki), pamięć muzyczna i zdolności

¹ Materiały konferencyjne Centrum Edukacji Artystycznej ze szkolenia dla nauczycieli przedmiotów ogólnomuzycznych współorganizowanego przez Państwową Szkołę Muzyczną I i II st. im. I.J. Paderewskiego w Koninie pt. „Efektywne metody nauczania teorii muzyki w praktyce dydaktycznej” Konin, 21 września 2018 roku.

odtwórcze (wykonawcze). Borys Tiepłow² wśród najistotniejszych predyspozycji muzycznych wymienia także poczucie tonalne, zdolność posługiwania się wyobrażeniami dźwiękowymi i poczucie rytmu³.

Należy pamiętać, że słuch muzyczny, który jest podstawową kompetencją, umożliwiającą kształcenie muzyczne, nie jest jedynie zdolnością do rozpoznawania wysokości dźwięku i jego prawidłowego intonowania, ale zdolnością do *przyjmowania, wyobrażania i odtwarzania wysokości dźwięków muzycznych*, a w szerszym znaczeniu zdolnością *przyjmowania i uświadamiania sobie sensu następstwa i połączeń dźwięków w utworze muzycznym*⁴. Powyższa definicja wskazuje kluczowy element uczenia się muzyki, zarazem zaś podstawę koncepcji uzdolnienia muzycznego: myślenie muzyczne, rozumiane jako zdolność do nadawania sensu przebiegom muzycznym, rozumienia relacji między elementami muzyki, wykonywania operacji myślowych na materiale muzycznym pochodzącym z percepcji, pamięci i wyobraźni oraz tworzenia pojęć i indywidualnej struktury posiadanej wiedzy.

Termin „myślenie muzyczne” łączy się nierozzerwalnie z pojęciem „umysłu muzycznego”⁵, którego najistotniejszą cechą według Carla Seashore’a jest wyobraźnia dźwiękowa i zdolność do słyszenia wewnętrznego. Wyobraźnia zaś, co poza psychologami muzyki podkreślają także wybitni pedagodzy, między innymi Zoltán Kodály⁶ czy Heinrich Neuhaus⁷, ma zasadniczy wpływ na rozwój muzykalności — jednej z najważniejszych cech uzdolnienia muzycznego, ujawniającej się w szczególny sposób w wykonawstwie muzycznym.

Myślenie muzyczne jest immanentną cechą uzdolnienia muzycznego, konieczną dla uzyskania sukcesu w szeroko pojmowanym kształceniu muzycznym, obejmującym zarówno wykonawstwo muzyczne, jak i inne formy aktywności artystycznej, takie jak na przykład twórczość. Myślenie muzyczne może być stymulowane i doskonalone w procesie kształcenia, a procesowi temu sprzyja nie tylko nauka gry na instrumencie, ale także, w istotnym stopniu, rozwój predyspozycji i umiejętności związanych ze słuchem muzycznym oraz wiedza ogólnomuzyczna.

Początki edukacji

Niektórzy nauczyciele-instrumentaliści wyrażają opinię, że w początkowej fazie edukacji muzycznej (do około dziewiątego roku życia) wystarczającą formą edukacji jest nauka gry na instrumencie. Psychologowie muzyki i autorytety peda-

² *Encyklopedia muzyki*, PWN, Warszawa 1995, hasło: *Uzdolnienie muzyczne*.

³ B. Tiepłow, *Psychologia zdolności muzycznych*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1952.

⁴ *Encyklopedyczny Słownik Muzykalny*, Moskwa 1966, hasło: *Słuch muzyczny*.

⁵ Pojęciem „umysłu muzycznego” posługują się chętnie wybitni psychologowie muzyki — Carl Seashore, jego następca Edwin Gordon i John Sloboda.

⁶ Z. Kodály, *Kto jest dobrym muzykiem?*, [w:] M. Jankowska, W. Jankowski (red.), *Zoltán Kodály i jego pedagogika muzyczna*, WSiP, Warszawa 1990.

⁷ H. Neuhaus, *Sztuka pianistyczna*, PWM, Kraków 1970.

gogiki muzycznej wskazują jednak, że wszechstronne kształcenie muzyczne, obejmujące poza praktyką instrumentalną także elementy wiedzy o muzyce, ma istotne znaczenie dla rozwoju indywidualnego potencjału ucznia.

Doskonałym momentem na rozpoczęcie nauki — zarówno gry na instrumencie, jak i ogólnorozwojowych zabaw muzycznych: rytmiki, śpiewania, rozbudzania wrażliwości estetycznej na muzykę, zajęć ruchowych, poprawiających koordynację i tym podobnych — jest okres do piątego roku życia. Myślenie muzyczne jest już wówczas obecne i przejawia się w działaniu (*enactive competence*)⁸. Nauka najmłodszych dzieci powinna zatem przyjmować formę zabawy.

Między piątym a dziesiątym rokiem życia ujawniają się zdolności do abstrahowania i znaczny wzrost świadomości muzycznej (*reflective competence*)⁹, co pozwala stopniowo wprowadzać podstawowe pojęcia ułatwiające naukę gry na instrumencie i rozumienie praw muzyki.

Okres krytyczny dla rozwoju predyspozycji muzycznych to dziewiąty rok życia — w kolejnych latach istotnie spada możliwość oddziaływania na rozwój uzdolnień muzycznych, natomiast nabiera znaczenia nabywanie i doskonalenie umiejętności.

W wieku dziewięciu lat ukształtowane są już: słuch rytmiczny, słuch intonacyjny i pamięć muzyczna. W kolejnych latach następuje rozwój predyspozycji związanych z poczuciem tonalnym i słyszeniem harmonicznym, doskonalenie pamięci i muzycznej wyobraźni oraz umiejętności analitycznych i wykonawczych.

Etapy kształcenia

Jak wykazano, edukacja muzyczna do dziewiątego roku życia ma kluczowe znaczenie dla rozwoju uzdolnień muzycznych, zaś istotą kształcenia na tym etapie powinny być: budowanie emocjonalnej więzi dziecka z muzyką, rozwój naturalnej ekspresji i swobody wyrażania się poprzez muzykę oraz wyposażenie dziecka w umiejętności praktyczne i konieczną wiedzę, aby rozwój przebiegał harmonijnie.

O ile rolą instrumentalisty jest przede wszystkim wprowadzenie dziecka w podstawy gry na instrumencie, praca nad aparatem, koordynacją rąk i swobodną postawą ciała, wrażliwością na jakość dźwięku oraz zapoznanie ucznia z podstawami zapisu muzycznego, to rolą teoretyka jest wspieranie rozwoju słuchu muzycznego, muzykalności, pamięci i wyobraźni dźwiękowej, a także wrażliwości i twórczej aktywności dzieci. Teoretyk powinien więc pracować przede wszystkim nad kodowaniem wyobrażeń dźwiękowych i rozwijaniem świadomości słyszenia. Bardzo ważne jest, aby tak instrumentalisci, jak i teoretycy pamiętali, że pojęcia i terminy nie mogą istnieć bez powiązania z doświadczeniem

⁸ J. Sloboda, *The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music*, Clarendon Press, Oxford 1985.

⁹ Tamże.

sluchowym. Jeśli mają zostać zakodowane i skojarzone z muzyką, także tą, którą dzieci wykonują, powinny funkcjonować zarówno na lekcjach instrumentu, jak i zajęciach ogólnomuzycznych. Dokonujący się z czasem postęp w grze na instrumencie wymaga stopniowego rozszerzenia zasobu pojęć, ich rozumienia i bezpośredniego przekładania na praktykę instrumentalną. Dla przykładu wymieńmy polifonię czy budowę utworu, wymagające umiejętności analitycznych, które warunkują zrozumienie utworu i jego interpretację.

Podczas nauki w szkole średniej uczniowie uzyskują biegłość w zakresie gry na instrumencie, a kończąc szkołę II stopnia, otrzymują tytuł muzyka zawodowego. Warto więc odpowiedzieć sobie na pytania: Kim będzie nasz absolwent? Co będzie robił w przyszłości? Czego i w jakim zakresie powinniśmy go nauczyć, aby był solidnie wykształconym muzykiem, człowiekiem kultury wrażliwym na piękno, świadomym siebie, o żywej, twórczej, bogatej osobowości?

Na tym etapie kształcenia następuje intensywny rozwój umiejętności percepcyjnych, który polega między innymi na stopniowym poszerzaniu pamięciowego zasobu doświadczeń i usprawnianiu korelacji nowych bodźców z uprzednio nabytymi informacjami, oraz intensywne rozwijanie pamięci muzycznej, umożliwiającej wykonywanie coraz szerszego i wymagającego repertuaru. Pamięć jest także warunkiem skutecznego i sprawnego uczenia się muzyki, a jej rozwój dokonuje się przez usprawnienie procesu kodowania, któremu służy analiza, ułatwiająca przyswajanie informacji poprzez ich redukcję i stworzenie systemu powiązań¹⁰.

Dokąd zmierzamy?

Jak podkreślają psychologowie muzyki, największe znaczenie w procesie uczenia się, a następnie wykonywania i tworzenia muzyki ma *audiacja*¹¹. Obejmuje ona wyobrażenia muzyczne i operacje myślowe na nich dokonywane, w tym tworzenie pojęć i dostrzeganie relacji muzycznych na podstawie doświadczenia percepcyjnego poprzez kontakt ze strukturami muzycznymi, funkcjonującymi samodzielnie, czyli poza czasem, konkretną wysokością, barwą i tym podobne. Kształtowanie tychże pojęć możliwe jest wyłącznie dzięki rozróżnianiu, porównywaniu i wnioskowaniu, które odbywa się podczas grania na instrumencie, słuchania muzyki, aktywnego jej analizowania, a także podczas procesów kreowania muzyki i improwizowania.

Audiacja nie jest możliwa bez praktyki instrumentalnej, słyszenia wewnętrznego, w ogromnym stopniu rozwijanego na zajęciach ogólnomuzycznych, a także bez znajomości elementów muzyki i form jej zapisu. Z kolei wykonawstwo bez audiacji byłoby jedynie bezrefleksyjnym odtwarzaniem niepowiązanych dźwię-

¹⁰ Na podstawie: *The Grove Dictionary of Music and Musicians*, Oxford 1980, hasło: *Psychology of music*.

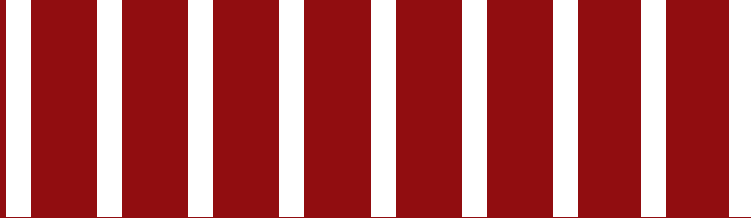
¹¹ Termin „audiacja” wprowadził Edwin Gordon.

ków. Tak jak sama li tylko wiedza o muzyce nie jest jeszcze muzyką, tak i pozbawione głębokiej świadomości wydobywanie dźwięków z instrumentu muzyki nie czyni, bowiem, jak zauważył Wolfgang Goethe:

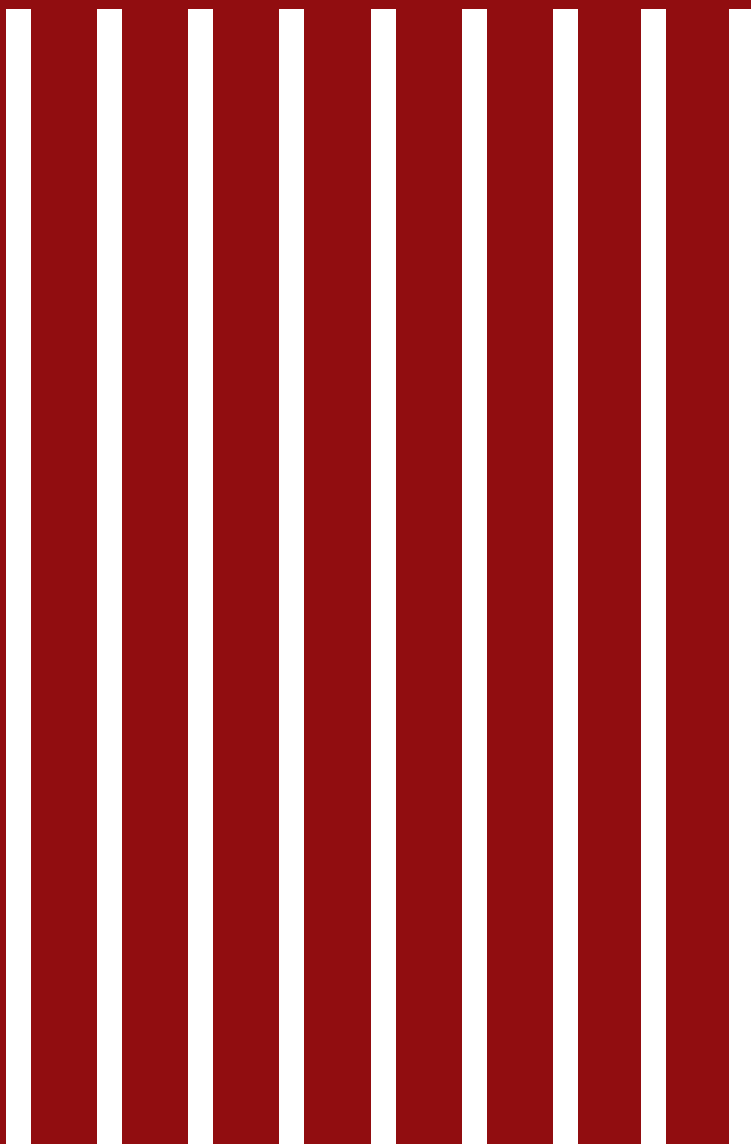
Każdy przecież słyszy tylko to, co rozumie.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] *Encyklopedia muzyki*, PWN, Warszawa 1995.
- [2] *Encyklopedycznyj Muzykalnyj Słownik*, Moskwa 1966.
- [3] Gordon Edwin, *Learning Sequences in Music. Skill, Content, and Patterns*, GIA Publications, Chicago 1989.
- [4] Kodály Zoltán, *Kto jest dobrym muzykiem?*, [w:] Mirosława Jankowska, Wojciech Jankowski (red.), *Zoltán Kodály i jego pedagogika muzyczna*, WSiP, Warszawa 1990.
- [5] Manturzevska Maria, Kotarska Halina (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, WSiP, Warszawa 1990.
- [6] Miklaszewski Kacper, *Uczenie się muzyki*, [w:] Maria Manturzevska, Halina Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, WSiP, Warszawa 1990.
- [7] Neuhaus Henryk, *Sztuka pianistyczna*, PWM, Kraków 1970.
- [8] Serafine Mary Louise, *Music as Cognition. The Development of Thought in Sound*, New York 1998.
- [9] Sloboda John, *The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music*, Clarendon Press, Oxford 1985.
- [10] *The Grove Dictionary of Music and Musicians*, Oxford 1980.
- [11] Tiepłow Borys, *Psychologia zdolności muzycznych*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1952.



**Organizacja
szkolnictwa
artystycznego**





Służąc młodym artystom.

Polskie szkolnictwo artystyczne — rys historyczny i stan dzisiejszy

W rok narodowego jubileuszu szkolnictwo artystyczne stopnia podstawowego i średniego wkracza z niemal tysiącem szkół, w których uczy się ponad dwieście tysięcy uczniów. Nie są to liczby bagatelne, zważywszy, że instytucjonalne polskie szkolnictwo artystyczne rozwija się w zasadzie dopiero od lat trzydziestych ubiegłego wieku. Rocznicowe okoliczności stanowią dobry pretekst do bilansu osiągnięć edukacji artystycznej na przestrzeni minionych lat.

W niepodległej byt Polska wkracza z zaledwie kilkoma ośrodkami regularnego kształcenia artystycznego, które nie prowadziły nauczania w jakkolwiek skoordynowany sposób. Od 1811 roku działa warszawska uczelnia muzyczna, powołana staraniem Wojciecha Bogusławskiego, mająca od 1919 roku rangę konserwatorium. W 1883 roku Warszawskie Towarzystwo Muzyczne zakłada własną szkołę muzyczną — przez wiele lat jedyną obejmującą wszystkie stopnie kształcenia — od podstawowego po akademicki. Funkcjonuje też druga najstarsza szkoła muzyczna w Polsce, założona w 1838 roku we Lwowie, oraz Konserwatorium Muzyczne w Krakowie, erygowane w 1888 roku. Ostoją szkolnictwa plastycznego są ośrodki akademickie — Warszawa i Kraków — gdzie od drugiej dekady XIX wieku funkcjonują akademie sztuk pięknych, ale również szkoły rzemiosła, przede wszystkim snycerskiego. W 1918 roku szkoły takie działają między innymi w Nałęczowie i Zakopanem; dzisiejsze placówki edukacyjne w tych miastach są w prostej linii kontynuatorami ich działalności. Najdłuższą tradycją cieszy się polskie szkolnictwo baletowe, gdyż jego początków można upatrywać w założonej w 1800 roku warszawskiej szkole François Gabriela Le Doux. W kolejnych latach aż po kres II Rzeczypospolitej przy Teatrze Wielkim nieprzerwanie funkcjonowała instytucja edukacyjna. Jednakże kolejne szkoły baletowe są zakładane w Polsce dopiero po 1945 roku.

W odrodzonej po 1918 roku Polsce w nowych ośrodkach powstają przede wszystkim szkoły muzyczne. Jeszcze w czasach zaborów w Łodzi prywatną szkołę muzyczną zakłada Helena Kijeńska; od 1922 roku szkoła posiada uprawnienia konserwatorium, a dziś kontynuuje działalność jako Akademia Muzyczna. Protoplastką obecnej Akademii Muzycznej w Poznaniu jest Państwowa Akademia i Szkoła Muzyczna, uruchomiona w 1920 roku. W Bydgoszczy, obok działa-

jącej od 1904 roku niemieckiej szkoły muzycznej, w 1921 roku powołano szkołę polską, która także w latach międzywojennych miała status konserwatorium. W Wolnym Mieście Gdańsku w 1929 roku zostaje otwarte Konserwatorium Muzyczne Polskiego Towarzystwa Muzycznego, działające równoległe z czterema niemieckimi szkołami muzycznymi. W tym samym roku kompozytor Witold Friemann doprowadza do uruchomienia Państwowego Konserwatorium Muzycznego w Katowicach na Górnym Śląsku, które wkrótce otwiera filię w Cieszynie. W 1933 roku bracia Karol i Antoni Szafrankowie zakładają Szkołę Muzyczną w Rybniku, która w niemal niezmienionej formule działa do dziś. W następnym roku szkoła muzyczna powstaje w przeżywającej boom gospodarczy Gdyni. We wspomnianej szkole, prowadzonej przez Warszawskie Towarzystwo Muzyczne, staraniem kierownictwa zostały po raz pierwszy zorganizowane dwa najważniejsze polskie konkursy instrumentalne — w 1927 roku konkurs pianistyczny im. Fryderyka Chopina, a w 1935 roku — konkurs skrzypcowy im. Henryka Wieniawskiego, później przeniesiony do Poznania.

W 1930 roku w warszawskim konserwatorium wyodrębnia się szkoły średnią i wyższą. Pierwszym rektorem stołecznej wyższej uczelni zostaje mianowany Karol Szymanowski. Wybitny polski kompozytor był także światłym prekursorem nowoczesnego szkolnictwa artystycznego. Jego koncepcją, opartą między innymi na projektach Janusza Miketty, polskiego muzykologa oraz prekursora systemowego kształcenia muzycznego w Polsce, jest podział cyklu nauczania muzyki na trzy etapy — podstawowy, średni zawodowy i wyższy (akademicki). Model ten z powodzeniem utrzymuje się w analogicznym kształcie do dnia dzisiejszego. Miał on także wpływ na strukturę szkolnictwa artystycznego w innych dziedzinach.

W 1945 roku w ramach pojałtańskiego podziału wpływów politycznych Polska znalazła się na przeszło 40 lat w grupie państw zależnych od Związku Radzieckiego. Szkolnictwo, w tym także muzyczne, zostało upaństwowione, a zarząd nad nim — scentralizowany. Jednocześnie, w ramach preferencji polityki społecznej, władze lokalne powoływały szkoły artystyczne w wielu ośrodkach miejskich. Większość spośród tych szkół obecnie kontynuuje działalność. Niemal wszystkie przedwojenne konserwatoria podjęły funkcjonowanie po ustanowieniu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej jako wyższe szkoły muzyczne. Polskie szkolnictwo artystyczne zaczęło być organizowane także na ziemiach, które zostały przyłączone do Polski po 1945 roku — Pomorzu Zachodnim, Dolnym Śląsku, Warmii i Mazurach. Lata 40. XX wieku przyniosły również rozpoczęcie działalności kilkunastu szkół o profilu plastycznym.

Model Szymanowskiego w latach PRL został ugruntowany i zyskał instytucjonalne ramy. Szkoły o stopniu podstawowym funkcjonowały tylko w obszarze kształcenia muzycznego, a wyższych stopni — także plastycznego i baletowego. Absolwent szkoły o poziomie średnim otrzymywał dyplom zawodowy. Szkoły wyższe miały status uczelni i od 1961 roku nadawały stopień magistra, przy czym po wojnie stały się samodzielnymi jednostkami.

Cykl kształcenia w poszczególnych typach szkół prowadzących wyłącznie kształcenie muzyczne ustalił się w latach 70. XX wieku. Nauka w szkole muzycznej I stopnia, która uczyła na poziomie podstawowym, trwała 6 lat lub 4, w zależności od wybranego instrumentu głównego. Cykl sześcioletni ustalono dla dzieci rozpoczynających naukę w wieku 7 lat — uczniów klas skrzypiec, fortepianu i akordeonu — instrumentów, których opanowanie leży w możliwościach manualnych dziecka. W cyklu czteroletnim nauczano gry na wiolonczeli, gitarze, flecie, klarnecie i perkusji, a młodzież rozpoczynała naukę w wieku 9 lub 10 lat. Średnia szkoła muzyczna, zwana później szkołą muzyczną II stopnia, prowadziła zajęcia z zakresu gry na wszystkich instrumentach orkiestrowych oraz na organach, o ile dysponowała takim instrumentem. Wprowadzono także specjalność śpiewu, rytmiki, teoretyczną, dyrygencką i pedagogiczną. Nauka w szkole muzycznej II stopnia trwała 6 lat, choć nie w przypadku śpiewaków, którzy kształcili się przez 4 lata.

Jeszcze w roku 1937 staraniem Józefa Powroźniaka powstała w Katowicach pierwsza polska szkoła łącząca kształcenie muzyczne i ogólne, jednakże za faktyczny początek takiej formuły edukacji należy uznać schyłek lat 40. XX wieku. Ogólnokształcące szkoły muzyczne najczęściej prowadziły kształcenie w pełnym zakresie wiekowym objętym obowiązkiem nauki, czyli od początku szkoły podstawowej po egzamin maturalny. Szkoły te, podobnie jak szkoły prowadzące wyłącznie kształcenie muzyczne, dzieliły się na dwa stopnie kształcenia. Program kształcenia muzycznego w poszczególnych klasach był tożsamy z prowadzonym w szkołach bez zajęć ogólnych. Cykl kształcenia w obu stopniach musiał trwać 12 lat, czyli tyle, ile w szkolnictwie ogólnym, natomiast podział pomiędzy I a II stopień najczęściej był symetryczny — po 6 lat w szkole każdego stopnia, chociaż w latach 1993–1999 szkoły dzieliły stopnie kształcenia analogicznie jak w systemie edukacji ogólnej — 8 lat na stopień podstawowy i 4 lata w stopniu licealnym.

Szkolnictwo plastyczne w momencie rozpoczęcia instytucjonalnej działalności zostało bezpośrednio powiązane ze szkolnictwem ogólnym na poziomie średnim. Aż do reformy systemu szkolnictwa w 1999 roku szkoły plastyczne funkcjonowały jako pięcioletnie licea z blokiem przedmiotów zawodowych, podzielonych na specjalności, oraz programem szkolnictwa ogólnego tożsamym z liceum ogólnokształcącym. Wachlarz specjalności i specjalizacji był od zarania szkolnictwa plastycznego bardzo szeroki, najczęściej uwarunkowany lokalną tradycją, a obejmował zarówno kanoniczne dziedziny sztuk pięknych, jak malarstwo i rzeźbę, jak również wzornictwo, techniki graficzne, ceramikę, renowację dzieł sztuki, jubilerstwo czy wystawiennictwo. W późniejszych latach, w miarę postępu technologicznego, licea sztuk plastycznych zaczęły wprowadzać także specjalności związane z innymi sztukami wizualnymi — fotografią i filmem.

Szkolnictwo baletowe w powojennej Polsce wypracowało dziewięcioletni cykl kształcenia. W kilku ośrodkach powstały szkoły ogólnokształcące, realizujące, obok zagadnień artystycznych, program szkoły podstawowej od klasy czwartej

oraz liceum ogólnokształcącego. W części szkół nie zorganizowano kształcenia ogólnego, przy zachowaniu tożsamości cyklu edukacji artystycznej. Szkoły takie zwane są szkołami sztuki tańca.

Rok 1989 przyniósł Polsce pokojową transformację ustrojową oraz pełną niezawisłość. W toku przemian ustrojowych otwarto wolny rynek usług oraz nadano rzeczywiste uprawnienia administracji samorządowej. Państwowe szkolnictwo ogólne zostało niemal w pełni przejęte przez samorządy. W przypadku szkolnictwa artystycznego większa część szkół była (i jest nadal) prowadzona przez ministra odpowiedzialnego za sprawy kultury. Część szkół została jednak przekazana samorządom jako organom prowadzącym. Stworzono także możliwości funkcjonowania dla szkół niepublicznych — zakładanych przez stowarzyszenia, fundacje i osoby prywatne. Szkoły te pobierają od uczniów czesne, choć jednocześnie w pewnej części są dotowane z budżetu państwa. Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego zachował jednak nadzór pedagogiczny nad wszystkimi szkołami artystycznymi w Polsce, a w odniesieniu do szkół niepublicznych jest także organem, który nadaje tym szkołom uprawnienia szkoły publicznej.

Kolejną cezurę w historii polskiego szkolnictwa artystycznego stanowił rok 1999, w którym wprowadzono nowy ustrój szkolnictwa ogólnego. Skrócenie nauki w szkole podstawowej do sześciu lat, wprowadzenie gimnazjów oraz trzyletnich liceów ogólnokształcących oraz objęcie obowiązkiem szkolnym poza uczniami szkół podstawowych także młodzieży gimnazjalnej stało się powodem zmian w systemie szkół artystycznych prowadzących kształcenie ogólne. Powołano sześćioletnie ogólnokształcące szkoły muzyczne I stopnia. Naukę w stopniu gimnazjalnym i licealnym prowadzono w sześćioletnich ogólnokształcących szkołach muzycznych II stopnia bądź w ogólnokształcących szkołach sztuk pięknych. Uruchomiono także czteroletnie licea plastyczne, realizujące program nowego liceum ogólnokształcącego. Od tego czasu szkoły o profilu baletowym, prowadzące kształcenie ogólne, określa się jako ogólnokształcące szkoły baletowe.

W dzisiejszym systemie szkolnictwa artystycznego, ukształtowanym w następstwie reformy oświatowej z 2017 roku, nauka w podstawowej i średniej szkole muzycznej trwa łącznie 12 lat. Szkoła muzyczna I stopnia daje podstawy wykształcenia muzycznego, a jej cykl kształcenia wynosi 6 lat. Szkoła muzyczna II stopnia nadaje uprawnienia zawodowe i również jest szkołą sześćioletnią. Nauka w ogólnokształcącej szkole muzycznej I stopnia obejmuje pełen cykl kształcenia ogólnego szkoły podstawowej, trwający 8 lat. Równolegle realizuje się program kształcenia muzycznego odpowiadający pełnemu cyklowi szkoły muzycznej I stopnia oraz I i II klasie szkoły muzycznej II stopnia. W sześćioletniej ogólnokształcącej szkole muzycznej II stopnia uczeń rozpoczyna naukę na poziomie VII klasy szkoły podstawowej i kontynuuje ją na poziomie liceum ogólnokształcącego, równolegle realizując program kształcenia artystycznego na poziomie szkoły muzycznej II stopnia. Wynika stąd, że uczeń kończący naukę w VI klasie ogólnokształcącej szkoły muzycznej I stopnia może wybrać, czy kontynuuje naukę w tej szkole, czy zdaje do klasy I ogólnokształcącej szkoły II stopnia.

Szkolnictwo plastyczne znajduje się obecnie w okresie dostosowania do nowego modelu kształcenia ogólnego. Ze względu na zakończenie działalności gimnazjów — co nastąpi z końcem bieżącego roku szkolnego — ogólnokształcące szkoły sztuk pięknych nie prowadzą już naboru nowych roczników. Dotychczasowe licea plastyczne także nie mogą być już powiązane programowo i rocznikowo z trzyletnimi liceami ogólnokształcącymi, gdyż i te szkoły kończą działalność. Z tego względu zdecydowano o wprowadzeniu jednolitego pięcioletniego modelu kształcenia plastycznego w liceach sztuk plastycznych, które zaczną funkcjonować od roku szkolnego 2019/2020 w miejsce obecnych liceów plastycznych. Pion kształcenia ogólnego będzie w tych szkołach realizowany zgodnie z podstawą programową dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego.

System szkolnictwa artystycznego obejmuje jeszcze szkołę sztuki cyrkowej oraz szkoły policealne, które — podobnie jak szkoły muzyczne II stopnia oraz ogół szkół plastycznych i baletowych — nadają absolwentom tytuł zawodowy. W szkołach policealnych można się kształcić w profilu muzycznym (szkoła trzyletnia) lub plastycznym (szkoła dwuletnia). System uzupełniają ogniska muzyczne, plastyczne i baletowe — placówki prowadzące działalność na poziomie rozwijania miłośniczych zainteresowań poszczególnymi dziedzinami sztuki. Są one prowadzone przez jednostki samorządu terytorialnego. Profil działalności ogniska jest zależny od lokalnych potrzeb środowiskowych. Z tego względu do decyzji dyrektora placówki pozostawia się, czy na przykład w ognisku muzycznym uczy się muzyki klasycznej, ludowej, estradowej czy o jeszcze innym charakterze.

Współczesne szkolnictwo artystyczne stara się w sposób kompletny odpowiadać na osiągnięcia i trendy w dzisiejszej kulturze i sztuce. Szkoły muzyczne prowadzą specjalności instrumentalne i wokalne w postaci klasycznej i jazzowej oraz specjalności rytmiki i lutnictwa. W szkołach plastycznych, poza wciąż kultywowanymi specjalnościami z lat poprzednich, bardzo pręźnie wprowadza się specjalizacje o zaledwie kilkunastoletnim rodowodzie na polskim rynku sztuki — między innymi animację komputerową, realizacje intermedialne, mural czy wizaż.

W systemie szkolnictwa artystycznego stopnia podstawowego i średniego stosuje się właściwe dla szkół artystycznych i ich nauczycieli przepisy ustawy o systemie oświaty, ustawy — *Prawo oświatowe*, ustawy o finansowaniu zadań oświatowych oraz ustawy — *Karta Nauczyciela*. Na podstawie tych ustaw Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego wydaje akty wykonawcze — rozporządzenia. Podstawowe akty w zakresie nauczania w szkołach artystycznych stopnia podstawowego i średniego stanowią rozporządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych oraz w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych. Poza wymienionymi stosuje się rozporządzenia w sprawie typów szkół artystycznych, organizacji roku szkolnego, dokumentacji przebiegu

nauczania, druków szkolnych (świadectw, dyplomów państwowych, protokołów itp.), dotacji dla szkół, wyposażenia szkół w podręczniki. Przygotowaniem aktów prawnych zajmuje się Departament Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Do zadań Departamentu należy też między innymi finansowanie szkół i uczelni artystycznych, organizowanie sieci szkół i placówek artystycznych prowadzonych przez ministra, prowadzenie spraw dotyczących dyrektorów i nauczycieli tych szkół i placówek oraz przekazywanie danych do systemu informacji oświatowej. Departament zajmuje się także przyznawaniem nagród i stypendiów dla najzdolniejszych uczniów i studentów oraz nagród, odznaczeń i honorowych tytułów dla zasłużonych postaci szkolnictwa artystycznego — pedagogów, dyrektorów szkół i animatorów życia kulturalnego. Departament również wdraża i koordynuje realizację resortowych programów dedykowanych edukacji artystycznej.

Zadania nadzoru pedagogicznego oraz wybrane funkcje organu prowadzącego dla szkół i placówek artystycznych prowadzonych przez ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego realizuje Centrum Edukacji Artystycznej — specjalistyczna jednostka wydzielona z administracji Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Centrum stanowi odpowiednik kuratorium dla szkolnictwa artystycznego, jednakże z uwzględnieniem specyfiki tej dziedziny edukacji. Za jego pośrednictwem przeprowadzane są postępowania w zakresie awansu zawodowego nauczycieli szkół artystycznych. Centrum Edukacji Artystycznej zapewnia obsługę administracyjną, finansową i organizacyjną szkół i placówek prowadzonych przez ministra, dbając w szczególności o zapewnienie bezpiecznych i higienicznych warunków do nauki, wychowania i opieki nad uczniami. Zajmuje się także organizacją i weryfikacją realizacji zadań inwestycyjnych w tych szkołach. Za bardzo istotne należy uznać działania Centrum w zakresie podnoszenia umiejętności uczniów i nauczycieli. Centrum pełni rolę placówki doskonalenia nauczycieli szkolnictwa artystycznego, prowadząc kursy pedagogiczne i z zarządzania oświatą. Wydaje również własne materiały dydaktyczne. Współdziała też przy organizowaniu konkursów, przesłuchań, plenerów, wystaw i innych imprez prezentujących osiągnięcia artystyczne uczniów. Do zadań Centrum należy także organizacja dorocznego konkursu muzycznego i przesłuchań oraz przeglądów plastycznych.

W systemie edukacji artystycznej funkcjonuje również Rada do spraw Szkolnictwa Artystycznego — kolegialne ciało społeczne o uprawnieniach wnioskodawczych i opiniodawczych w sprawach dotyczących szkół i placówek artystycznych. Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego każdorazowo zasięga opinii rady podczas konsultacji wydawanych aktów wykonawczych.

Edukacja artystyczna w Polsce funkcjonuje w dobrze zakorzenionym systemie o solidnych podstawach prawnych i instytucjonalnych. Jej pozycja i umocowanie w ogólnym systemie szkolnictwa wyróżniają się w skali międzynarodowej, a nawet stanowią inspirację dla organizatorów edukacji w zakresie sztuki w innych państwach. System ten jest jednocześnie nacechowany elastycznością

— dostosowuje się zarówno do wymogów kształcenia ogólnego, jak i do warunków lokalnych oraz ogólnych tendencji w rozwoju różnych dziedzin sztuki. Staraniem Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego jest utrzymywanie go w należytej sprawności: w trosce o stan narodowej kultury i dobre warunki kształcenia dla uzdolnionej artystycznie polskiej młodzieży.



Fot. Archiwum Liceum Plastycznego w Zamościu



„PLASTYK” w Zamościu — zawsze blisko zabytków

Zamojski kościół franciszkanów *dziś nie zachował śladów dawnej świetności, choć była to jedna z okazalszych i oryginalniejszych polskich budowli wieku XVII* — czytamy w jednym z podręcznikowych opracowań poświęconych naszej architekturze¹. Dalej autor pisze o barokowym rozmachu założenia, o ekspresji przestrzeni i o wszystkim tym, co spowodowało, że była to rzeczywiście wyjątkowa świątynia. Jej bryła, mimo obniżenia okazałych szczytów i licznych „dewastacyjnych” przekształceń dokonywanych w związku ze zmianą jej funkcji na przestrzeni wieków, wciąż dominuje w panoramie Zespołu Staromiejskiego wpisanego na listę światowego dziedzictwa UNESCO. Teraz najbardziej rzuca się w oczy, bo właśnie rozpoczęła się jej odbudowa. Mogłoby się wydawać, że to temat dla architektów i historyków sztuki, gdyby nie fakt, że część tej ogromnej bazyliki na przełomie XX i XXI wieku zajmowała szkoła plastyczna.

W maju 1993 roku Komisja Majątkowa Rządu i Episkopatu przekazała dawną świątynię pofranciszkańską diecezji zamojsko-lubaczowskiej. Na mocy ugody liceum mogło pozostać w budynku jeszcze przez dziesięć najbliższych lat i był to wystarczający czas na zmianę lokalizacji. Tutaj odbył się jeszcze jubileusz 50-lecia, ale przeprowadzka zbliżała się nieuchronnie. Dokonywała się ona stopniowo, aby ostatecznie — w 2005 roku — w historii szkoły oficjalnie odnotować rok szkolny w nowej siedzibie.

Z barokowego obiektu sakralnego — dzięki staraniom lokalnego samorządu i Ministra Kultury — szkoła znowu trafiła do... baroku, ale nieco skromniejszego — do XVII-wiecznych kamienic mieszczkańskich, oddalonych od franciszkanów zaledwie o kilkaset metrów, uzyskując możliwość dobudowy tak zwanej płomby. Najważniejsze w tej lokalizacji jest to, że Liceum Plastyczne, noszące imię projektanta i twórcy miasta Bernarda Morando, pozostało nadal w obrębie zabytkowego Zespołu Staromiejskiego i do tego w bezpośrednim sąsiedztwie Muzeum Zamojskiego. Szkoła u franciszkanów staje się więc powoli historią. Coraz trudniej dziś zrozumieć i wyobrazić sobie, jak można było funkcjonować

¹ A. Miłobędzki, *Zarys dziejów architektury w Polsce*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1978, s. 168 i n.



Zabytkowe kamieniczki przy rynku w Zamościu — siedziba Liceum Plastycznego

Fot. Włodzimierz Gorzelańczyk

z amfiladą szkolnych sal, z pracowniami w piwnicach po dawnych kryptach. Mimo wszystko był to jeden z piękniejszych okresów w historii szkoły, ściśle związany z jej początkiem.

Kościół franciszkanów wzniesiono w miejscu, w którym Morando — architekt miasta, zbudował obszerny zajazd nazwany giełdą. Była to siedziba gildii — stowarzyszenia bogatych, zamojskich kupców. Architekt był zresztą jej właścicielem. Z czasem sprzedano zabudowania, a teren po wyburzeniu giełdy przeznaczono pod kościół i klasztor franciszkanów. Fundatorem świątyni był syn Jana Zamoyskiego — Tomasz, II ordynat, i jego żona Katarzyna z Ostrogskich, a teren pod zabudowę klasztorną przydzielił Jan „Sobiepan” — następny ordynat (syn Tomasza). Kościół powstał jako trójnawowa bazylika, na planie podłużnym, w której nawa główna została zespolona z prezbiterium o tej samej wysokości. Bliźniacze kaplice — w ramionach pseudotranseptu — przykrywały kopuły. Powoli widać ten pierwotny kształt, bo właśnie trwa wielka renowacja i rewitalizacja przywracająca budowli dawny, barokowy, wygląd².

² Przed dwoma laty ukazało się szczegółowe opracowanie historii zamojskiego kościoła franciszkanów, zawierające opis wyglądu świątyni i jej zmiany na przestrzeni dziejów, z którego korzystałam, pisząc niniejszy tekst: E. Lorentz, *Dziedzictwo Franciszkanów Konwentualnych w Zamościu. Architektura. Sztuka. Historia*, Parafia Franciszkanów, Zamość 2016.



Pracownia rysunku zlokalizowana w zespole klasztornym franciszkanów w Zamościu

Fot. z archiwum Liceum Plastycznego w Zamościu

Wiek XVIII był czasem największej świetności, a zbiór rzeźb barokowych w świątyni był podobno największy w regionie. Odtworzenie wystroju jest możliwe dzięki zachowanym inwentarzom archiwalnym i rozproszonym po muzeach i kościołach pozostałościom wyposażenia, chociaż przy skali kościoła trudno to sobie dziś wyobrazić.

O likwidacji zamojskich kościołów i klasztorów (w tym franciszkanów) zdecydował cesarz austriacki Józef II, bo po pierwszym rozbiórce (do 1809 roku) Zamość znalazł się w zaborze austriackim. W kościele umieszczono lazaret wojskowy, potem był tu skład zboża. Po zajęciu twierdzy przez wojska księcia Józefa Poniatowskiego, w maju 1809 roku, kościół przeznaczono na magazyn. W zabudowaniach klasztornych umieszczono szpital. Kolejne duże zniszczenia obiektu spowodował wkrótce ostrzał artyleryjski podczas rosyjskiego oblężenia w 1813 roku, w wyniku którego Zamość na najbliższe sto lat trafił pod władzę cara — znalazł się teraz w zaborze rosyjskim. Utrzymano decyzję o zamianie miasta w twierdzę poddaną modernizacji. Świątynię franciszkańską, pozostającą w gestii władzy cywilnej, przeznaczono na magazyn i teraz znowu należało ją do tego odpowiednio „przystosować”. Szybko jednak przyszła kolejna zmiana — na mocy carskich postanowień zabudowania klasztorne odebrano władzy cywilnej i przekazano w zarząd Komisji Rządowej Wojny. Kościół miał być nadal magazynem materiałów artyleryjskich. Magazynem też pozostał, gdy zamojska twierdza została przejęta w wieczyste rządowe dziedzictwo i przeznaczona



Odbudowa zespołu klasztorного franciszkanów w Zamościu

Fot. Włodzimierz Gorzelańczyk

na fortecę krajową. Teraz władze wojskowe decydowały o funkcji budowli poklasztornych. W kościele urządzono szpital. Dewastacja trwała nadal. Oczyszczano piwnice, likwidując miejsca pochówku w kryptach, wywożono kości, rozbierno zrujnowany budynek klasztorny i dzwonnice. Wnętrze kościoła podzielono na kondygnacje z drewnianymi stropami, zniekształcono bryłę, zmieniono elewacje. Po usunięciu pięknych barokowych szczytów wprowadzono proste, trójkątne frontony. Taka przebudowa była spowodowana poniekąd koniecznością remontu, bo stan budynku wciąż się pogarszał. Umieszczenie tu kozackich koszar było na szczęście ostatnim etapem tej dewastacji.

Rok 1918 przyniósł wolność i niepodległość. Z frontonu budowli można było wreszcie usunąć znak carskiego imperium i zastąpić go polskim orłem w koronie. Budowla pozostawała jednak w stanie ruiny, choć prowincjał franciszkanów zabiegał o zwrot kościoła. Ostatecznie zdecydowano (przy akceptacji władz diecezjalnych) o przeznaczeniu obiektu na cele kulturalno-oświatowe i w 1922 roku opracowano plany przebudowy. Na przełomie lat dwudziestych i trzydziestych ubiegłego wieku znalazły tu swoje siedziby między innymi: Dom Ludowy Polskiej Macierzy Szkolnej, kino-teatr „Stylowy” oraz Muzeum Regionalne. Plac poklasztorny przeznaczono na dworzec autobusowy. W czasie drugiej wojny światowej, pod okupacją niemiecką, mieściły się tu: dom żołnierza, kasyno i kino-teatr o nazwie „Kapitol”.

Powojenna historia gmachu, opiętego rytmem niszczących pilastrów o korynckich kapitelach, połączyła się z dziejami szkoły plastycznej, która od po-



Zbiory prac uczniów Liceum Plastycznego w Zamościu

Fot. Włodzimierz Gorzelańczyk

czątku swego istnienia dzieliła budynek z kinem „Stylowy”. W 1945 roku z inicjatywy Haliny Rogińskiej, poetki i animatorki życia kulturalnego, zorganizowano tu letni kurs rysunku odręcznego i malarstwa, który dał początek Szkole Sztuk Plastycznych, powołanej do życia w 1946 roku przez Rogińską (będącą pierwszą dyrektorką) oraz Lucjana Pakulskiego — artystę rzeźbiarza. Najpierw było to prywatne dwuletnie liceum, do którego przyjmowano po tak zwanej małej maturze. Nauczano tu wtedy między innymi technik malarstwa ściennego — specjalność ta była wówczas pierwszą tego typu w szkolnictwie artystycznym. Uczono także tkactwa, z czasem doszło do pamiętkarstwa, a potem formy użytkowej, w ramach których nauczano między innymi kowalstwa, potem też snycerstwa. Snycerstwo w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych, przekształconym w 1950 roku w szkołę czteroletnią (funkcjonującą od 1952 roku przez wiele lat jako szkoła pięcioletnia, do roku 2002 — gdy znowu powrócono do cyklu czteroletniego i zmieniono nazwę) jest dziś — w Liceum Plastycznym — obok tkaniny i ceramiki — najstarszą specjalizacją i wciąż cieszy się dużym powodzeniem. Na krótko — w związku z powstaniem Pracowni Konserwacji Zabytków, będącej zakładem opiekuńczym szkoły — wprowadzono konserwację detali architektonicznych i rzeźby.



Zbiory prac uczniów Liceum Plastycznego w Zamościu

Fot. Włodzimierz Gorzelańczyk

Z chwilą odzyskania budynku przez franciszkanów szkoła zajmowała amfildowe sale na pierwszym piętrze, kilka pomieszczeń na parterze (sekretariat, biblioteka) oraz pracownie i magazyny na najwyższej kondygnacji. Wejście dla uczniów — z dość surową klatką schodową — znajdowało się od strony południowo-wschodniej, nieopodal Bramy Lwowskiej. Tędy wchodził też codziennie pracownik kina wyświetlający filmy z małego pomieszczenia, sprawiającego wrażenie usytuowania gdzieś pod samym sufitem, do którego wspinał się po kilku żelaznych schodkach. Gdy kino przeniosło się do Garnizonowego Klubu Oficerskiego Technicznej Szkoły Wojsk Lotniczych (zaraz po przekazaniu budynku kościołowi), pomieszczenie „projektorni” zostało wykorzystane jako salka do projektowania graficznego. Przez zachowane otwory w ścianie, przez które wyświetlano filmy, widać było teraz ołtarz, zajmujący centralne miejsce dawnej kinowo-teatralnej sceny, a do tego każdego ranka słychać było odgłosy mszy świętej. Najlepsza słyszalność nabożeństwa była w szkolnej auli usytuowanej od południa. W amfildzie — po tej samej stronie (sale zajmowały dwa równoległe ciągi; nie były to trakty, bo oddzielało je wysokie — kinowe, a potem kościelne — wnętrze) były jeszcze dwie sale lekcyjne. Za nimi znajdował się pokój nauczycielski. Ze względu na bezpośrednie sąsiedztwo z klasą uczniowie mogli „na bieżąco” śledzić rozmowy prowadzone przez profesorów. Nauczyciele



Zbiory prac uczniów Liceum Plastycznego w Zamościu

Fot. Włodzimierz Gorzelańczyk

wchodzili do budynku głównym wejściem — od strony zachodniej — bo po tej stronie znajdowała się reprezentacyjna klatka schodowa z drewnianymi schodami. Także tym wejściem — przez żelazne, kute drzwi — wchodziło się do sekretariatu i biblioteki, mieszczących się na parterze. A idąc tymi drewnianymi, nieco skrzypiącymi schodami na samą górę, można było trafić na strych, gdzie znajdował się magazyn (z wydzielonej części poddasza, które kiedyś było nawet mieszkaniem dla profesora). Tu widać było kształt dawnego (obniżonego) kolebkowego sklepienia. Pracownie malarskie znajdowały się na ostatniej kondygnacji (w sąsiedztwie strychu) — tuż obok sali historii sztuki, która zajmowała jedną z dwóch dawnych bliźniaczych kaplic — usytuowaną w ramieniu transeptu. Na samym dole, w jednej z trzech kondygnacji kościelnych piwnic, znajdowały się warsztaty szkolne. Najstarsi absolwenci pamiętają, że właśnie tu była kiedyś pracownia malarstwa ściennego. Oni pamiętają też, jak przy adaptacji krypt na warsztaty szkolne odnajdywano tu ludzkie kości. Od strony wschod-

niej (od dawnego prezbiterium) znajdowało się szkolne archiwum prac uczniów. Bryła kościoła jest duża, ale i tak w części zajmowanej przez szkołę nie mieściły się wszystkie pracownie. Pracownia rzeźby i ceramiki była na przykład w nieistniejącym już dziś budynku starej mleczarni przy Rynku Solnym, tuż za ratuszem. Pracownia tkaniny też była zlokalizowana w zupełnie innym miejscu. Zajęcia wychowania fizycznego odbywały się wtedy na sali gimnastycznej w Ośrodku Sportu i Rekreacji.

Wielu absolwentów i ludzi związanych z liceum wciąż z dużym sentymentem traktuje kościół franciszkanów jako „naszą szkołę”. Eksploatacja budynku i brak kapitalnego remontu nie ułatwiały funkcjonowania. Moment przekazania obiektu kościołowi, choć wywoływał wiele dyskusji, otworzył nowy rozdział w historii szkoły w nowym (również zabytkowym) obiekcie, którego adaptacja (i budowa nowej części) nie byłaby możliwa, gdyby nie skuteczne starania władz publicznych, w tym samorządowych i centralnych. Kościół franciszkanów, dewastowany przez lata przez austriackiego i rosyjskiego zaborcę, intensywnie rewitalizowany w jubileuszowym roku setnej rocznicy odzyskania przez Polskę niepodległości, zachwyca na nowo barokową bryłą dominującą w panoramie miasta. Kino „Stylowy” — dziś Centrum Kultury Filmowej — ma piękną nowoczesną siedzibę, a Liceum Plastyczne — pełen uroku, kameralny i nowoczesny budynek szkolny w samym centrum Zespołu Staromiejskiego — w jednej z najpiękniejszych kamienic, której patronuje Madonna depcząca smoka — symbol zła, które zawsze udaje się pokonać.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Kędziora Andrzej, *Encyklopedia miasta Zamościa*, JN Profil i GREENart Jacek Kardasz, Zamość 2012.
- [2] Lorentz Ewa, *Dziedzictwo Franciszkanów Konwentualnych w Zamościu. Architektura. Sztuka. Historia*, Parafia Franciszkanów, Zamość 2016.
- [3] Miłobędzki Adam, *Zarys dziejów architektury w Polsce*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1978.
- [4] *Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Bernarda Morando w Zamościu. Jubileusz 50-lecia*, Zamość 1995.

Widok z wnętrza Liceum Plastycznego na podcienie rynku w Zamościu ►

Fot. Włodzimierz Gorzelańczyk





Od kontemplacji do muzyki

— dzieje klasztoru i kościoła klarysek, siedziby zamojskiej szkoły muzycznej

Na Rynku Wodnym w Zamościu gwar — dzieci chlapią się przy fontannie, z pobliskiej restauracji rozchodzi się zapach pizzy i makaronu, a dźwięki skrzypiec, trąbki i fortepianu mieszają się z głosami turystycznych busików. *Przed nami barokowy zespół klasztorny zamojskich klarysek, który obecnie użytkuje szkoła muzyczna...*, objaśnia głos w głośniku meleksa. Samochód nie zatrzymuje się, a turyści ledwie zdążą rzucić okiem na okazały budynek, a już zmuszeni są patrzeć na inne zabytki. Toteż zapraszam czytelników w podróż bardziej wnikliwą, będziemy poruszać się nie tylko mrocznymi korytarzami i przyległymi do Rynku Wodnego ulicami. Odbędziemy prawdziwą wędrowkę w czasie. Zanim bowiem gościnne mury klasztoru rozbrzmiały dźwiękami instrumentów, miejsce to miało wielu użytkowników i różne funkcje.

Zgromadzenie świętej Klary

Pierwsze wzmianki o zamojskich klaryskach pojawiają się w siedemnastowiecznych dokumentach. Zaczęło się od zgromadzenia siedmiu sióstr tercjarek (osób bez ślubów zakonnych), które zamieszkały w drewnianym domu na obecnym placu Wolności. Pierwszą ksienią powstającego zakonu została Katarzyna Zielińska. Przybyła z Nowego Sącza w 1675 roku i to ona właśnie namówiła tercjarki do włożenia czarnych welonów i przyjęcia surowej reguły świętej Klary. Klasztor wsparł ordynat Jan „Sobiepan” Zamojski, przeznaczając na jego funkcjonowanie dużą, jak na owe czasy, sumę 2000 złotych polskich. Życie klarysek wymagało wielu wyrzeczeń. Było to zgromadzenie klauzurowe. Zakonnice umartwiała się przez posty, zachowywały do wieczornego nabożeństwa „wstrzemięźliwość w mówieniu”, a w czasie wolnym wykonywały prace, aby „oddalić próżnowanie”. Nie wiadomo, jak potoczyłyby się losy zamojskich sióstr, gdyby nie pożar, który wybuchł w 1658 roku i zupełnie zniszczył budynki mieszczan przy Rynku Wodnym. Klaryski nabyły spustoszone przez żywioł parcele. W 1696 roku przełożona zgromadzenia Salomea Chmielówna poprosiła ordynatową Annę Franciszkę z Glińskich Zamoyską o pomoc w dokończeniu budowy kościoła pod wezwaniem Świętej Anny. Nie zachowały się informacje na temat architekta pracującego nad bryłą świątyni, badacze przypisują ten projekt Janowi Michałowi

Linkowi. Początkowo więc siostry nie mieszkały w klasztorze, który znamy ze współczesnych wycieczek czy zdjęć. Żyły prawdopodobnie w jakimś drewnianym domu odbudowanym po wielkim pożarze. Murowany klasztor powstał dzięki ordynatowi Janowi Jakubowi Zamoyskiemu. Zwano go „Łaskawym”, musiał więc zachować się we wdzięcznej pamięci nie tylko sióstr od świętej Klary. Prace nad bryłą trójskrzydłowego budynku trwały od 1757 do 1775 roku. Na skutek traktatu rozbiorowego między Rosją, Prusami i Austrią Zamość od 1772 roku znajdował się pod panowaniem cesarza austriackiego. Toteż kiedy budynek klasztorny oddano do użytku, zmieniła się polska rzeczywistość. W skrzydle przylegającym do kościoła znajdowało się 12 cel zakonnych. Część reprezentacyjna znajdowała się w skrzydle prostopadłym do ulicy, gdzie mieściło się 13 pomieszczeń zwanych rezydencjami. W trzecim, parterowym skrzydle równoległym do wału fortecznego umieszczono część gospodarczą — kuchnię i spiżarnię. Można tylko przypuszczać, że zakon nie wykorzystywał całej kubatury budynków, żyło tam bowiem tylko siedem sióstr, którym przewodziła ksieni Elżbieta Budzyńska. Oprócz prowadzenia nowicjatu i codziennych modlitw klaryski zajmowały się kształceniem córek szlacheckich oraz prowadzeniem szpitala. Przygarniały też na ostatnie dni i miesiące życia osoby starsze, które nie mogły doczekać śmierci przy rodzinie. Siostry żyły skromnie, a skarbona zakonna często świeciła pustkami, mimo że do zgromadzenia należało wiele nieruchomości. W XVIII wieku dysponowało ono dobrami w Jatutowie i Wólce Panieńskiej. Miało też 11 hektarów gruntu nieopodal miasta, które dzierżawili mieszczanie. Na jednej z parceli Moszek Ickowicz postawił gorzelnię. Bieda musiała być istotnie duża, skoro w dokumentach odnotowano, że dopiero za rządów ksieni Róży Korzeniowskiej (1776–1782) w kościele pojawiły się srebra, zakupiono szaty liturgiczne i nowe ławki do kościoła. Wizytator zapisał, że znalazł w klasztorze: *rządy dobrej przełożonej i cnotliwe życie zgromadzenia*. Siostry mogły modlić się przed religijnymi płótnami, które zawisły na pustych ścianach. Podarowała je klaryskom zamojska mieszcanka Krystyna Fiałkowska. Jednak liczba sióstr w zamojskim klasztorze nie wyglądała imponująco i nie mogła się równać ze zgromadzeniem w Krakowie czy w Nowym Sączu. Według dokumentów sporządzonych po pierwszym rozbiorze w konwencie mieszkało tylko osiem zakonnice, były to w większości siostry chórowe i tylko jedna z nich była klaryską służebną. Różnicę między nimi podkreślał nie tylko kolor welonu — czarny lub biały. Zakonnice chórowe nosiły czarny welon, odmawiały brewiarz, śpiewały modlitwy liturgiczne i mogły piastować ważniejsze urzędy w klasztorze. Zakonnice służebne upinały na włosach biały welon, zamiast brewiarza odmawiały modlitwę *Ojczy nasz* i nigdy nie mogły wspiąć się po szczeblach klasztornej hierarchii na sam szczyt. Mała liczba powołań musiała martwić hierarchów zakonnych, skoro prowincjał franciszkanów pozwolił przyjmować do zakonu kandydatki z małym posagiem lub nawet dziewczęta pozbawione uposażenia. Dzięki temu w klasztorze pojawiły się kobiety pochodzenia mieszczańskiego, a nawet chłopskiego. Zakon nie zawsze świecił przykładem — w 1772 roku prowincjał franciszkanów, któremu podle-



Widok zespołu klasztornego od strony placu — siedziba Państwowej Szkoły Muzycznej I i II stopnia w Zamościu

Fot. Włodzimierz Gorzelańczyk

gało zgromadzenie świętej Klary, nakazał siostrze odprawić rekolekcje, a kolejne wizytacje wytknęły zachowania niezgodne z prawem i regułą, a nawet nakazały nie wpuszczać do zakonu osób nieuprawnionych.

Wojsko w klasztorze

Zmiany, które przyniosły rozbiory, dotknęły także zgromadzeń zakonnych. Dwunastego stycznia 1782 roku dekret Józefa II przyniósł likwidację zakonów kontemplacyjnych. Na skutek „reform józefińskich” w całym cesarstwie zlikwidowano 700 domów zakonnych, a około 38 tysięcy osób opuściło klasztory. Majątki zgromadzeń przeszły na „fundusz religijny”, który zasiliał szkolnictwo, szpitale i nowe parafie. W lutym 1782 roku nastąpiła także kasata zamojskiego zakonu. Komisja kasacyjna opieczętowała zakrystię, piwnicę, spichlerz i spiżarnię, spisano wyposażenie zakonu, a siostry wraz z przełożoną Różą Korzeniowską musiały złożyć pisemne deklaracje — czy zostaną w budynku jeszcze przez pięć miesięcy, czy opuszczą klasztor natychmiast. Jak wynika z dokumentów, siostry wybrały różne drogi — Katarzyna Tchórzewska i Róża Korzeniowska zatrzymały się w parafii franciszkańskiej w Puszczy Solskiej, trzy kolejne przeniosły się do Rzeczypospolitej, a znane nam z nazwiska: Elżbieta Budzyńska, Julianna



Sala koncertowa Państwowej Szkoły Muzycznej I i II stopnia w Zamościu

Fot. Włodzimierz Gorzelańczyk

Baczyńska, Ludwika Żłobianka, Teresa Pielecka, Benedykta Kobylińska, Tekla Czajkowska i Salomea Borzęcka wybrały życie świeckie i udały się do swoich rodzin. Część ubiorów kapłańskich z kościelnego klasztoru darowano drewnianej wówczas świątyni pod wezwaniem Świętej Katarzyny na Przedmieściu Lubelskim. Po kasacie klasztoru budynki przejęli franciszkanie i użytkowali je do 1787 roku. Wtedy właśnie przekazano go szarytkom, czyli Zgromadzeniu Sióstr Miłosierdzia, które do 1812 roku prowadziły w klasztorze szpital. Jak podają dokumenty, leczyło się pod ich opieką 500 chorych rocznie. Oprócz tego szarytki uczyły w żeńskiej szkole, prowadziły aptekę i zbierały zioła. W 1809 roku wybuchła wojna między Księstwem Warszawskim a Cesarstwem Austriackim. Zamość został zdobyty szturmem przez wojska polskie. Młode Księstwo Warszawskie przeżywało okres wielkiego wysiłku finansowego, a utrzymanie ogromnej armii i działania wojenne znacznie obciążły skromne polskie siły. Kryzys finansowy i bieda wpędziły szarytki w kłopoty. Nie mogły wyżywić nie tylko chorych, lecz także miały problem z utrzymaniem siebie i szpitalnego personelu. Ruinę gospodarczą dopełniło wielomiesięczne oblężenie Zamościa przez wojska rosyjskie w 1813 roku. Długotrwała obrona miasta pod dowództwem generała Maurycego Haukego doprowadziła do epidemii szkorbutu i głodu w twierdzy zamojskiej. Szarytkom pomagali mieszkańcy, a 8000 złotych polskich wpłacił do klasztornej kasy także ordynat Stanisław Zamoyski. Miasto zajęte przez żołnierzy rosyjskich nie było



Widok drugiej kondygnacji sali koncertowej

Fot. Włodzimierz Gorzelańczyk

jednak dobrym miejscem dla szarytek. Dzięki hojności Zamoyskich, siostry przeniosły się do Szczepieszyna, a kościół i klasztor przy Rynku Wodnym przeszedł w ręce wojska, zaś Zamość pozostał pod panowaniem rosyjskim w ramach utworzonego w 1815 roku Królestwa Polskiego. Zaczyna się długi okres „służby żołnierskiej”, bo od 1817 do 1914 roku kompleks budynków przeznaczonych do kontemplacji i modlitwy spełnia zgoła inne funkcje. Wojsko prowadzi tu szpital — może przyjąć nawet 120 pacjentów. Sporą część pomieszczeń zamienia na magazyny i mieszkania dla oficerów. Działają tam także dwie piekarnie, przynoszące dziennie dwa tysiące „racji chleba”. „Służba żołnierska” ma też swoje poważne konsekwencje architektoniczne — podczas remontu w latach 1819–1821 w kościele rozebrano szczyty i wprowadzono strop dzielący świątynię na dwie kondygnacje. Remont zakrojony na szeroką skalę — jego celem była zamiana miasta w twierdzę — niszczy barokowe piękno klasztoru klarysek.

Stużba dzieciom

Wiek XX wyznacza dla kompleksu budynków przy Rynku Wodnym zadania, których nikt się nie spodziewał. Choć prawdę mówiąc, stuletnia obecność wojska uodporniła szacowne mury na wszelkie niespodzianki. Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości w 1918 roku w przedzielonej stropem na pół nawie dawnego kościoła zaaranżowano salę widowiskową i klub miejski. Po przaśnych latach żołnierskich nastąpiła pora na muzykę i taniec. Można tylko przypuszczać, że to tu odbywały się widowiska amatorskie, ale także występy profesjonalnych akto-

rów. Być może siedząc pod filarem, Bolesław Leśmian podziwiał grającą w tym wnętrzu Stanisławę Wysocką? A miejska elita słuchała śpiewaków zapraszanych ze stolicy na gościnne występy? Kiedy więc w sali widowiskowej recytowano poezję, w klasztorze obok komendant policji próbował rozwikłać kryminalne zagadki miasta. Siedziba policji mieściła się tu w dwudziestoleciu międzywojennym i stała się nawet „bohaterem” kryminału Marcina Wrońskiego *Kwestia krwi*. W latach trzydziestych budynki po klaryskach zasłynęły też hucznymi balami maskowymi, które otwierały karnawał. Prasa odnotowała oryginalne przebrania gości — na parkiecie tańczyły złote rybki, upiory i Ali Baba. Zamojskie bale wspomina także doktor Zygmunt Klukowski w *Dziennikach*. Niestety rozrywko-wo-porządkowy alians w kompleksie budynków przy Rynku Wodnym nie trwa zbyt długo. Druga wojna światowa przynosi kolejne zmiany — powstaje tu Powiatowy Komitet Opieki Rady Głównej Opiekuńczej, a niedługo po wojnie w gościnnych murach klasztoru zatrzymują się żołnierze radzieccy i na krótko policyjne organa bezpieczeństwa. Od 1947 do 1949 roku budynek służy jako Dom Sierot, którym początkowo kierowała Władysława Bahor, później Natalia Szykowska. Przebywały tu głównie dzieci pochodzące z rodzin dotkniętych przez wojnę. W kronice prowadzonej w ośrodku zapisano: *W miesiącu marcu 1946 r. Warszawa zwróciła się do Państwowego Komitetu Opieki Społecznej w Zamościu z prośbą o przyjęcie dzieci warszawskich — sierot lub pólsierot, rodzice których zginęli w powstaniu warszawskim. Proszono by dzieci te mogły być rozesłane do okolicznych wsi do gospodarzy na odżywienie*. Przysłano 46 dzieci. Żeby je nakarmić, komitet organizował wśród mieszkańców miasta dwa razy w miesiącu zbiórki pieniędzy. W 1947 roku liczba wychowanków powiększyła się do 120. Obok klasztoru wybudowano parterowy budynek dla chłopców. W 1949 roku ośrodek upaństwowiono i przemianowano na Państwowy Dom Dziecka. W kronice można przeczytać: *Z chwilą upaństwowienia Domu warunki jego zmieniły się na radykalnie lepsze. Zakupiono jednolite łóżka, krzesła, szafy. Zaprowadzono też trzodę chlewną. Rozpoczął się okres dobrobytu nie tylko w Domu Dziecka, ale i w kraju. Kształtował się coraz bardziej na lepsze. Zdjęcia archiwalne umieszczone w kronikach pokazują klasztorne cele zastawione żelaznymi łóżkami pomalowanymi na biało. Sale są wypchane po brzegi — mieszczą od 6 do 10 łóżek. Lekcje odrabia się w osobnej sali, gdzie przy każdym stole siedzi czworo dzieci. Jadalnia mieści się w kościele, który jest teraz podzielony stropem na dwie kondygnacje. Wyżej jest sala widowiskowa — uczniowie prezentują tam układy gimnastyczne i tańce ludowe. Ze zdjęć patrzą smutne buzie, ale podpisy czarnym atramentem głoszą: *Jest nam wesoło*. Od 1958 roku w Państwowym Domu Dziecka działa drużyna harcerska; jeden z harcerzy zanotował: *Przed lasem rozsypaliśmy się w tyralierę i w las... na jagody. Każdy chciał pierwszy zbierać jagód, by otrzymać nagrodę: cukier*. Jednak egzystencja w dawnym klasztorze klarysek nie napawa optymizmem, a dzieci niechętnie wracają z obozu do miasta. W kronice zapisano: *Rok szkolny 1963/64 rozpoczęliśmy w bardzo trudnych warunkach. Dom poddany jest kapitalnemu remontowi, a w związku z tym nasze pomieszczenia są**



Fot. Włodzimierz Gorzelańczyk

ciągle w ruinie. Mamy trudne warunki nauki. Musimy jednak wytrwać. Ze ścian odpada tynk, a mury od lat nieremontowane trudno ogrzać. Brakuje też łazienek, umywalni, dopływ wody do kuchni i pralni wymaga udrożnienia, instalacja elektryczna szwankuje. W 1984 roku Państwowy Dom Dziecka przenosi się na ulicę Źródlaną, a opuszczony budynek z roku na rok coraz bardziej niszczy. Część pomieszczeń dawnego klasztoru przeznaczono na biura Pracowni Konserwacji Zabytków. Są tu też drobne sklepiki, a przez pewien czas także wydawnictwo Pogranicze. Nie chroni to jednak budynku przed zniszczeniem, koniec lat dzie-

więćdziesiątych to obraz kompletnej ruiny. Dawny klasztor jest ciemną plamą na mapie miasta. Rezydują w nim miejscowi pijaczkowie, a w dawnym kościele walają się butelki i śmieci. Elewacja obsypuje się, straszą czarne dziury okien. Kiedy w 2003 roku zapada decyzja, że w budynku będzie siedziba zamojskiej szkoły muzycznej, rozpoczynają się prace remontowe, które ratują kompleks dawnego konwentu przed zupełnym zniszczeniem. Obraz tego, co zastali pracownicy szkoły, najlepiej oddaje wypowiedź Jerzego Lisaka — wówczas wicedyrektora Państwowej Szkoły Muzycznej I i II stopnia w Zamościu: *Pod dawnym kościołem płynęła rzeka, a mury w wielu miejscach groziły zawaleniem.*

Adaptacja budynku trwała do 2009 roku. Adres przy ulicy Kościuszki 5 jest trzecią siedzibą szkoły, która powstała w 1947 roku. Wcześniej mieściła się przy ulicy Pereca, jednak kompleks kamienic nie wystarczał na potrzeby rozwijającej się placówki. Dzisiaj w murach Państwowej Szkoły Muzycznej I i II stopnia uczy się ponad 400 uczniów, a pracę znalazło tu 60 nauczycieli i 10 pracowników obsługi. Szkoła organizuje konkursy na poziomie regionalnym i ogólnopolskim. Jej absolwenci studiują na akademiach muzycznych w kraju i za granicą. Wielu dawnych uczniów wróciło do Zamościa, by uczyć kolejne pokolenia, inni grają w miejscowej orkiestrze. Szkoła jest więc miejscem kulturotwórczym, otwartym zarówno na potrzeby społeczności lokalnej, jak i na to, co dzieje się w kraju. Remont kompleksu klasztornego klarysek pochłonął niespełna 10 milionów złotych, ale też odmienił Rynek Wodny. Dzisiaj to miejsce jest często odwiedzane przez turystów. Mury szkoły muzycznej stanowią naturalną scenografię dla koncertów i spotkań literackich, które odbywają się na Rynku Wodnym. Dawny kościół klarysek zamienił się w piękną salę koncertową, która spełnia ważną rolę nie tylko w życiu społeczności szkolnej, lecz także służy miastu i całemu regionowi.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Czubara Krzysztof, *Dawniej w Zamościu*, ATUT, Zamość 1998.
- [2] *Kościoły, cerkwie i klasztory Lubelszczyzny w świetle badań archeologicznych*, [w:] Ewa Banasiewicz-Szykuła (red.), *Skarby z przeszłości*, t. 14, Lubelski Wojewódzki Konserwator Zabytków, Lublin 2013.
- [3] *Kronika Państwowego Domu Dziecka w Zamościu* (dostępna w Archiwum Miejskim).
- [4] Sawa Bogumiła, *Klaryski i szarytki*, „Tygodnik Zamojski”, nr 26 (760), 1994.
- [5] Sawa Bogumiła, *Zamojskie klaryski*, „Kronika Tygodnia”, nr 47 (256), 1996.





Nasi uczniowie i absolwenci





Matura na 100 procent

„Matura na 100 procent” to projekt ogólnopolski realizowany jako podsumowanie każdej kolejnej edycji egzaminów maturalnych organizowanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną.

Spośród 247840 tegorocznych maturzystów tytuł laureata otrzymało 25 najlepszych, spełniających bardzo wysokie kryteria wyboru. Znaleźć się w tym gronie nie jest łatwo, gdyż zgodnie z regulaminem: *Kandydaci do tytułu laureata projektu „Matura na 100 procent” wyłaniani są spośród wszystkich absolwentów szkół ponadgimnazjalnych, którzy spełnili następujące warunki:*

1. *W danym roku szkolnym po raz pierwszy zdawali egzamin maturalny organizowany przez Centralną Komisję Egzaminacyjną.*
2. *Przystąpili do wszystkich egzaminów obowiązkowych w części pisemnej i ustnej albo uzyskali tytuł laureata lub finalisty olimpiady przedmiotowej spośród olimpiad zawartych w wykazie ogłoszonym w Komunikacie Dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, co jest równoznaczne ze zwolnieniem z przystępowania do egzaminu maturalnego z tego przedmiotu.*
3. *Przystąpili do co najmniej dwóch egzaminów w części pisemnej na poziomie rozszerzonym.*
4. *Z każdego egzaminu (przedmiotu) maturalnego uzyskali wynik co najmniej 90%, a z co najmniej jednego przedmiotu maturalnego uzyskali wynik 100%.*

W V edycji wśród laureatów po raz pierwszy mogliśmy podziwiać ucznia szkoły artystycznej — Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych im. Stanisława Moniuszki w Bielsku-Białej. Sukces stał się udziałem Bartłomieja Wilkosza. Zespół Państwowych Szkół Muzycznych w Bielsku-Białej to placówka, w skład której wchodzi szkoła muzyczna I stopnia oraz ogólnokształcąca szkoła muzyczna I i II stopnia. Bartłomiej Wilkosz był uczniem ogólnokształcącej szkoły muzycznej zarówno I, jak i II stopnia, w bielskiej szkole spędził łącznie 12 lat.

Bielska szkoła muzyczna od ponad 70 lat wpisuje się w historię szkolnictwa artystycznego; oprócz działalności dydaktycznej na bardzo wysokim poziomie prowadzi szeroką działalność kulturalną. Utalentowana młodzież oraz artyści pedagodzy służą lokalnemu społeczeństwu jako kreatorzy życia artystycznego. Szkoła może się poszczycić wieloma sukcesami i wspianymi absolwentami.

Poniżej zamieszczam wywiad, którego udzielił mi laureat „Matury na 100 procent”, Bartłomiej Wilkosz.

EW: Proszę powiedzieć, jakie to uczucie znaleźć się w gronie dwudziestu pięciu najlepszych maturzystów w Polsce i być jedynym w historii projektu reprezentantem szkoły artystycznej?

BW: Jest to dla mnie wielki zaszczyt, a także radość i potwierdzenie tego, że poziom nauczania przedmiotów ogólnokształcących w szkole artystycznej nie jest niższy niż w innych szkołach, nawet tych bardzo prestiżowych.

EW: Proszę opowiedzieć, jak minęło dwanaście lat w jednej szkole, czy był Pan prowadzony przez jednego pedagoga? Jak wyglądała historia Bartka w bielskiej szkole muzycznej?

BW: Początki były trudne. Miałem problem z zaaklimatyzowaniem się w środowisku szkolnym, ale to nie miało związku z rodzajem szkoły, tylko z moją wrażliwą psychiką. Jednak z upływem lat nieśmiały, zestresowany chłopczyk stopniowo zamieniał się w coraz bardziej pewnego siebie młodego człowieka. Pokochałem moją szkołę, zarówno rówieśników, jak i nauczycieli. Czuję się w niej bezpieczny i doceniany. Jako licealista udzielałem się w Radzie Samorządu Uczniowskiego, zostałem też przewodniczącym. Po dwunastu latach naprawdę trudno mi było rozstać się z moją szkołą. Uczyło mnie wielu nauczycieli i wszystkim zawdzięczam mój rozwój i sukces. Jeśli chodzi o naukę gry na instrumentach, to tu również wiele się zmieniało. Uczyłem się gry na fortepianie, klarnecie i saksofonie.

EW: Gdyby sięgnąć do początków, to czy wybór właśnie tej szkoły — muzycznej z pionem przedmiotów ogólnokształcących w Bielsku-Białej — był świadomy? Czy po prostu bielska szkoła muzyczna jest tą szkołą najbliższą miejsca Pana zamieszkania?

BW: Moja rodzina przeprowadziła się do Bielska z Warszawy i w związku z tym rodzice niewiele wiedzieli na temat szkolnictwa w regionie. Na kilka dni przed egzaminami moja mama dowiedziała się, że jest w Bielsku-Białej ogólnokształcąca szkoła muzyczna. Nie namyślając się wiele, postanowiła zabrać mnie na egzaminy. Nie wiedziała nawet, co będę tam robił. Trzy dni testów i przesłuchań i znalazłem się na liście przyjętych. Teraz zastanawiam się, co by było, gdyby mama nie zapisała mnie do tej szkoły. Z pewnością bardzo wiele bym stracił. W piątej klasie moja rodzina przeprowadziła się w okolice Skoczowa. Dojeżdżałem stamtąd autobusem. Czasem powrót ze szkoły zajmował mi ponad godzinę, ale jakoś to zniósłem.

EW: Jakie są tradycje muzyczne w Pana rodzinie? Czy rodzice są muzykami?

BW: Mama jest po I stopniu szkoły muzycznej w Krakowie na fortepianie, a tata nie jest muzykalny.

EW: To kogo uznalby Pan za ojca swojego rozwoju i sukcesu muzycznego?

BW: Początkowo moja mama bardzo dużo mi pomagała. Dziecko w szkole muzycznej to dla rodziców wielkie poświęcenie. Bez wsparcia w rodzinie prawie nie ma możliwości poradzenia sobie w tak wymagającej szkole ze wszystkimi dodatkowymi obowiązkami. Myślę też, że w genach mam zdolności muzyczne. Moja babcia pięknie śpiewała, dziadek komponował i wciąż to robi. Wiele osób w rodzinie, szczególnie od strony mamy, ma wielkie talenty muzyczne.

EW: Przejdźmy teraz do samych egzaminów maturalnych; z jakich przedmiotów Pan zdawał i jakie były te wyniki szczegółowe?

BW: Wyniki z przedmiotów obowiązkowych w części ustnej to 100% z języka polskiego i angielskiego, w części pisemnej na poziomie podstawowym z języka polskiego 93%, z języka angielskiego i matematyki 100%, na poziomie rozszerzonym z języka angielskiego 94%, z języka polskiego 95%, a także 100% z historii muzyki, dlatego że jestem laureatem Olimpiady Artystycznej w sekcji historii muzyki.

EW: Proszę zdradzić, w jaki sposób udało się Panu uzyskać tak wspaniałe wyniki, tym bardziej że na świadectwie z pozostałych przedmiotów ma Pan oceny celujące albo bardzo dobre?

BW: Szczerze mówiąc, nie wiem. W klasie maturalnej przede wszystkim przykładałem się do dyplomu z saksofonu i to był mój priorytet. W drugiej klasie liceum priorytetem dla mnie była olimpiada z historii muzyki, więc tak naprawdę te wszystkie przedmioty ogólnokształcące były całkowicie jakby na drugim planie. Wiele zawdzięczam nauczycielom, no i pewnie mam po prostu dobrą pamięć. Nie miałem nigdy żadnych korepetycji, żadnej lekcji pozaszkolnej z żadnego przedmiotu i tak naprawdę wszystkiego, co umiem, nauczyłem się w szkole w tym czasie, który był też bardzo intensywny, bo byłem tam często od samego rana do późnego wieczora, jak to bywa w szkołach muzycznych.

EW: Brał Pan udział w Olimpiadzie Artystycznej z historii muzyki w V klasie szkoły muzycznej II stopnia. Czy to jedyny konkurs w Pana karierze, czy były też inne, na przykład z instrumentu głównego lub przedmiotowe?

BW: Przez wiele lat nie zgłaszałem się na żadne konkursy ani olimpiady. Nie zależało mi na tym. Z instrumentów byłem raczej przeciętny. Dla mnie sukcesem było zdanie dyplomu z saksofonu na 5, zwłaszcza że na tym instrumencie grałem tylko trzy lata. W pierwszej klasie liceum brałem udział w ogólnopolskim konkursie z zasad muzyki, gdzie zdobyliśmy z koleżanką I miejsce.

EW: To jakie wyniki w szkole uzyskiwał Pan przez te lata? Zawsze świadectwo z paskiem?

BW: Tak, zawsze miałem świadectwo z paskiem. W drugiej klasie liceum otrzymałem Stypendium Prezesa Rady Ministrów jako uczeń z najwyższą średnią w szkole. Na świadectwie maturalnym miałem 18 celujących i 12 bardzo dobrych ocen, ale nie wiązało się to z nadzwyczajnym wysiłkiem. Niemniej bardzo mnie te wyniki satysfakcjonują.

EW: Rozumiem, że Pana droga muzyczna była czymś naturalnym, wynikającym ze środowiska i rodziny, ale widzę również, że zamiłowanie do muzyki potrzebowało czasu, by się rozwijać, i w tym dużą rolę przypisuje Pan szkole...

BW: Zdecydowanie tak. To postępowało progresywnie z roku na rok. Pod wpływem osobistego rozwoju, ale przede wszystkim pod wpływem atmosfery, jaką stworzyli dla mnie w szkole nauczyciele.

EW: Proszę powiedzieć, czy ma Pan jakieś ulubione przedmioty?

BW: Nie mam ulubionego przedmiotu, ale jakbym już tak musiał powiedzieć, to oprócz przedmiotów muzycznych lubię języki i przedmioty humanistyczne.

EW: Jaki temat wybrał Pan jako własny do prezentacji podczas olimpiady z historii muzyki?

BW: Mój temat to Antonio Vivaldi, mistrz koncertu barokowego.

EW: Saksofonista i Vivaldi?

BW: Lubię Vivaldiego. Jest radosny, lekki i przyjemny. A fakt, że niezwiązany z przedmiotem głównym, czyli saksofonem, zadziałał na moją korzyść. Kiedy wszedłem na część ustną trzeciego etapu olimpiady, zapytali, czy gram na skrzypcach. Ja na to, że jestem saksofonistą, a komisja pochwaliła mnie, że nie poszedłem po najmniejszej linii oporu.

EW: W jaki sposób Pan się uczy?

BW: Ja mam fotograficzną pamięć, to mi bardzo pomaga, zwłaszcza w takim uczeniu się na bieżąco. Zawsze jednak starałem się zrozumieć materiał. Dopiero jak rozumiałem, to uznawałem, że jestem przygotowany. Tak naprawdę nigdy nie uczyłem się dużo w domu. Nie miałem zresztą na to czasu. W szkole bywałem nawet po dwanaście godzin i wracałem bardzo późno. Najwięcej uczyłem się w szkole na lekcjach. A jeśli już uczyłem się w domu, to chodziłem w kółko po pokoju i na głos powtarzałem materiał, tak jakbym komuś to opowiadał.

EW: To jaką radę dałby Pan kolegom i koleżankom na osiągnięcie sukcesu?

BW: Nie wiem, bo każdy ma inne możliwości. Na pewno trzeba zaufać nauczycielom, których się ma. Choć myślę, że sukces to nie tylko wyniki w nauce.

Sukces to rozwijanie swojego potencjału, a każdy ma coś, w czym jest dobry, i to powinien konsekwentnie rozwijać. Jednak bez niepotrzebnego zmagania.

EW: Czy podczas nauki w szkole miał Pan czas na inne swoje przyjemności?

BW: Gdy chodziłem do szkoły, tego czasu było mało, zwłaszcza że byłem w szkole bardzo długo. Wolny czas przeznaczałem na odpoczynek, na przykład na to, żeby zwyczajnie się wyspać. Bardzo też lubię czytać książki i oglądać filmy. W weekendy udzielam się jako wolontariusz w chrześcijańskim Stowarzyszeniu Fala, organizując wydarzenia i obozy dla młodzieży. Bardzo to lubię i spełniam się w tego typu zajęciach.

EW: A jakbym Pana zapytała o autorytet, to kogo by Pan wskazał?

BW: Jestem chrześcijaninem i dla mnie autorytetem i wzorem do naśladowania jest Jezus. Jest też wielu ludzi, których podziwiam. Jednak zwracam uwagę głównie na ich charakter, a nie osiągnięcia czy wiedzę.

EW: Szkoła to też przyjaźnie, czy był na to czas? Taki przyjaciel na teraz i na przyszłość...

BW: My w szkole, zwłaszcza w klasie, byliśmy trochę jak rodzina, jak rodzeństwo. Spędziliśmy przecież razem dwanaście lat. Mam też wielu przyjaciół poza szkołą, ale najlepiej czuję się w domu, z rodziną. Mam brata o osiem lat młodszego, którego bardzo kocham i lubię z nim być, choć dzieli nas duża różnica wieku.

EW: Czy brat również gra na jakimś instrumencie?

BW: Tak, chodzi do mojej szkoły i gra na perkusji. Jest w V klasie I stopnia.

EW: Pomówmy o chwili obecnej. Jaki jest teraz moment w Pana życiu?

BW: To jest etap, w którym jestem na Uniwersytecie Śląskim w Cieszynie na kierunku Edukacja Artystyczna w zakresie sztuki muzycznej i na razie wdrażam się. Początkowo nie byłem zbyt zachwycony zmianą w moim życiu. Najchętniej zostałbym w mojej szkole, ale to oczywiście nie było możliwe. Po dwunastu latach w jednej szkole bardzo trudno zmienić środowisko. Nie wiedziałem, gdzie pójść na studia, bo nie miałem wyraźnie sprecyzowanych zainteresowań. Postawiłem na kontynuację (edukację muzyczną) i bliskość domu. Chciałem też trochę odpocząć po bardzo wymagającej szkole. Dałem sobie rok na próbę, zanim podejmę wiążącą decyzję dotyczącą mojej edukacji na poziomie wyższym. Im dłużej jestem na tym kierunku, tym bardziej doceniam różnorodność przedmiotów i widzę, że będę mógł dalej rozwijać się muzycznie. Gram nadal na instrumentach, mam dyrygenturę, emisję głosu, edycję nut, zespoły i wiele

innych ciekawych zajęć, których w szkole nie było. Minął zaledwie miesiąc, a ja już nauczyłem się wiele nowych rzeczy.

EW: Jakie ma Pan plany na swoją przyszłość zawodową?

BW: Ja raczej nie traktuję tego kształcenia jako przygotowanie do przyszłego zawodu. Poszerzam swoje umiejętności, które przydadzą mi się do rozwijania pasji i zdolności muzycznych. A co będę robił w przyszłości, jeszcze nie wiem. Na razie jestem zadowolony, a w przyszłości chciałbym jeszcze studiować na innych uczelniach i innych kierunkach.

EW: A myślał Pan o studiach zagranicznych?

BW: Tak, myślałem. Niewykluczone, że taki będzie mój wybór. Co prawda niekoniecznie chciałbym wyjechać. Być może wybiorę opcję studiów online. Nie chciałbym na razie zmieniać lokalizacji, bo jestem zaangażowany w wiele projektów, które odbywają się na moim terenie.

EW: Jak spędził Pan wakacje?

BW: Nigdy nie pracowałem zarobkowo w czasie wakacji, ale udzielałem się jako wolontariusz. W lipcu uczestniczyłem w organizowaniu półkolonii Kids Games dla dzieci w Skoczowie. Prowadziłem tam zajęcia muzyczne. Zaraz potem pojechałem na Ukrainę na misję i tam organizowaliśmy, wraz z grupą wolontariuszy, obóz namiotowy dla dzieci i młodzieży koło jeziora Świtaż. Bezpośrednio z Ukrainy pojechałem na obóz młodzieżowy, który organizowaliśmy koło Poznania. Pod koniec wakacji byłem przez tydzień na wewnętrznej konferencji organizacji Josiah Venture w Malenovicach, koło Ostrawy, a wcześniej spędziłem dwa tygodnie z rodziną. W górach i nad morzem.

EW: Gdyby ta matura wypadła inaczej, czy to by coś zmieniło?

BW: Z tej matury najbardziej cieszę się ze względu na szkołę — moich nauczycieli i dyrekcję. Wiem, że dla nich to wielka nagroda i satysfakcja. Cieszę się, że w ten sposób mogłem podziękować za ich trud i atmosferę, którą dla mnie stworzyli.

EW: Teraz, patrząc z perspektywy, jak Pan ocenia pobyt w bielskiej szkole, czy chodzenie do szkoły muzycznej pomaga w nauce, wyposaża nas w inne cechy przydatne w życiu?

BW: Jestem beznadziejny w organizacji pracy i systematyczności, wszystko robię na ostatnią chwilę, jestem typowym sangwinikiem. Szkoła muzyczna zmusza do dyscypliny, bez której nie ma szans na przetrwanie. Nie można przecież nauczyć się grać tuż przed egzaminem. Trzeba ćwiczyć regularnie. Z pewnością

muzyka rozwija też nasze intelektualne możliwości. Poza tym nabyte umiejętności dają nam poczucie spełnienia i radości. Ta szkoła przekształca zwykłego ucznia w artystę. W mojej klasie wszyscy dobrze zdali maturę, ale przede wszystkim wszyscy stali się prawdziwymi muzykami, przed którymi wielka przyszłość stoi otworem.

EW: Pana przyszłość to życie związane z muzyką?

BW: Tak, ale pewnie nie tylko.

EW: Czy mógłby Pan powiedzieć, że jest człowiekiem szczęśliwym?

BW: Tak. Zdecydowanie tak.

EW: Dziękuję za rozmowę.



Fotografia ze zbioru Bartłomieja Wilkosza



Miscellanea





Muzeum Piętnastka Centrala

NARODOWY INSTYTUT

Na tropach... muzyki — polskie muzea, galerie i wystawy

*Muzyka to dusza Wszechświata, skrzydła umysłu,
lot wyobraźni i wszelkie życie...*

Platon

*Świat jest jak muzeum i każdy może w nim odegrać
jedną z trzech ról: artysty, zwiedzającego lub strażnika...*

Gilbert Cesbron

Od lat wyjeżdżam z uczniami szkoły muzycznej nie tylko na koncerty czy spektakle operowe. Jestem głęboko przekonana, że wycieczka jest, czy raczej być powinna, trwałym elementem procesu dydaktycznego i to z różnych powodów. Oczywiście pierwszym i zasadniczym jest tu cel poznawczy i rozszerzenie tego poznania o elementy, których nie można zrealizować w ścianach klasy. Po drugie — autentyczne przeżycie jest niezwykle ważne w dzisiejszym, coraz bardziej wirtualnym świecie. Po trzecie — uczniowie poznają siebie. Zarówno siebie samych, jak i swoich kolegów, w stopniu większym niż ma to miejsce w szkole, bo podróż zbliża i stawia inne — niż przebywanie w klasie — wymagania. Nauczyciel poznaje uczniów od strony być może niezauważonej w czasie szkolnych lekcji. Często nagle odkrywa, że klasowy mruk bryluje w innych dziedzinach.

Uczniowie poznają i nauczyciela od innej strony, też często są pozytywnie zdziwieni szerokimi horyzontami, poczuciem humoru, które w relacjach szkolno-lekcyjnych mogą się nie ujawniać lub pozostać niezauważone.

Muzea na ogół są otwierane i prowadzone przez pasjonatów, ludzi, których cieszy to, co robią, którzy nie pytają *za ile*, bo dawno się nauczyli, że **to, co naprawdę wartościowe, jest bezcenne**. Uczniowie są takimi ludźmi i wzorcami prawdziwie zauroczeni, a to wiele warte w czasach, kiedy coraz trudniej o autorytety.

Ostatni powód jest osobistym odczuciem piszącej te słowa, która poprzez tego typu wycieczki łączy swoje dwie wielkie pasje — zawodową i hobbyistyczne krajoznawstwo. A może i trzecią — wychowawczą... Z tych wszystkich powodów wyjazdy są i były koniecznością, wystarczy wspomnieć słynne *Grande tour*, dawniej w oczywisty dla wszystkich sposób dopełniające wykształcenie szkolne i książkowe.

Przedstawiam poniżej znane mi muzea, jak również galerie lub ośrodki informacji muzycznej z krótkim ich opisem. Robiłam to już kiedyś, ale było to jednak wiele lat temu¹, a od tego czasu niektóre muzea zamknięto, inne zmieniły adres, wiele nowych powstało, a do zawodu przyszły w tym czasie nowe pokolenia. Zresztą — moim zdaniem — zawsze warto propagować zarówno muzykę, jak i polskie krajoznawstwo.

Muzea poświęcone kompozytorom polskim

■ Fryderyk Chopin — **Żelazowa Wola 15**. Dom Urodzenia Fryderyka Chopina i Park. To miejsce urodzenia kompozytora zostało otoczone pieczęcią inicjatywy rosyjskiego kompozytora Milija Bałakierewa. Za jego to sprawą wystawiono Chopinowi w 1891 roku w parku otaczającym dwór (a właściwie oficynę dawnego dworu, który spłonął) obelisk i dano pierwszy koncert. Zainteresowanie tym miejscem doprowadziło do wykupienia go z rąk prywatnych i uczynienia zeń muzeum biograficznego. Początkowo wnętrza urządzono w stylu Księstwa Warszawskiego, aktualnie ekspozycja jest bardzo oszczędna — ma wprowadzać zwiedzającego w krainę ducha — pobudzać wyobraźnię. Miejsce urodzenia kompozytora zaznaczone jest zawsze świeżymi kwiatami. Jest to centrum koncertów, prelekcji, wykładów i innych spotkań badawczych, artystycznych i naukowych.

■ Muzeum Fryderyka Chopina — Zamek Ostrogskich — **Warszawa, ul. Tamka 43**. Od 1953 roku miało tu siedzibę Towarzystwo im. Fryderyka Chopina, ufundowane w 1934 roku, dziś o nazwie Narodowy Instytut Fryderyka Chopina, czyli w skrócie NIFC. Obecnie Instytut mieści się obok, w osobnym, nowym, szklanym gmachu. W muzeum znajdziemy około 7000 chopinaliów, między innymi autografy, w tym rękopisy sonat, *Koncertu f-moll*, *Poloneza-Fantazji*, *Fantazji f-moll*, listy, pierwodruki, portrety, rysunki, karykatury, notatki, drobiazgi osobiste. To doskonały przykład, jak dobrze zrobić współczesne muzeum, wykorzystując zdobyte techniki. Możemy posłuchać muzyki w wielu miejscach, obejrzeć bez ich niszczenia notatki w kalendarzach Chopina, przeczytać recenzje, posłuchać listów. A wszystko to z zachowaniem pewnej intymności kompozytora i z szacunkiem dla prywatności zwiedzającego. To naprawdę świetne muzeum. Podzielone na tematy i konteksty, z wieloma nieznanymi dotąd elementami, jak na przykład ilustracje wydarzeń rysowane przez Maurycego Sanda (nawiasem mówiąc, ten bardzo wszechstronny artysta przybrał pseudonim artystyczny matki)².

¹ A. Dudek, *Muzea i wystawy w Polsce związane z muzyką i muzykami*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, 2002, nr 4, *Program nauczania audycji muzycznych dla szkół muzycznych I st.*, Aneks II, Triangel 2009.

² A. Dudek, *Śladami Chopina — w hołdzie*, „Poznaj Swój Kraj”, nr 8–10, 2011; teje, *Podróże Chopina* (ze zdjęciami autorki zrobionymi w muzeum dzięki uprzejmości i za zgodą jego dyrekcji), „Poznaj Swój Kraj”, nr 7 i 8, 2013.

Jako ciekawostkę dodajmy fakt, że w skarbcu muzeum znajduje się jedyny, będący niekwestionowaną własnością Polski rękopis Mozarta *Kwartetu fortepianowego g-moll* KV 478 — można nabyć jego *faksymile* Towarzystwa im. Fryderyka Chopina i Mozarteum w Salzburgu³.

■ **Salonik Chopinów — Warszawa, Krakowskie Przedmieście 5**, ostatnie miejsce zamieszkania Chopina do wyjazdu z Polski na zawsze. Miejsce z pietyzmem odtworzono z meblami i instrumentami⁴.

■ **Ignacy Jan Paderewski — Kąsna Dolna 17, Ciężkowice** (dawne województwo tarnowskie), **Centrum Paderewskiego**. Znajduje się tu dworek, który był w posiadaniu Paderewskiego w latach 1897–1903. Od 1984 roku gospodarzem obiektu jest Tarnowskie Towarzystwo Muzyczne, które otworzyło tu Centrum Paderewskiego. W muzeum zgromadzono pamiątki po tym wybitnym Polaku, pianiście, kompozytorze, polityku, ponadto publikacje i dzieje dworku.

■ **Wielka Oficyna — Podchorążówka — Warszawa, ul. Agrykola 1**. Na terenie parku Łazienkowskiego w dawnej Szkole Podchorążych, z której grupa pod wodzą Piotra Wysockiego wyruszyła w listopadową noc 1830 roku do walki z zaborcą, od 1992 roku zgromadzono też pamiątki po Paderewskim, przewiezione między innymi z jego rezydencji Riond-Bosson w Szwajcarii. Znajdziemy tu: trofea koncertowe, wieńce, złote bibeloty, oryginalny zbiór łyżeczek, meble, fortepian i inne.

■ **Muzeum im. Kazimierza Pułaskiego — Warka, ul. Kazimierza Pułaskiego 24**. Ukazano tu działalność wybitnych Polaków w USA, między innymi Ignacego Jana Paderewskiego. Na parterze pałacu zobaczymy jego salon dzienny.

■ **Feliks Nowowiejski — Barczewo, ul. Mickiewicza 14**. Muzeum biograficzne kompozytora, będące oddziałem Muzeum Warmii i Mazur w Olsztynie, utworzone w 1961 roku. Znajduje się w budynku, który powstał w miejscu domu urodzenia twórcy *Roty*.

■ **Salon Muzyczny — Muzeum Feliksa Nowowiejskiego — Poznań, aleja Wielkopolska 11**. Jeszcze inna jego nazwa to Willa wśród Róż, choć dziś róż tam się nie uświadczy (mimo nazwy i stosownych fotografii, ponoć konserwator zabytków twierdzi, że róże nie rosły przy poznańskich willach). Był to poznański dom kompozytora, a wolą rodziny stworzono w nim muzeum gromadzące pamiątki po owym papieskim szambelanie. Są tu jego meble (w tym *Chippendelle* i komplet w stylu Ludwika XIV), obrazy, fortepiany, zdjęcia pamiątkowe i rodzinne, nuty,

³ W. Jankowski, *A więc było to tak*, [w:] tegoż autora, *Preteksty i konteksty. 77 opowiadań wspomnieniowych*, AMFC, Warszawa 2017.

⁴ Osoby zainteresowane innymi śladami Chopina w Polsce odsyłamy do cyklu 5 artykułów A. Dudek — „Wychowanie Muzyczne”, cały rocznik 2010.

książki, bibeloty. Muzeum pełni funkcje: wystawiennicze, koncertowe, naukowe oraz edukacyjne. Można w nim zakupić CD z utworami Nowowiejskiego⁵.

■ **Karol Szymanowski — Zakopane, ul. Kasprusie 19, Muzeum Karola Szymanowskiego w willi Atma.** Ulubione miejsce kompozytora, gdzie mieszkał i pracował w ostatnich latach życia. Tu powstały między innymi takie jego dzieła, jak balet *Harnasie*, *II Koncert skrzypcowy*, *IV Symfonia koncertująca*. Muzeum powstało po wykupieniu budynku od prywatnego właściciela ze składek społecznych w 1972 roku. W 1976 nastąpiło jego otwarcie — jest to oddział Muzeum Narodowego w Krakowie. Zobaczyc w nim można zrekonstruowany gabinet kompozytora, nuty, książki, fotografie, plansze opisujące życie i twórczość Szymanowskiego. Są tu aż 3 portrety artysty, wykonane ręką Witkacego! Po ostatnim remoncie muzeum wzbogaciło się o urządzenia multimedialne, nie tracąc przy tym nic ze swojej góralsko-findesieclowej aury.

■ **Biblioteka, Muzeum i Archiwum Warszawskiego Towarzystwa Muzycznego im. Stanisława Moniuszki — Warszawa, ul. Zakroczymska 2.** Są w nim zgromadzone zbiory poświęcone: Fryderykowi Chopinowi, Stanisławowi Moniuszce, Mieczysławowi Karłowiczowi, Zygmuntowi Noskowskemu, Józefowi Elsnerowi, Karolowi Kurpińskiemu, Janowi Stefaniemu, Karolowi Szymanowskiemu i innym polskim kompozytorom. Zbiory gromadzone od 1871 roku mieszczą się w późnobarokowej tak zwanej **Kamienicy Mokronowskich** i obejmują autografy, partytury, rękopisy, archiwalia i inne pamiątki po wymienionych twórcach. Drugą część muzeum stanowi ekspozycja stała poświęcona Stanisławowi Moniuszce, z 10 albumami rysunkowymi jego ojca Czesława, fortepianem, na którym kompozytor grał, meblami z jego mieszkania, litografiami z XIX wieku i tym podobnymi.

■ **Witold Lutosławski — Ośrodek Dokumentacji Życia i Twórczości Witolda Lutosławskiego — Kraków, Pałac Pusłowskich, ul. Westerplatte 10.** To centrum nie ma charakteru muzeum, a ośrodka naukowego dokumentowania wiedzy, nagrań, artykułów i tym podobne, i znajduje się przy Uniwersytecie Jagiellońskim. Ma to ścisły związek z informacjami zebranymi w celu przyznania kompozytorowi przez UJ tytułu *doctora honoris causa*.

■ **Wojciech Kilar — Katowice.** Są plany wykupienia domu, w którym mieszkał kompozytor, i stworzenia tam muzeum.

Muzea poświęcone innym ludziom muzyki

■ **Jan Kiepura — Sosnowiec, ul. Będzińska 6. Miejski Klub im. Jana Kiepur** to klub miłośników artysty, okrzykniętego w 1925 roku królem tenorów. Działa od 1980 roku. Jest jednocześnie miejscem, gdzie przechowywane są pamiątki po

⁵ A. Dudek, *Muzyczne wycieczki. Salon muzyczny Feliksa Nowowiejskiego w Poznaniu*, „Wychowanie Muzyczne”, nr 2, 2017.

Kiepurze, na przykład jego frak, przekazane między innymi przez żonę śpiewaka, Martę Eggerth.

■ **Muzeum im Kazimierza Pułaskiego — Warka** (województwo mazowieckie), ul. Pułaskiego 24. W dzielnicy Winiary, w pałacyku z drugiej połowy XVII wieku, dziś po wielkim remoncie, znajduje się powstałe w 1967 roku muzeum. Jego zbiory ilustrują udział Polaków w życiu Stanów Zjednoczonych. Znajdują się tu również pamiątki związane z Janem Kiepurą.

■ **Muzeum im. Oskara Kolberga — Przysucha**, dwór Dembińskich, al. Wojska Polskiego 1 (u stóp wzgórz opoczyńskich). W Przysusze urodził się ten wybitny badacz i znawca folkloru. Tu też znajduje się otwarte w 1990 roku muzeum z wystawą stałą pod tytułem *Oskar Kolberg — etnograf, folklorysta, kompozytor (1814–1890)*. W placówce zgromadzono wiele rękopisów tego polskiego etnografa, rodzinnych pamiątek i portretów. Znajdują się tu również pierwodruki jego największego dzieła *Lud, jego zwyczaje, sposób życia...* Uczniowie widząc liczbę tomów i dowiadując się, ile melodii zapisał Kolberg, nie mogą wyjść z podziwu, jak dużo dyktand napisał z własnej i nieprzymuszonej woli⁶.

■ **Artur Rubinstein — Łódź**, ul. Ogrodowa 15. W pałacu fabrykanta Izraela Poznańskiego znajduje się **Muzeum Historii Miasta Łodzi**, a w nim — **Muzeum Mistrza Artura** w **Galerii Muzyki im. Artura Rubinsteina**. Ten wybitny pianista światowej sławy urodził się w Łodzi w 1887 roku, a w muzeum znajdują się pamiątki po nim. Jest to największa na świecie kolekcja pamiątek po tym wybitnym pianiście, a są to między innymi: listy do Tuwimów, Iwaskiewicza, Szymanowskiego, tudzież maskotki mistrza, jego portrety, odlew dłoni, pamiątniki.

■ **Jerzy Żurawlew — Warszawa**, ul. Okólnik 1, Zamek Ostrogskich. Doceniając zasługi tego pianisty jako inicjatora konkursów chopinowskich, zgromadzono pamiątki po nim. Są one prezentowane w siedzibie **Muzeum Fryderyka Chopina** w formie **Gabinetu profesora Jerzego Żurawlewa**⁷.

Muzea poświęcone instrumentom

■ **Muzeum Akordeonu — Kościerzyna**, Rynek 9. Muzeum otwarto w 2010 roku, a kolekcję stanowią zbiory prywatne Pawła Nowaka. W momencie otwarcia zbiór liczył 180 instrumentów. Są to głównie zabytkowe akordeony i instrumenty pokrewne. Ekspozyty pochodzą z różnych krajów, nawet z Chin, i jest możliwość posłuchania ich brzmienia.

■ **Muzeum Historii Gitary i chordingonów szykowych — Katowice**, ul. Krzywa 4. Muzeum powstało z prywatnych zbiorów dwu pasjonatów i najważniejsze, co

⁶ A. Dudek, *Muzeum im. Oskara Kolberga w Przysusze*, „Poznaj Swój Kraj”, nr 8, 2014.

⁷ A. Dudek, *In memoriam Żurawlew*, „Nowiny Gliwickie”, nr 42, 2010.

można i należy o nim wiedzieć, to fakt, że na **ekspozycjach można grać!** To taka rzadkość, że naprawdę namawiam do odwiedzenia tego miejsca. Jest tu zgromadzona i opisana pokaźna liczba gitar, mandolin, teorbantów, lutni i tym podobnych, a z każdym nabytkiem wiąże się ciekawa opowieść.

■ **Muzeum Instrumentów Muzycznych — Poznań, Stary Rynek 45.** We wschodniej pierzei rynku, kiedyś jedną, dziś już trzy kamieniczki zajmuje największe w Polsce **Muzeum Instrumentów Muzycznych**. W zbiorach posiada instrumenty od XVI wieku, polskie i z całego świata, ludowe oraz wybitnych mistrzów, bogaty zbiór fortepianów i pianin. Muzeum niedawno przeszło generalny remont i ma nową aranżację ekspozycji. Niestety zasadniczym felerem jest fakt, że nie da się tu usłyszeć ani jednego dźwięku, o graniu na ekspozycjach nie wspominając.

■ **Muzeum Instrumentów Muzycznych — Szyba 14.** W skład zbiorów tego muzeum wchodzi głównie instrumenty klawiszowe. Są to: organy, pianina i fortepiany, akordeony, harmonie i fisharmonie. Kolekcja znajduje się w starym dworze i jest to znane centrum muzyczne na Dolnym Śląsku i Ziemi Lubuskiej.

■ **Muzeum Ludowych Instrumentów Muzycznych — Szydłowiec, zamek, ul. Józefa Longina Sowińskiego 2.** W zamku Szydłowieckich znajduje się jedyne tego typu w Polsce muzeum, które powstało w 1968 roku. Posiada około 2000 ekspozycji polskich instrumentów muzycznych, w tym najprostsze, jak listki, lub też bardziej skomplikowane, na przykład: dudy, gajdy, złóbcoki, diabelskie skrzypce i tym podobne. Istnieje też dział ukazujący podział na polskie kapele, można zakupić nagrania lub ich wysłuchać.

■ **Galeria Instrumentów Folkowych — Grodzisk Mazowiecki, ul. Chlewińska 19A.** Kolekcja około tysiąca instrumentów jest związana z ludową kulturą słowiańską. Na ekspozycjach można grać. Są to różnego rodzaju piszczałki, dudy, terkotki, klekotki, muzyczne zabawki dziecięce, liry korbowe, cymbały, suki i tym podobne instrumenty dawne i tworzone współcześnie.

■ **Państwowe Muzeum Etnograficzne — Warszawa, ul. Kredytowa 1.** Jedno z najstarszych muzeów tego typu, założone w 1888 roku, posiada między innymi zbiór instrumentów ludowych z całego świata. Ekspozycja dotycząca instrumentów polskich pozwala na odsłuchanie brzmienia tychże.

■ **Chata Kawuloka — Istebna nr 163.** Jan Kawulok to niezwykły już gawędziarz, grajek, twórca instrumentów. W jego starym domu znajduje się izba regionalna, w której zgromadzono dawne sprzęty, a także instrumenty ludowe z tego regionu. Pokazuje się ich możliwości brzmieniowe, można też spróbować zagrać samemu.

■ **Ludwisarnia Felczyńskich — Taciszów, ul. Gliwicka 67.** Znajduje się tu najstarsza działająca w Polsce odlewnia dzwonów. Mimo iż to stale działający zakład i z tej racji trudno go nazwać muzeum, to po umówieniu udostępniane są zwiedzającym zbiory, wiedza i niektóre tajemnice z magii odlewania dzwonów.

■ **Muzeum Dzwonów i Fajek — Przemyśl, ul. Władycze 3.** To muzeum otwarto we wrześniu 2001 roku ze względu na istniejące tu tradycje odlewania dzwonów (i fajczanego rzemiosła). W niezwykle ciekawie zaaranżowanych wnętrzach, w starej Wieży Zegarowej, w rozciągniętej w pionie ekspozycji zobaczyć można makiety ukazujące ciąg technologiczny produkcji dzwonów, trzy warsztaty ludwigerskie, dzwony pracujące (dzwoniące), dzwony XX-wieczne, lecz uszkodzone, dzwony carillonowe (czyli kurantowe, umieszczane w zegarowych wieżach), dzwony z XVII i XVIII wieku. Muzeum prezentuje również historię rodu Felczyńskich.

■ **Muzeum Dzwonków — Jastrzębie-Zdrój.** Tu nastąpiły dynamiczne zmiany, gdyż zapoczątkowana przez księdza Antoniego Łatkę i prezentowana długo przy parafii w Jastrzębiu duża kolekcja licząca 2700 dzwonków ze wszystkich kontynentów, po śmierci księdza została подарowana Zgromadzeniu Sióstr Loretanek pod Warszawą. Ponoć dzwonki mają docelowo znaleźć się w Loreto, ale siostry — nie wiedząc dlaczego — są bardzo enigmatyczne w udzielaniu konkretnych informacji na ten temat.

Natomiast okazało się, że w Jastrzębiu-Zdroju jeszcze jeden entuzjasta idiofonów — Krzysztof Zagaja — zbiera dzwonki. Jego ogromny, liczący blisko 8000 eksponatów zbiór ma już wyznaczone miejsce na wystawienie i udostępnianie szerokiej publiczności. Będzie to w budynku dawnej filii AGH przy ulicy 1 Maja 61. Kolekcjoner systematycznie przewozi tam swoje cudeńka, ciesząc się myślą, że dzieci będą mogły się rozkoszować ich brzmieniem. Otwarcie muzeum prawdopodobnie nastąpi na początku 2019 roku.

■ **Muzeum Archidiecezjalne — Wrocław, plac Katedralny 16.** Ostrów Tumski to obowiązkowy punkt programu pobytu we Wrocławiu, zatem będąc tam, zajrzyjmy do muzeum z jeszcze jednego powodu. To mało związane wcześniej z muzyką muzeum przejęło — po śmierci właściciela zbioru Stefana Placka — cytry gromadzone dawniej w Klubie Muzyki i Literatury. Niektóre z nich mają nawet 200 lat! To na Śląsku drugi co do liczby, po czeskiej Ostrawie, zbiór tych instrumentów. Rzadki to dziś instrument, a dziwne jest to o tyle, że na Śląsku cytry do czasu wybuchu drugiej wojny światowej były bardzo popularne, nierzadko w śląskich miastach istniały kilkudziesięcioosobowe orkiestry cytrystów.

■ **Muzeum Historii Przemysłu — Opatówek, ul. Kościelna 1.** Muzeum zostało otwarte 1 stycznia 1981 roku w odrestaurowanym budynku dawnej manufaktury włókienniczej Adolfa Gottlieba Fiedlera, wybudowanej w latach 1824–1826. Znajduje się tu stała ekspozycja pianin i fortepianów firm polskich i obcych, ale przede wszystkim tych zbudowanych w pobliskim Kaliszu, będącym przez wiele dziesięcioleci największym polskim ośrodkiem przemysłu fortepianowego. Prezentowane są instrumenty od początku XIX wieku do drugiej wojny światowej, od stołowych przez rozmaite pionowe do skrzydłowych — koncertowych.

■ **Muzeum Organów Śląskich — Katowice, ul. Zacisze 3.** Muzeum powołano w 2002 roku przy Akademii Muzycznej z inicjatywy i zbiorów profesora Juliana

Gembalskiego. Zgromadzono tu eksponaty związane z historią i sposobami budowy i konserwacji organów, fragmenty zniszczonych instrumentów, projekty nowych, fisharmonie, materiały reklamowe i instrumenty organopodobne. Muzeum jest jednocześnie zapleczem naukowym Katedry Organów i Klawesynu⁸.

■ **Galeria Sztuki Pienińskiej Marii i Stanisława Czepielów — Krościenko nad Dunajcem, ul. Trzy Korony 22a.** Na autorskiej wystawie czynnej zawsze w okresie letnim znajdziemy skrzypce i takie instrumenty góralskie, jak zióbcoki czy oktawki, a nawet trombity w oryginalnym wykonaniu. Niedawno Stanisław Czepiel — lutnik, skrzypek, organista, malarz, rzeźbiarz i poeta — wydał też zbiór pieśni pienińskich. Dla miłośników folkloru to pewien rarytas, ponieważ jak dotąd właściwie nie było podobnego zbioru⁹.

■ Instrumenty znajdują się także pojedynczo w różnych muzeach, na przykład w **Wałbrzychu** i **Bielsku-Białej** — fortepiany stołowe, w **Nieborowie** — harmo-nika szklana, w **Gliwicach** — fortepian piramida. Dział etnograficzny każdego muzeum pokaże nam instrumenty danego regionu, na przykład **Muzeum Górnictwa Węglowego w Zabrze** posiada kolekcję instrumentów muzycznych używanych przez kapele i orkiestry górnicze w dziale *Kultura górnicza*.

■ W **Dworze na Wysokiej** możemy podziwiać nie tylko architekturę dworu obronnego, lecz także zetknąć się z lutnistą, jego instrumentem, muzyką i pasją, a zapewniam, że słuchanie lutni w renesansowym dworze ma swój czar¹⁰.

Inne muzea

■ **Muzeum Okręgowe — Bydgoszcz, ul. Gdańska 4.** Muzeum ma przeszło 80-letnie tradycje, a w maju 2004 roku przejęło kolekcję fonograficzną Ewy i Adama Mańczyków (część kolekcji przekazano w formie darowizny, część muzeum zakupiło). Liczy ona ponoć kilka tysięcy nośników dźwięku i niemal 100 odtwarzaczy. Są tu patefony, fonografy, gramofony, tudzież wydawnictwa muzyczne i albumy płytowe. Podziwiać też można jedyny w Polsce fonograf Edisona na płyty węglowe.

■ **Galeria pomników kompozytorów i wirtuozów — Bydgoszcz.** Jest to kolekcja pomników i popiersi kompozytorów i wirtuozów, z których część jest zgromadzona na korytarzach i w foyer Filharmonii Pomorskiej przy ul. Andrzeja Szwalbego 6, a część zdobi place i ulice Bydgoszczy. To cała trasa i z całą pewnością

⁸ A. Dudek, *Muzyczne wycieczki — wizyta w Muzeum Organów Śląskich w Katowicach*, „Wychowanie Muzyczne”, nr 2, 2018.

⁹ A. Dudek, *Lutnik z Krościenka — Stanisław Czepiel*, „Prace Pienińskie”, nr 16, 2006.

¹⁰ A. Dudek, *Muzyczne wycieczki. Na spotkanie z lutnistą w dworze na Wysokiej*, „Wychowanie Muzyczne”, nr 3, 2017.

Bydgoszcz to miasto o największej liczbie tego typu artefaktów w Polsce, a możliwe, że i na świecie.

■ **Muzeum Techniki — Warszawa, Pałac Kultury i Nauki, plac Defilad 1.** Ma w swoich zasobach rozmaite muzyczne mechanizmy, takie jak: szafy grające, pianole, katarynki, pozytywki, a także dawne radia, stare gramofony i tym podobne. I choć wystawy są zmienne, zawsze coś z muzycznego kręgu można tam zobaczyć.

■ Miejsc, gdzie można oglądać odbiorniki radiowe, pozytywki i inne odtwarzacze, jest coraz więcej, i często są to miejsca nieoczekiwane, na przykład niemały zbiór pozytywek znajdziemy w **Muzeum Zabawek w Kudowie Zdroju**, a radioodbiorników w **pałacu w Rudach Wielkich**.

■ **Muzeum Hymnu Narodowego — Będzin 16, k/Kościerzyny w województwie pomorskim.** W byłym majątku Wybickich (samemu Józefowi Wybickiemu poświęcono muzeum w Manieczkach) mieściła się od 1953 roku szkoła, a w niej **Izba Pamięci Józefa Wybickiego**. Stała się ona załącznikiem dzisiejszego muzeum, które powstało w 1977 roku. Są tu między innymi akwarele Juliusza Kossaka ilustrujące poszczególne zwrotki hymnu, pozytywki wygrywające hymn również w starych zegarach, nuty, w tym pieśni innych narodów skomponowanych na wzór naszego hymnu, cymbały, na których można posłuchać wykonania hymnu (w nawiązaniu do *Koncertu Jankiela z Pana Tadeusza*), płyty z nagraniami i tym podobne. Polska to chyba jedyny kraj, który ma muzeum swojego hymnu.

■ **Muzeum Piśmiennictwa i Muzyki Kaszubsko-Pomorskiej — Wejherowo, ul. Klasztorna 1.** Muzeum powstało w 1967 roku, a od 1993 ma siedzibę w pałacu Przebendowskich. W eleganckich pracowniach znajdziemy przekrój twórczości literacko-muzycznej Pomorza, której główną część stanowi spuścizna wielkich działaczy kaszubskich. Istnieje tu osobny dział sztuki śpiewaczej i muzyki na Kaszubach i Pomorzu. W ostatnim czasie (2018) w muzeum przygotowano wystawę oryginalnych instrumentów kaszubskich.

■ **Muzeum im. Anny i Jarosława Iwaszkiewiczów w Stawisku — Podkowa Leśna, ul. Gołębia 1 (k. Warszawy).** To dawny dwór obronny, gdzie mieszkał i tworzył Jarosław Iwaszkiewicz, kuzyn Karola Szymanowskiego. Również wykształcony muzycznie, napisał książki o Bachu, Szymanowskim, Chopinie. Znajdują się tu między innymi licznie gromadzone przez Iwaszkiewiczów muzykalia, szczególnie z XIX wieku.

■ **Pałac w Koszęcinie — siedziba Zespołu Pieśni i Tańca „Śląsk” — Koszęcin, ul. Zamkowa 3.** W tutejszym zamku zespół ma swą siedzibę od 1953 roku. W specjalnym budynku zgromadzono pamiątki ukazujące jego dorobek: medale, puchary, dyplomy, afisze, nuty, nagrania, stroje ludowe, oryginalny zbiór instrumentów szklanych znajdujący się dawniej przy hucie szkła i tym podobne.

Muzeum ma w swojej ofercie niezwykle bogaty zestaw lekcji dotyczących etnografii, tańców polskich, śpiewu chóralnego, a nawet makijażu scenicznego¹¹.

■ **Pałac — Muzeum Zamoyskich w Kozłówce — Kozłówka 3.** Oprócz wspaniale zachowanych wnętrz pałacowych i kuriozalnych obiektów z socrealizmu możemy tam też podziwiać pięknie intarsjowaną fisharmonię, stary gramofon i takie cymesy, jak nad wyraz rzadkie instrumenty, czy może raczej mechanizmy do odtwarzania dźwięku: pianomelodikon, pianolę, organolę oraz najbogatszy w Europie zbiór oryginalnych wałków do pianoli i organoli, liczący sobie aż 1500 sztuk. Czy znamy 1500 utworów muzyki klasycznej lub posiadamy tyleż w swoich płytotekach?¹²

■ **Muzeum Polskiej Piosenki — Opole, ul. Piastowska 14 A.** Muzeum powstało, by gromadzić, dokumentować i upowszechniać dokonania polskich twórców i wykonawców w danym zakresie. Znajdziemy tu: nuty, zdjęcia, afisze, programy konkursów, płyty i inne nagrania. W muzeum odbywają się rzecz jasna koncerty, wywiady, spotkania, audycje telewizyjne. Istotne jest to również — szczególnie w kontekście zalewu rynku piosenkarskiego tekstami anglojęzycznymi — dla ochrony pięknych polskich zasobów i w tej dziedzinie.

■ **Muzeum Barbary i Stanisława Ptaków — Katowice, ul. M. Kopernika 11.** To dział **Muzeum Historii Katowic**. W byłym mieszkaniu państwa Ptaków zgromadzono dokumentację ich bogatego artystycznego życia. Oboje przez lata byli związani z gliwicką Operetką Śląską. Stanisław Ptak był przede wszystkim świetnym śpiewakiem i aktorem. Barbara jest nadal projektantką scenografii i kostiumów do wielu polskich filmów, na przykład *Noce i dnie*, a dla gliwickiej Operetki była twórczynią między innymi kostiumów do kultowej operetki *Księżniczka czardasza*.

Ślady innych kompozytorów w Polsce

Tu — bynajmniej nie uważając, że jest to całokształt zagadnienia — wspomniemy tylko o śladach tych kompozytorów, którzy realnie stopę swą postawili na ziemiach dziś znajdujących się w granicach Polski.

■ **Ludwik van Beethoven — Głogówek, ul. Słowackiego 1.** W części zamku w Głogówku ma siedzibę **Muzeum Regionalne**, a w nim znajduje się otwarta w 1977 roku **Sala Beethovena**. Kompozytor przebywał na zamku w 1806 roku i ówczesnemu właścicielowi Oppersdorffowi dedykował swoją *IV Symfonię*.

■ **Ferenc Liszt, Ludwik van Beethoven — Krzyżanowice, Pałac Księżąt Lichnowskich, ul. Kolejowa 4.** Ferenc Liszt przebywał w pałacu Lichnowskich w latach 1843–1848. Tu czekał na swoją ukochaną Karolinę z Iwanowskich Sayn-Wittgen-

¹¹ A. Dudek, *Pałac we Koszęcinie*, „Poznaj Swoj Kraj”, nr 6, 2014.

¹² A. Dudek, *Pałac w Kozłówce*, „Poznaj Swoj Kraj”, nr 12, 2014.

stein. Stąd wyruszał na trasy koncertowe, jak też grał tu dla właścicieli i ich gości. W tym pałacu gościł również Ludwik van Beethoven w latach 1794–1796 i 1805–1806. Fakty te upamiętniają tablice.

■ **Georg Philipp Telemann — Pszczyna, ul. Piastowska 26.** W charakterze nadwornego kompozytora Telemann przebywał na zamku w Pszczynie w latach 1705–1709. **Izba u Telemanna** mieści się w zabytkowej kamieniczce, tam gdzie **Muzeum Prasy Śląskiej** (powstało w 1985 roku). Są tu cenne instrumenty, między innymi pozytyw z 1783 roku, fortepian wiedeński z XIX wieku, dwa „piano de table”, cytry, instrumenty z Górnego Śląska, jak dudy, basy i inne.

■ **Feliks Mendelssohn-Bartholdy — Dzimierz (między Raciborzem a Rybnikiem), pałac.** Wiadomo, że kompozytor przebywał tu w liczącej 1200 hektarów posiadłości swojego wuja Aleksandra w lecie 1823 roku. Spędzał wiele czasu na przejażdżkach konnych oraz dał koncert organowy w jednym z kościołów w Raciborzu na rzecz ubogich. Niestety, w miejscowości, ani na zachowanym pałacu nie ma żadnego po tej wizycie śladu, ani tablicy, ani nazwy ulicy. Szkoda.

■ **Oratorium Marianum — Muzeum Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, plac Uniwersytecki 1.** Ta piękna aula o dużych walorach akustycznych gościła chyba wszystkich najwybitniejszych wirtuozów i kompozytorów XIX stulecia. Byli to między innymi: Johann Nepomuk Hummel, Karol Lipiński, Clara Wieck, Anton Rubinstein, Artur Rubinstein, Ferenc Liszt, Henryk Wieniawski, Hector Berlioz, Edvard Grieg, Niccolò Paganini, Carl Maria von Weber. I nadal jest to gościnne miejsce dla wielu wybitnych sław.

W związku z przypadającą w tym roku 100. rocznicą odzyskania niepodległości przez państwo polskie większość placówek kultury organizowała specjalne wystawy, koncerty i wydarzenia, których nie sposób tu wszystkich opisać. Ale uważam, że o jednej z wystaw należy tu wspomnieć, gdyż jest ważna dla nas muzyków i dla wszystkich Polaków. W Muzeum Narodowym w Warszawie zorganizowano wystawę ku czci Ignacego Jana Paderewskiego przygotowaną ze zbiorów własnych muzeum ofiarowanych przez Paderewskiego. Wystawę podzielono na 6 części, eksponując w każdej z nich inny rys kompozytora, pianisty, polityka.

- I — *Paderewski muzyk* — wyeksponowano instrumenty, na których grał, w tym fortepian koncertowy wykonany dla niego przez firmę Steinway.
- II — *Wielki pośród wielkich* — poprzez zdjęcia, na przykład fotografię królowej Wiktorii z autografem dla mistrza, dyplomy, dokumenty, pokazano jego barwne życie salonowe i liczne znajomości z najwybitniejszymi.
- III — *Wdzięczni artyści* — czyli w hołdzie Paderewskiemu, jego portrety malowane przez najwybitniejszych malarzy epoki oraz obrazy mu podarowane.
- IV — *Życie rodzinne* — zdjęcia ukazujące Paderewskiego jako męża i ojca.

- V — *Kolekcjoner* — podziwiać można było zbiory kompozytora, szczególnie sztukę dalekowschodnią, między innymi oryginalną chińską porcelaną.
- VI — *Polityk i mąż stanu* — wystawa dokumentowała zasługi Paderewskiego dla Polski, pokazano jego order, odznaczenia i tym podobne.

Czy spowodowała to owa próba ukazania Paderewskiego tak wszechstronnie, a może rocznicowe przemyślenia, dość, że podjęto wreszcie decyzję, że powstanie specjalne poświęcone tylko jemu muzeum. Ustalono już lokalizację — będzie to mianowicie dawna willa prezydenta Gabriela Narutowicza przy ulicy Parkowej 23 w Warszawie. Nie do końca jest jasne, czy zbiory muzeum będą oparte na tych będących w posiadaniu **Muzeum Narodowego**, czy zgromadzonych w Podchorążówce, czy w ogóle dążyć się będzie do scalenia wszystkich polskich eksponatów związanych z osobą Ignacego Jana Paderewskiego. Czas pokaże. Sprawa jest rozwojowa i zobaczymy, co będzie dalej, gdzie, kiedy i co zostanie pokazane. Temu wielkiemu Polakowi z całą pewnością się to należy.

Wracając do głównego wątku naszych rozważań, dodam jeszcze tylko, że w dzisiejszych czasach niektóre zbiory prezentowane są wyłącznie na stronach internetowych, takich jak na przykład Ars Polonica (<http://arspolonica.ocross.net/>) — strona o zabytkowych i współczesnych instrumentach klawiszowych. Ba! Dobre i to, ale...

Ale, czy tego typu muzeów będzie coraz więcej? Mam nadzieję, że nie! Bo wzajemne realne spotkania pasjonatów są naprawdę cudowną przygodą i nadzieją na przyszłość.

Czy wyczerpałam temat? Też mam nadzieję, że nie! Dlatego — ktokolwiek wie więcej — proszony jest o informacje na adres aleksandra.dudek@op.pl, a temat będzie aktualizowany.

Być może za jakieś 20 lat znów o tym trzeba będzie napisać. Bo życie jest zmienne, dynamiczne i pełne niespodzianek...

Gliwice, listopad 2018





Kilka uwag w związku ze studium Wojciecha Jankowskiego *Psychologia muzyki a edukacja*¹

Artykuł Wojciecha Jankowskiego przybliżający polskiemu czytelnikowi ruch, jaki panuje obecnie w psychologii muzyki, oraz dyskusje mające na celu wspomaganie nauczycieli muzyki wiedzą wypracowaną w badaniach, przeczytałem z wielkim zainteresowaniem i radością. Wartości informacji zawartych w artykule nie sposób przecenić. Wybrane i omówione podręczniki to jednak tylko część publikacji, jakie w tej dziedzinie pojawiły się w ciągu ostatnich dwudziestu pięciu lat. Szczegółowo przedstawione przez Wojciecha Jankowskiego prace to bodaj najważniejsze i reprezentatywne opracowania autorów cieszących się międzynarodowym uznaniem środowiska naukowego. Ukazują one, jak w naszych czasach wiele myśli się, pisze i dyskutuje o pedagogice muzycznej, w większości krajów traktowanej integralnie, to znaczy ze zwróceniem uwagi zarówno na powszechną edukację muzyczną w szkolnictwie ogólnokształcącym, jak i na intensywne kształcenie muzyków zawodowych. Uzmysławiają nam też, niestety, brak podobnej, otwartej dyskusji w naszym kraju oraz... brak aktualnego, uwzględniającego najnowsze zdobycze naukowe, polskiego podręcznika akademickiego w tej dziedzinie. *Passé* jest nie tylko *Psychologia muzyki* Jana Wierszytowskiego, w której część wyrażanych opinii i ocen została negatywnie zweryfikowana choćby ze względu na rozwój nauki i przyrost wiedzy. Aktualizacji pilnie wymagają również *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, praca zbiorowa pod redakcją Haliny Kotarskiej i Marii Manturzewskiej z 1990 roku, jedyna w Polsce nowoczesna pomoc naukowa w tej dziedzinie.

W czasie, jaki upłynął od publikacji *Wybranych zagadnień...*, badano nie tylko problematykę percepcji muzyki, ujętego w ramy ogólne uczenia się muzyki, zdolności, zainteresowań i motywacji. Interesująco rozwinęły się także badania nad uczeniem się gry na instrumentach i działaniami podejmowanymi przez muzyków zawodowych przygotowujących utwory do wykonania koncertowego. Fundamentalne znaczenie miała tu książka pod redakcją Haralda Jørgensena i wspomnianego przez Wojciecha Jankowskiego Andreeasa C. Lehmana: *Does Practice*

¹ W.B. Jankowski, *Psychologia muzyki a edukacja w anglojęzycznych ujęciach podręcznikowych*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 4, CEA, Warszawa 2017.

Make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Practice [Czy ćwiczenie czyni mistrza? Najnowsze teorie i badania pracy instrumentalistów], wydana w Oslo w 1997 roku przez Norges musikkhøgskole [Norweską Wyższą Szkołę Muzyczną]. Andreas Lehmann ma w niej rozdział poświęcony wewnętrznej reprezentacji utworu. Są tam też rozdziały Susan Hallam (m.in. *Strategie uczenia się; Różnice w pracy muzyków doświadczonych i nowicjuszy*) i Susan O'Neil (*Miejsce ćwiczenia w kształceniu instrumentalnym małych dzieci*). Harald Jørgensen jest autorem terminu *deliberate practice* — ćwiczenie celowe, który dobrze opisuje sposoby dochodzenia do wysokiego poziomu umiejętności złożonych, nie tylko muzycznych, i stanowi teoretyczny rdzeń książki.

Z publikacji wymienionych przez Jankowskiego dla czytelnika polskiego znaczenie szczególne mają pozycje ze słowem *handbook* w tytule. „Podręcznik” oznacza tu bowiem książkę, w której zgromadzono możliwie największą liczbę odniesień do wyników badań naukowych, ich streszczenia zaś omawiane są w kontekście wybranych dziedzin pedagogiki muzycznej. Ze źródeł nieoficjalnych wiem, że Richard Colwell pracuje nad nowym, uzupełnionym wydaniem *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. „Podręczniki” Colwella i Susan Hallam są znakomitymi przewodnikami poszukiwaczy wartościowych! — i ściśle określonych, bo zaczerpniętych z ich bibliografii — publikacji naukowych w internecie. Artykuł w „Zeszytach Psychologiczno-Pedagogicznych CEA” jest więc cennym przewodnikiem po przewodnikach.

O kształceniu w szkołach plastycznych — recenzja

Książkę Beaty Lewińskiej — *Kształcenie artystyczne w szkołach plastycznych w Polsce w latach 1944–2017* — przeczytałam z dużym zainteresowaniem. Jest to opracowanie, w którym autorka dokonała szerokiego i dokładnego przeglądu koncepcji i programów nauczania w szkołach plastycznych w okresie siedemdziesięciu lat, czyli od 1944 do 2017 roku. Jest to publikacja bardzo obszerna (496 stron wraz z tabelami pomocniczymi). Dysertacja została podzielona na kilkanaście rozdziałów, z których część — dodatkowo — podzielono na podrozdziały.

We wstępie autorka wyjaśnia, dlaczego podjęła taki temat. Nikt dotychczas nie pisał rozprawy o szkolnictwie plastycznym ze szczególnym uwzględnieniem koncepcji programowych kształcenia. Podstawową metodą badawczą jest analiza źródeł, którymi są, przede wszystkim, publikowane i niepublikowane akty prawne, wydawane przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, ponieważ szkoły plastyczne są szkołami resortowymi. Autorka dokonała analizy ponad stu publikowanych rozporządzeń i zarządzeń Ministerstwa Kultury oraz kilkudziesięciu aktów prawnych, które nie były opublikowane. Obok aktów prawnych wykorzystała 60 programów kształcenia przedmiotów artystycznych, nauczanych w szkołach plastycznych od pierwszych lat po drugiej wojnie światowej do czasów współczesnych.

Pierwszy rozdział: *Rys historyczny organizacji szkolnictwa artystycznego w Polsce powojennej*, ukazuje historię powstawania szkolnictwa plastycznego w kraju. Szkoły te powstawały najczęściej z inicjatywy artystów plastyków, którzy chcieli mieć wpływ na rozwój środowiska artystycznego w miejscach, gdzie się osiedlali po wojnie. Do napisania tego rozdziału wykorzystano liczne publikacje, które powstawały w szkołach plastycznych, ale też akty prawne, w oparciu o które powoływano takie szkoły.

W drugim rozdziale: *Koncepcje programowe szkół plastycznych*, podjęto próbę ukazania, dlaczego takie szkoły powstawały i jak zmieniały się koncepcje ich funkcjonowania, począwszy od koncepcji szkoły, która miała rozwijać młodych adeptów artystycznie i estetycznie („wychowanie przez sztukę”), aż po koncepcję zawodowej szkoły plastycznej, której zadaniem jest przygotowanie średniej kadry do pracy w przemyśle i rzemiośle artystycznym, ale także szkoły, w której kształcono przyszłych studentów akademii sztuk pięknych oraz uniwersyteckich

kierunków artystycznych, humanistycznych i pedagogicznych. W rozdziale tym ukazano, jak zmieniały się plany nauczania oraz specjalności i specjalizacje z uwzględnieniem potrzeb zawodowych i możliwości kadrowych, bazowych i lokalnych tradycji artystycznych. Kolejny rozdział książki poświęcony został właśnie nauczaniem w szkołach plastycznych specjalnościom i specjalizacjom, których od momentu uzawodowienia szkół plastycznych było zaledwie kilka, a których liczba obecnie wzrosła do kilkudziesięciu. W rozdziale tym dokonano przede wszystkim analizy programów kształcenia, w oparciu o które nauczano przedmiotów specjalizacyjnych, ale także aktów prawnych, w których sformułowano ramowe plany nauczania.

Oprócz przedmiotów zawodowych (specjalizacyjnych) w szkołach plastycznych wprowadzono inne przedmioty o charakterze artystycznym, których zadaniem jest przede wszystkim nauczanie rzemiosła artystycznego. Dlatego kolejne rozdziały książki poświęcone zostały: kształceniu w zakresie rysunku i malarstwa, rzeźby, liternictwa, fotografii, a później fotografii i filmu oraz kształceniu w zakresie podstaw projektowania. Analiza programów kształcenia tych przedmiotów pokazała, jak ewoluowały treści kształcenia i jak unowocześniano bazę dydaktyczną, dostosowując ją do potrzeb ówczesnego i współczesnego rynku pracy.

Obszerny rozdział poświęcony został historii sztuki, która była głównym przedmiotem teoretycznym, nauczaniem praktycznie od początku istnienia szkół plastycznych, a która stała się też przedmiotem obowiązkowym na egzaminie dyplomowym — a współcześnie, z inicjatywy Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego — także przedmiotem zdawanym na egzaminie maturalnym. Autorka opisała początki nauczania tego przedmiotu, a następnie dokonała analizy kilku programów kształcenia, które obowiązywały w szkołach plastycznych, począwszy od programu wprowadzonego w 1957 roku. Treści kształcenia zmieniały się ze względu na stan wiedzy oraz oczekiwania w stosunku do absolwentów szkół plastycznych.

Szkoły plastyczne w Polsce są niewątpliwie fenomenem pedagogicznym. Dotychczas nie prowadzono badań nad tym zagadnieniem. Powstawały tylko monografie niektórych szkół, które wykorzystane zostały w publikacji. W żadnej z nich nie podjęto jednak analizy programów, w oparciu o które prowadzone było kształcenie. W swojej książce Beata Lewińska dokonała tego po raz pierwszy. Na bazie dostępnej dokumentacji, której autorka poszukiwała w archiwach Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz placówek powołanych przez Ministerstwo do sprawowania nadzoru nad szkołami artystycznymi, a także w archiwach zakładowych poszczególnych szkół plastycznych, ukazany został rozwój szkolnictwa plastycznego od czasów drugiej wojny światowej do współczesności.

Książkę uzupełniają: obszerna bibliografia (318 pozycje) oraz tabele pomocnicze, które powstały na podstawie aktów prawnych. W tabelach tych ukazano, jak zmieniały się kierunki kształcenia (jaki wprowadzano specjalizacje) oraz w jakich latach i w jakiej liczbie godzin w cyklu kształcenia nauczano poszczególnych przedmiotów artystycznych.

Opracowanie zostało napisane z dużą kompetencją, popartą rzetelną wiedzą i doświadczeniem. Autorka studiowała historię sztuki, wcześniej ukończyła liceum plastyczne, a dodatkowo bierze czynny udział w licznych projektach związanych z edukacją plastyczną. Doktor Beata Lewińska jest jedną z niewielu osób posiadających tak rozległą i głęboką wiedzę i doświadczenie w tym obszarze badawczym. Zawartość merytoryczna pracy jest dobrze powiązana z głównym tytułem, a poszczególne jej części są także adekwatnie zatytułowane do ich zawartości. Struktura pracy jest logiczna i przejrzysta, a wcześniej zebrane obszerne materiały doskonale usystematyzowane. Część prezentowanych materiałów, w tym unikatowe egzemplarze programów nauczania znalezione w różnych szkołach, została dokładnie opisana i przeanalizowana pod kątem jakościowym i ilościowym. W pracy znajdują się liczne tabele, które razem z merytorycznymi opisami i analizami stanowią nie do przecenienia źródła do wykorzystania przez badaczy, praktyków, a także osoby zajmujące się ustami oświatowymi. Rzadko się zdarza, aby autor w jednym opracowaniu, mającym charakter syntezy wiedzy z wąskiego obszaru badawczego, jakim są niewątpliwie programy kształcenia w szkołach plastycznych, wykorzystał informacje z dziejów sztuki, kształcenia artystycznego i estetyki do szerokich i pogłębionych analiz programów. Praca napisana jest świetnym językiem, który prowokuje czytelnika do wspólnych z autorką i samodzielnych analiz zamieszczonych w książce materiałów źródłowych.

Praca doktor Lewińskiej jest opracowaniem, z którym powinni zapoznać się wszyscy zainteresowani kształceniem plastycznym. Jest to unikatowa rozprawa zawierająca przeglądy programów kształcenia oraz perfekcyjnie przeprowadzone ich analizy, interpretacje i komentarze. Książka doktor Beaty Lewińskiej jest opracowaniem, które znajdzie odbiorców wśród praktyków, badaczy oraz osób podejmujących decyzje o programach kształcenia w szkołach plastycznych.



Fot. Włodzimierz Gorzelańczyk

*Pełnych bliskości, ciepła,
chwil zadumy i refleksji, spokoju i radości
Świąt Bożego Narodzenia
oraz
zdrowia i wszelkiej pomyślności
w Nowym Roku 2019*

życzy Zespół Szkół Plastycznych w Gdyni

Galeria

wierność tradycji
wielość tradycji



Złóbek bożonarodzeniowy wykonany
przez uczniów i nauczycieli Zespołu Szkół Plastycznych
im. Antoniego Kenara w Zakopanem 2013



Żłóbek bożonarodzeniowy z 2012 roku

Fot. ze zbiorów Zespołu Szkół Plastycznych im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszcy

Żłóbki bożonarodzeniowe

Zespołu Szkół Plastycznych im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy*

Żłóbek niezmiennie pozostaje ważnym wizualnym i emocjonalnym elementem świąt Bożego Narodzenia, tak zakotwiczonym w tradycji religijnej i obyczajowej, że nie wyobrażamy sobie, że kiedyś nie istniał. Dla wielu osób jest wspomnieniem grudniowo-styczniowych peregrynacji po mieście szlakiem kościelnych szopek, porównywania ich stylistyk, bogactwa lub siermiężności, dynamiki „lalkowego” misterium, konwencjonalnego lub nowatorskiego kształtu „ideowego” i plastycznego. W stajenkach splatają się rzeczywistości — religijna, historyczna i kulturowa, zrastają sztuka „wysoka” i „niska”, sztuka ludowa — może nieporadna, ale prosta i szczerą... Wystarczy wspomnieć pierwowzór wszystkich szopek — tę, jak byśmy dziś powiedzieli, „zaaranżowaną” w Boże Narodzenie 1223 roku w Greccio przez świętego Franciszka z Asyżu, średniowieczne ołtarze „opowiadające” na różne sposoby historię Bożego Narodzenia, ruchome szopki barokowe i XIX-wieczne budowane w kościołach... Czy tak typowo polskie jak Szopka Krakowska z architekturą wzorowaną na kościele Mariackim. Twórcy żłóbków drugiej połowy XX i początków XXI wieku chętnie wplatają w ich narrację tematykę etyczną, historię, zdarzenia i postaci współczesne. W ten sposób bożonarodzeniowe stajenki niejednokrotnie włączają się w dyskurs o charakterze nie tylko religijnym czy kulturowym.

Żłóbki tworzone przez uczniów bydgoskiego Zespołu Szkół Plastycznych im. Leona Wyczółkowskiego wpisują się w część powyżej przedstawionych kontekstów. Początkowo ich powstanie było ukierunkowane na jeszcze bardziej wyraziste zaistnienie szkoły plastycznej w przestrzeni miejskiej Bydgoszczy — pierwsza Szopka Bydgoska stanęła na Starym Rynku w 2001 roku i miała tradycyjny charakter. Pojawiły się w niej główne postaci bożonarodzeniowego misterium: Dzieciątko, Najświętsza Maria Panna, święty Józef, aniołowie i królowie, osioł i wół. Przez siedemnaście lat prawie każdej zimy „żłóbek plastyków” wraca w to

* Artykuł powstał na podstawie materiałów tekstowych i ikonograficznych ze zbiorów Zespołu Szkół Plastycznych im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy oraz prywatnych Lecha Kasprzykowskiego.



Fot. ze zbiorów Zespołu Szkół Plastycznych im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy

samo miejsce, taki sam, a odmieniony poprzez nowe postaci. Od kilku lat nie jest jedynym, bo jego młodsza wersja zagościła w 2014 roku przed Urzędem Marszałkowskim w Toruniu, zaś okres „pomiędzy” 2001 a 2017 rokiem wypełniły prezentacje różnie skonfigurowanych szopek w wielu miastach i obiektach, począwszy od niemieckiego Mannheim (2003) przez Krippenlandschaft Rotenberg-Stuttgart (2004), Strasburg (chyba 2004), rzymski Panteon (dwukrotnie w 2005 i w 2009 roku — na jubileusz powstania świątyni), Ulm (2006), po Pragę (w 2007 roku podczas obchodów ku czci świętego Wojciecha — patrona Polski i stolicy Czech). Wyjątkowo „obfity” w prezentacje naszych szopek był rok 2009, kiedy poza spektakularnym „pokazem” w Panteonie, pokazano je w Neapolu, w zamku krzyżackim w Malborku i... bydgoskim domu handlowym Drukarnia¹. W 2011 roku „żłóbek plastyków” zawitał nawet do stolicy tradycyjnej szopki — Krakowa — i na Litwę.

Przez lata bydgoska stajenka z bydgoskiego liceum plastycznego (Zespołu Szkół Plastycznych) ewoluowała pod względem ideowym, artystycznym i estetycznym. Na zmianę programu ikonograficznego wpłynęło zetknięcie się uczniów z ideą tak zwanej **szopki dialogowej** i **apostolstwa żłóbków**, stworzoną przez księdza profesora Witolda Broniewskiego. Pomysł działającego na emigracji² duchow-

¹ Informacja za opracowaniem: *Wierność tradycji*, [w:] *Historia żłóbków bożonarodzeniowych Zespołu Szkół Plastycznych im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy*, w opracowaniu edytor-skim G. Kalinowskiego i graficznym F. Otto, Bydgoszcz 2015.

² Od 1951 roku ksiądz Broniewski mieszkał i pracował we Francji, Włoszech, Stanach Zjednoczonych i Niemczech.



Fot. ze zbiorów Zespołu Szkół Plastycznych im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy

nego, filozofa i teologa, nazwany pierwotnie „Żłóbkami Solidarności”, zakładał nie tylko nawiązanie do źródeł chrześcijańskich wyobrażeń Bożego Narodzenia, lecz także wzbogacenie go o treści odzwierciedlające złożoność współczesnego świata. Taki ewangelizacyjny, dialogowy żłóbek, symbolizujący zagrożone we współczesnym świecie wartości — Prawdę, Pokój, Człowieczeństwo i Solidarność — ustawiono w 1996 roku na dworcu w Stuttgarcie. Na początku XXI wieku ksiądz Broniewski zaczął poszukiwać sprzymierzeńców — wykonawców kolejnych szopek, twórców młodych, niezmanierowanych, jeszcze pełnych idealizmu. Swoją projekt i zarazem prośbę o współpracę skierował do liceów plastycznych, najpierw zakopiańskiej „Kenarówki” (jeśli wolno mi użyć tego kolokwialnego określenia), a potem w 2003 roku do bydgoskiej „Turwidówki”, gdzie dyrektor Elżbieta Szymańska i koordynujący prace nad szopkami Lech Kasprzykowski (rzeźbiarz i nauczyciel rzeźby) odnieśli się do projektu z ogromną życzliwością i zaangażowaniem. Sądzę, że wybór obu szkół plastycznych nie był przypadkowy — ukształtowany jeszcze w międzywojniu, surowy styl rzeźby szkoły z Zakopanego, jak i prowadzona od wielu lat w Zespole Szkół Plastycznych im. Leona Wyczółkowskiego „praca w drewnie” na skalę półmonumentalną³, współbrzmiały z тезami księdza profesora: *...obca jest nam sielankowość czy romantyczność nazbyt wielu żłóbków tradycyjnych. Nie odpowiada nam ani widowiskowość, ani folklor, a tym bardziej kicz — który w najlepszym wypadku zatrzymuje się na półprawdach i przeżyciach bez głębi i bez autentyzmu. Nasze żłóbki* [wtręt autorki

³ Porównaj: bydgoskie plenery rzeźbiarskie dla uczniów liceów plastycznych, których tematem są przestrzenne formy eksponowane w Leśnym Parku Kultury i Wypoczynku w Myślicinku.



Żłóbek bożonarodzeniowy z 2005 roku

Fot. ze zbiorów Zespołu Szkół Plastycznych im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy

tekstu] ...stawiają na prostotę i autentyzm⁴. Zdaniem pomysłodawcy: *Żłóbek dialogowy [...] stanowi też niby „aggiornamento” ruchu żłóbkowego zapoczątkowanego przez świętego Franciszka [...] odpowiada na nowe i różnorakie wyzwania wyrastające z naszej współczesności. [...] Ma on służyć w szczególności dialogowi, pokojowi i solidarności, ze słabymi*⁵. Trudno powiedzieć, na ile bydgoskie stajenki „pielgrzymujące” w latach 2003–2015 po regionie i Europie spełniły postulaty księdza profesora, ale warto przyjrzeć się im uważniej. Pierwszą z 2003 roku „mannheimską” opatrzone mottem: „Betlejem a ubodzy świata”. Gdyby zrekonstruować ją na podstawie fotografii, to reprezentantem ubogich był Biedaczyna z Asyżu. Nie do końca „kanoniczny” kształt szopki podkreślały nietypowe postaci trzech królów, pośród których znaleźli się: południowoamerykański Indianin i grupa „braci mniejszych” — zwierząt słuchających kazania świętego Franciszka⁶. Uwagę przyciągał też swobodnie rozciągnięty na ziemi anioł z głową

⁴ Ksiądz W. Broniewski, *Żłóbek dialogowy a „znaki czasu” i „znaki wieczności”*, <http://chcentrum.de/archiwum/index.php/artykuly/231-obek-dialogowy-a-znaki-czasu-i-znaki-wiecznociq> (dostęp 26.11.2018).

⁵ Tamże.

⁶ Zapewne „autorskie” rozwinięcie motywu kazania świętego Franciszka do ptaków.



Żłóbek bożonarodzeniowy z 2006 roku

Fot. ze zbiorów Zespołu Szkół Plastycznych im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy

wspartą na dłoniach. Ten pierwszy żłóbek dialogowy wyrzeźbiono w surowym drewnie. Postaci świętego dramatu w porównaniu z późniejszymi realizacjami były smuklejsze, zaś sposób rozrzeźbienia, pomimo spójnej koncepcji stylowej, ujawniał cechy indywidualne stylu pojedynczych rzeźbiarzy. Na przykład klęcząca Matka Boska w sutej, fałdzistej szacie miała lekki „posmak” ludowego baryku, wieloetniczni trzej królowie zwracali uwagę silniejszym doprecyzowaniem szczegółów, zaś święty Franciszek smukłą i zwartą sylwetką o w miarę czytelnych inspiracjach modernistycznych.

Kolejne szopki poprzez dobór postaci komentowały ważne wydarzenia. W roku przystąpienia Polski do Unii Europejskiej nie mogło w szopce zabraknąć postaci wielkich chrześcijan i świętych uznanych za patronów Europy. Do Strasburga udali się więc z bydgoskim żłóbkem: Robert Schuman, Edyta Stein, Albert Schweitzer i Matka Teresa z Kalkuty — swoiste personifikacje humanizmu, humanitaryzmu i miłosierdzia, przekraczania granic między nacjami, rasami, religiami i kulturami, ale także chrześcijańskich „podwalin” projektu, który stał się Unią Europejską⁷.

„Powrót Jana Pawła II do Domu Ojca” w kwietniu 2005 roku wyznaczył motto pierwszej szopki wystawionej w Panteonie: „Janowi Pawłowi II — Orędownikowi Pokoju”. Oczywiście wśród figur podążających ku małemu Chrystusowi znalazł

⁷ Robert Schuman.



Fot. ze zbiorów Zespołu Szkół Plastycznych im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy

się sam Papież, przedstawiony z gołębiem przysiadającym na dłoni⁸. W porównaniu z rzeźbami z 2003 roku figury wydają się bardziej zwarte i surowe, ale ta stylizacja dobrze koresponduje ze wskazaniem pomysłodawcy żłóbków dialogowych, który chciał unikać w przedstawieniach prostego, „cukierkowego piękna”.

W 2006 roku, przy okazji prezentacji w Ulm, mieście znanym ze średnio-wiecznej katedry i pięknych gotyckich rzeźb, wśród postaci towarzyszących Nowonarodzonemu nieśmiało pojawiają się artyści — na początek jest to gotycki rzeźbiarz Peter Parler. W żłóbkę w 2007 roku, pokazywanym w Pradze, nie mogło zabraknąć świętego Wojciecha⁹ — patrona Polski, ale i stolicy Czech. Jeżeli wierzyć fotografiom, to święty Wojciech wyruszył do swej pierwszej stolicy biskupiej w towarzystwie (także wyrzeźbionego) młodszego brata Gaudentego. Tym razem figury świętych, Bożej Rodziny, aniołów i trzech królów, wbrew założonej szorstkości, robią na mnie wrażenie nieco bajkowych. Zapewne wynika to z ich proporcji, a szczególnie z bogactwa ozdobnych detali w szatach mędrców.

Wyjątkowo rozbudowany charakter w warstwie treściowej miał żłóbkę dialogowy z przełomu lat 2008–2009 — zaproszenie do ponownego wystawienia

⁸ Warto nadmienić, że replikę tego żłóbka przekazano podczas audiencji generalnej papieżowi Benedyktowi XVI, a uczniowie i nauczyciele spotkali się z ówczesnym Ambasadorem RP w Watykanie, panią Hanną Suchocką, i księdzem Witoldem Broniewskim. Do podobnego spotkania doszło także przy wystawieniu w Panteonie drugiej bydgoskiej szopki w 2009 roku.

⁹ W 2007 roku w Pradze odbywały się uroczystości ku czci świętego Wojciecha. Nauczyciele i młodzież mieli okazję zaprezentować bydgoski żłóbkę i jego miniaturę ówczesnemu prymasowi Czech i Moraw, kardynałowi Miroslavowi Vlkovi.



Żłóbek bożonarodzeniowy z 2008 roku

Fot. ze zbiorów Zespołu Szkół Plastycznych im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy

dzieła w Panteonie wyzwoliło zarówno w nauczycielach koordynujących projekt, jak i młodych wykonawcach nową energię. W warstwie treściowej poza opowieścią o Bożym Narodzeniu pojawił się swoisty dyskurs ewangelizacyjny, dyskusja o roli chrześcijaństwa w życiu młodych ludzi. Dlatego do typowych dla szopki postaci dołączyli święci patroni młodzieży: Stanisław Kostka, Teresa z Lisieux i Piero Giorgio Frassati. Naszedł też czas na nowy eksperyment z formą plastyczną szopki — zapadła decyzja, że tym razem figury będą polichromowane. Lecha Kasprzykowskiego, jak zawsze odpowiedzialnego za rzeźbiarski kształt szopki, wsparł Bogusław Kuraś — artysta malarz i nauczyciel malarstwa, zawsze chętny do malarskich i rysunkowych eksperymentów z młodzieżą, wykraczających poza typowy szkic i studium. To jemu żłóbek zawdzięczał koncepcję lekko spatynowanej, na poły pastelowej, spłowiałej, „nieważkiej” polichromii.

Doświadczenie z barwieniem rzeźb tak spodobało się nauczycielom i uczniom, że także najmniej ortodoksyjna szopka z 2011 roku: „Betlejem a twórcy kultury”, pyszniła się barwami, tym razem bardziej intensywnymi. Nietypowy był też program ikonograficzny stworzony przez dwie ówczesne uczennice szkoły. Tym razem z orszaku mieli zniknąć trzej królowie, zastąpieni przez artystów i trzech aniołów — posłanników Boga symbolizujących tajemnice Losu, Opieki, Miłości, Nadziei i Prawdy, a może aż i tylko tajemnice Sztuki... Poza opowieścią o miłości Matki do Syna wyrażonej rezygnacją ze żłóbka i umieszczeniem Jezusa w ramionach Marii, ważnym elementem ideowym było położenie nacisku na



Żłóbek bożonarodzeniowy z 2011 roku. Nakładanie polichromii

Fot. ze zbiorów Zespołu Szkół Plastycznych im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy

związki sztuki z sacrum. Na pierwszy rzut oka wybór artystów jest „nieoczywisty”, bo do Świętej Rodziny pielgrzymują nie tylko Michał Anioł Buonarroti, Vincent van Gogh, Gustav Klimt, Salvador Dali, Pablo Picasso i Xawery Dunikowski, ale także egipski architekt z okresu Starego Państwa — Imhotep... Spinające ich w jedną kłamrę sformułowanie z opracowania *Wierność tradycji: ...talentu, daru od Boga nie zaprzepaścili*¹⁰, nie wyczerpuje możliwości interpretacyjnych. Na pewno wyrzeźbieni twórcy z różnych powodów byli dla młodych artystów ważni — uosabiali rewolucje formalne zachodzące w sztuce, artystyczne indywidualności i łamanie dawnych kanonów. Każdy z nich w inny sposób ukazywał sacrum, od tworzenia potężnego wizerunku Stwórcy i Zbawiciela po sacrum samej sztuki¹¹. Co ciekawe, młodzi autorzy starali się wiedzę o artystach zamknąć

¹⁰ *Wierność tradycji*, dz. cyt.

¹¹ Imhotep — pierwszy wzmiankowany w źródłach architekt, potomek boga Ptaha, został w pewnym stopniu przez Egipcjan „ubóstwiony”, zaś jego wiedza była wiedzą świętą; Michał Anioł nie tylko rzeźbił i malował niedościgłe, pełne mocy przedstawienia Boga i Chrystusa, ale i zasłużył na miano *divino* — boskiego; Vincent van Gogh miał w swym życiu epizod misjonarski; Salvador Dali — tak kontrowersyjny w sztuce i życiu, niejednokrotnie wracał do nowych „redakcji” tematów religijnych. U Gustava Klimta rozważań o sacrum sztuki i sacrum życia, tak ważnych dla secesji, można doszukiwać się między innymi w obrazach z motywami faz życia ludzkiego czy życia i śmierci. Podobnie nowa interpretacja motywu Stwórcy znalazła się w rzeźbie Xawerego Dunikowskiego.



Żłóbkę bożonarodzeniową z 2011 roku. Nakładanie polichromii

Fot. ze zbiorów Zespołu Szkół Plastycznych im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy

w formie plastycznej rzeźb, stąd wykorzystanie kanonu zbliżonego do rzeźby egipskiej w postaci Imhotepa, kubiczna, ukształtowana z dużych płaszczyzn figura Picassa, zdobna ornamentem nawiązującym do malarstwa mistrza szata Klimta czy charakterystyczne atrybuty — słonecznik van Gogha i wąsy Dalego, wyraźnie „złamany” nos Michała Anioła...

Nie można pominąć edukacyjnych aspektów bydgoskich żłóbków — są one jednym z ważnych elementów kształcenia plastycznego. Świadomość tego, że dzieło nie „utknie” w zaciszu pracowni rzeźbiarskiej, ale zostanie przedstawione szerszej publiczności, dopinguje do pracy i nakazuje dbałość o jej fachowe wykonanie. Praca nad rzeźbą nieograniczona do programowych dwu godzin ćwiczeń nie tylko doskonali warsztat, ale i kształtuje charakter, namacalnie ukazuje wysiłek, który w powstanie dzieła trzeba włożyć. Pedagodzy powiedzieliby, że nawet rozwija tak zwane umiejętności interpersonalne — pracę w grupie, dochodzenie do wspólnych i akceptowanych przez wszystkich twórców rozwiązań formalnych, terminowość i tym podobne. Praca nad szopkami daje młodzieży możliwość eksperymentowania z materiałem drewna, sposobami jej obróbki rzeźbiarskiej i malarskiej.



Żłóbek bożonarodzeniowy z 2011 roku

Fot. ze zbiorów Zespołu Szkół Plastycznych im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy

Na zakończenie warto zadać sobie pytanie: Jakie są nasze żłóbki pod względem wartości artystycznej i estetycznej? Na pewno są szopki od nich bardziej urokliwe, bo nasze nie są „piękne” w potocznym tego słowa znaczeniu. Wyra-
stają jednak z wielorakiej tradycji rzeźbiarskiej, poczynawszy od lekko naiwnej sztuki ludowej po rzeźbę współczesną — ekspresjonistyczną i modernistyczną, międzywojenną i powojenną. Czerpią inspiracje zarówno z folkloru oswojonego przez polskie *art deco* (porównaj m.in. *Kapliczkę Bożego Narodzenia* Szczepkowskiego na wystawę w Paryżu), mocnych brył postaci kształtowanych przez Xawerego Dunikowskiego czy Pronaszkę i innych polskich rzeźbiarzy XX wieku. Nasze szopki są surowe, ze szlachetną surowością drewna, wyraźnie widocznymi śladami dłuta. W lekkiej toporności i niezgrabności postaci jakoś korespondują ze skromnym wizerunkiem pierwszego Franciszkiego żłóbka, z wizją kościoła ubogiego, prostego i zarazem odwołującego się do ludzkich uczuć.

* Na podstawie materiałów tekstowych i ikonograficznych ze zbiorów Zespołu Szkół Plastycznych im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy oraz prywatnych Lecha Kasprzykowskiego.

Żłóbki bożonarodzeniowe

Zespołu Szkół Plastycznych im. Antoniego Kenara w Zakopanem

Żłóbek bożonarodzeniowy ma swą wielowiekową historię, związaną szczególnie ze świętym Franciszkiem z Asyżu. Ma swe trwałe miejsce w kulturze i zwyczajach chrześcijańskich. Dotąd żłóbek bożonarodzeniowy związany był przede wszystkim z kościołem. *Odkąd wielu zaczęło omijać kościoły, trzeba przesłanie Bożego Narodzenia głosić z „dachów”, czyli w otwartej przestrzeni publicznej*, twierdził ksiądz Witold Broniewski. Dworzec, lotnisko, ratusz, szpital... oto miejsca, w których od lat przechodnie przystają przed Dzieciątkiem, Matką Bożą i świętym Józefem w stajence.

Przedsięwzięcie rzeźbiarskie, które rozpoczęło się w 1995 roku w Zakopanem, rok później zaowocowało wystawieniem pierwszego żłóbka na dworcu głównym w Stuttgarcie, w Niemczech. Różniło się ono pod wieloma względami od rozwiązań tradycyjnych. Jest próbą odpowiedzi na współczesne potrzeby i wyzwania, a więc współczesne „znaki czasu”. To główny cel, jaki postawił przed sobą twórca projektu i autor tych słów.

W ciągu 23 minionych lat powstało 40 żłóbków. W dziele tym uczestniczyli uczniowie i nauczyciele rzeźby pięciu liceów plastycznych z Zakopanego, Bydgoszczy, Nowego Wiśnicza, Katowic i Tarnowskich Gór oraz grupa młodzieży ze Żnina. Większość realizacji powstała w Zespole Szkół Plastycznych im. Antoniego Kenara w Zakopanem podczas letnich plenerów rzeźbiarskich, które odbywały się na terenie Niemiec w Schwäbisch-Gmünd i Carlsbergu. Żłóbki wystawiane były między innymi: w Niemczech, we Włoszech, Francji, w Czechach i w Polsce. Jeden z projektów, wykonany w zakopiańskiej szkole, znalazł się w swoim czasie w apartamentach papieża Jana Pawła II.

Realizacja tego planu nie byłaby możliwa, gdyby nie ofiarna pomoc Chrześcijańskiego Centrum Krzewienia Kultury, Tradycji i Języka Polskiego w Niemczech oraz aktywne uczestnictwo wielu osób poświęcających swój czas i siły przy organizowaniu tej akcji — rzeźbienie figur, logistyka, transport, magazynowanie. W tym miejscu należałoby wymienić: świętej pamięci księdza Franciszka Boguckiego, księdza Stanisława Bielawskiego, Ryszarda Kanię i Krzysztofa Czapkę z Niemiec oraz Stanisława Cukra, Ireneusza Września, Władysława Hycy, Antoniego Grabowskiego, a także wielu nauczycieli rzeźby i uczniów polskich szkół plastycznych, biorących udział w realizacji tego przedsięwzięcia.



Fot. ze zbiorów Zespołu Szkół Plastycznych im. Antoniego Kenara w Zakopanem ———

Żłóbek bożonarodzeniowy zrealizowany w 2012 roku przez uczniów Zespołu Szkół Plastycznych im. Antoniego Kenara w Zakopanem, pod kierunkiem nauczycieli Andrzeja Mrowcy i Janusza Jędrzejewskiego, po raz pierwszy został wystawiony w Zakopanem. Stało się to możliwe dzięki współpracy Urzędu Miasta Zakopane, Dyrekcji Zespołu Szkół Plastycznych oraz pana Ryszarda Kani, prezesa wspomnianego już Chrześcijańskiego Centrum Krzewienia Kultury, Tradycji i Języka Polskiego w Schwäbisch-Gmünd.

Żłóbek wykonany w tym roku realizowany był na zamówienie Urzędu Miasta Zakopane. Inicjatorem tego przedsięwzięcia jest pan burmistrz Leszek Dorula, który objął je również swoim patronatem.

Figury o wysokości 140–170 centymetrów zostały wykonane podczas pleneru rzeźbiarskiego, zorganizowanego przez Biuro Promocji Zakopanego, towarzyszącego tegorocznemu Festiwalowi Folkloru Ziemi Górskich. Autorzy rzeźb zadbali o ich regionalny charakter, inspirowając się strojem i folklorem podhalańskim.

W plenerze, przeprowadzonym pod kierunkiem nauczycieli Andrzeja Mrowcy i Janusza Jędrzejewskiego wzięły udział uczennice klasy 5 i 6 Ogólnokształcącej Szkoły Sztuk Pięknych, wchodzącej w skład Zespołu Szkół Plastycznych im. Antoniego Kenara w Zakopanem: Gabriela Błaszyńska, Karolina Brzozowska, Julia Kuźniar, Melania Wróblewska, Zuzanna Dudzińska, Natalia Wirmańska i Mia Wróblewska.



Plener rzeźbiarski w Zakopanem — sierpień 2015 roku

Fot. ze zbiorów Zespołu Szkół Plastycznych im. Antoniego Kenara w Zakopanem _____



Żłóbek bożonarodzeniowy wykonany przez uczniów i nauczycieli, Zakopane 2013

Fot. ze zbiorów Zespołu Szkół Plastycznych im. Antoniego Kenara w Zakopanem





Żłóbek bożonarodzeniowy z 2005 roku

Fot. ze zbiorów Zespołu Szkół Plastycznych w Katowicach

Żłóbki bożonarodzeniowe

Zespołu Szkół Plastycznych w Katowicach

Szopka bożonarodzeniowa Liceum Plastycznego w Katowicach to kilkakrotnie realizowany projekt wspólnej pracy nauczycieli i uczniów. Pierwszą była szopka z 2005 roku wykonana z inicjatywy księdza Witolda Broniewskiego — pomysłodawcy prezentacji szopek na dworcach i lotniskach Europy Zachodniej w okresie przedświątecznym. W ten sposób dołączyliśmy do liceów z Zakopanego, Bydgoszczy i Nowego Wiśnicza, które przed nami podejmowały ten temat. Szopki prezentowane w miejscach publicznych miały, poza charakterem religijnym, także przesłanie społeczno-polityczne. W tych kompozycjach zawsze znajdowały się postaci wspólne dla naszej europejskiej kultury. Szopki powstające z inspiracji księdza Broniewskiego miały różne przesłanie, na przykład: w Monachium — „Betlejem i miłość bliźniego”, w Stuttgarcie — „Betlejem i święty Franciszek”, w Ludwigsburgu — „Betlejem i sąsiedzi”.

Nasza szopka bożonarodzeniowa prezentowana w Kolonii przedstawiała świętych z Polski, Czech i Niemiec. Byliśmy dumni, że naszą pracą mogliśmy się przysłużyć idei „apostolstwa żłóbków”, czyli przybliżania mieszkańcom Europy przesłania świąt Bożego Narodzenia poprzez bożonarodzeniowe szopki ustawione w największych miastach.

Naszą szopkę pokazaliśmy w Starym Ratuszu w Kolonii. Realizowana pod hasłem „Szopka dialogu”, prezentowała postać Edyty Stein, jako symbol wiary w wartości nieprzemijające. Była to kompozycja figur realizowanych tak w drewnie, jak i innych materiałach rzeźbiarskich, a towarzyszyły temu także inne elementy przestrzenne.

Całość prac prowadzili magister Jacek Kiciński, świętej pamięci magister Bogdan Cygan oraz magister Edward Josefowski, a także około 15 uczniów. Przygotowanie szopki dało naszym uczniom możliwość pracy w różnych materiałach, a także — co najważniejsze — nauczyło ich pracy w zespole. Gotowe dzieło zostało przekazane Stowarzyszeniu Społeczno-Kulturalnemu w Stuttgarcie. Następne szopki prezentowane były w Freiburgu, Karlsruhe, Mannheim i Münster. Szczególnie fascynująca była prezentacja w rzymskim Panteonie.

Te pierwsze tak duże realizacje zaowocowały następnymi projektami o podobnej tematyce. Pozostając w tej świątecznej konwencji, w 2016 roku zrealizowaliśmy kompozycję figuralną Świętej Rodziny, która stała się elementem cało-



Projekt i wykonanie żłóbka bożonarodzeniowego z 2005 roku

Fot. ze zbiorów Zespołu Szkół Plastycznych w Katowicach

ściowej dekoracji choinki bożonarodzeniowej w Pałacu Prezydenckim w Warszawie (patrz str. 206). Tutaj, oprócz kompozycji rzeźbiarskiej, na uwagę zasługują ozdoby realizowane w pracowni jubilerskiej pod kierunkiem magister Izabelli Kornas, która czerpała inspiracje nie tylko religijne, ale przede wszystkim oparte na symbolach naszego kraju i regionu.

W 2016 roku, z okazji 25-lecia partnerskich relacji pomiędzy Kolonią a Katowicami, nasze miasto otrzymało zaproszenie do prezentacji szopki bożonarodzeniowej w ramach 21. Festiwalu o wdzięcznej nazwie „Koloński Szlak Szopek Bożonarodzeniowych”. To impreza prezentująca szopki z całego świata.

Miasto zwróciło się do naszej szkoły z propozycją realizacji tego zaproszenia. Przygotowania rozpoczęliśmy od paru historycznych refleksji. Katedra kolońska to centralne miejsce miasta od momentu, gdy cesarz Ferdynand Barbarossa po podbiciu Mediolanu zdobył relikwie Trzech Króli w roku 1164 i przekazał je Kolonii. Od tego czasu miasto stało się jednym z najważniejszych miejsc pielgrzymkowych średniowiecza. W katedrze znajduje się miejsce spoczynku Trzech Króli, ale również — o czym należy wspomnieć — jest to miejsce spoczynku polskiej królowej Rychezy, żony Mieszka II. W Kolonii na bulwarach Renu spotkał się niegdyś Jan Paweł II z młodzieżą z całego świata.

Mając świadomość odpowiedzialności za to przedsięwzięcie oraz informację, że nasza szopka będzie reprezentatywnym symbolem 21. Festiwalu poprzez jej prezentację w nowym Ratuszu Miasta Kolonii, rozpoczęliśmy prace projektowe,



Żłóbek bożonarodzeniowy z 2005 roku

Fot. ze zbiorów Zespołu Szkół Plastycznych w Katowicach

którymi kierował Bogumił Burzyński, mnie zaś przypadła koordynacja realizacji całości projektu. Wybraliśmy koncepcję Bogumiła Burzyńskiego, nawiązującą w swojej stylistyce do tradycji polskiej rzeźby okresu formizmu. Szopka została zrealizowana z drewna olchowego. Liczne fragmenty rzeźby zostały ozłoczone płatkami, co w zestawieniu z kolorem drewna nadało całości atmosferę sacrum. Figury mają od 140 do 160 centymetrów wysokości, natomiast centralna postać Matki Boskiej z Dzieciątkiem ma około 180 centymetrów. Realizacja w drewnie została poprzedzona wykonaniem dwóch modeli w styropianie w skali 1:2 i 1:1; na tej podstawie wykonano papierowe szablony. Prace przygotowawcze były dość długie, ale (zwłaszcza uczniom) uzmysłowiły, jak wygląda proces twórczy i jego materialna realizacja.

Wartość dydaktyczna przy realizacji konkretnej i tak odpowiedzialnej pracy jest bezcenna. Nasza szopka została przyjęta bardzo życzliwie. Uroczystego otwarcia dokonali prezydent Katowic doktor Marcin Krupa oraz nadburmistrz Kolonii pani Henriette Reker. Po otwarciu nastąpiło uroczyste spotkanie młodzieży w Sali Hanny w historycznym ratuszu z władzami Kolonii, zostaliśmy także przyjęci przez konsula RP. Po bardzo dobrych recenzjach w prasie niemieckiej



Żłóbek bożonarodzeniowy z 2016 roku

Fot. ze zbiorów Zespołu Szkół Plastycznych w Katowicach



Święta Rodzina — centralna część żłóbka bożonarodzeniowego z 2016 roku

Fot. ze zbiorów Zespołu Szkół Plastycznych w Katowicach

oraz polskiej, a także audycjach TV na kanałach polonijnych, otrzymaliśmy od pana doktora Michaela Vogta, związanego z organizacją kolońskiego Festiwalu, propozycję prezentacji naszej szopki za pośrednictwem włoskiego oddziału „Rycerzy Kolumba” w The Knights of Columbus Museum in New Haven w Stanach Zjednoczonych. Wszystkie procedury związane z realizacją tego projektu przejęły miasta Kolonia i Katowice. Prezentacja pracy nauczycieli i uczniów naszej szkoły w roku 100-lecia odzyskania przez Polskę niepodległości, w Stanach



Trzej królowie — część złotka bożonarodzeniowego z 2016 roku

Fot. ze zbiorów Zespołu Szkół Plastycznych w Katowicach

Zjednoczonych — państwie, które w znaczny sposób przyczyniło się do naszej niepodległości, jest niewątpliwym zaszczytem.

- **Fotogramy:** Tomasz Griessgraber, Izabella Kornas, Joanna Nowrot oraz archiwum szkoły
- **W materiałach wykorzystano opracowania graficzne z folderów** towarzyszących prezentacji projektów w Kolonii, Warszawie i innych zrealizowanych przez Aleksandrę Klimas
- **Realizatorzy szopki bożonarodzeniowej w 2005 roku:**
Nauczyciele: Jacek Kiciński, śp. Bogdan Cygan, Marek Skaliński, Edward Josefowski, oraz uczniowie
- **Realizatorzy prezentacji w Pałacu Prezydenckim:** Edward Josefowski, Joanna Nowrot, Izabella Kornas, Aleksandra Klimas oraz uczniowie
- **Realizatorzy szopki bożonarodzeniowej w 2016 roku w Kolonii:**
Nauczyciele: Bogumił Burzyński, Edward Josefowski, Marek Skaliński, oraz uczniowie



Matka Boska z Dzieciątkiem — centralna część żłóbka bożonarodzeniowego z 2016 roku

Fot. ze zbiorów Zespołu Szkół Plastycznych w Katowicach



Fot. ze zbiorów Zespołu Szkół Plastycznych w Katowicach



Noty o autorach

Zdzisław Bujanowski od 1994 roku kieruje Centrum Edukacji Artystycznej. Jest również nauczycielem akademickim (doktorat z zakresu historii turystyki i rekreacji), prowadzi zajęcia między innymi z zarządzania. Ukończył studia podyplomowe na kierunku Zarządzanie na Uniwersytecie Warszawskim oraz Audyt i Kontrola Wewnętrzna w Akademii Finansów i Biznesu Vistula w Warszawie. Jest autorem wielu publikacji.

Krzysztof Dąbek ukończył historię sztuki na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Od wielu lat związany jest z Zespołem Szkół Plastycznych im. Cypriana Kamila Norwida w Lublinie, którego jest też absolwentem. Obecnie jest dyrektorem tej placówki oraz nauczycielem historii sztuki.

Grażyna Draus jest teoretykiem muzyki w stopniu doktora, kompozytorką i pedagogiem. Ukończyła studia w specjalności kompozycja oraz Podyplomowe Studia Teorii Muzyki w Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina (obecnie Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina). Pracuje na stanowisku adiunkta w macierzystej uczelni. Jest kierownikiem Pracowni Kształcenia Słuchu i Harmonii i równocześnie nauczycielem dyplomowanym w Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej im. Zenona Brzewskiego i Państwowej Szkole Muzycznej II stopnia im. Józefa Elsnera w Warszawie.

Aleksandra Dudek jest nauczycielem dyplomowanym w szkole muzycznej w Gliwicach. Jest też autorką programu nauczania audycji muzycznych, artykułów dotyczących folkloru pienińskiego w „Pracach Pienińskich”, krajoznawstwa w „Poznaj Swój Kraj”, oraz innych w „Wychowaniu Muzycznym” i w „Roczniku Muzeum” w Gliwicach.

Włodzimierz Gorzelańczyk jest plastykiem i dydaktykiem sztuki, absolwentem Liceum Plastycznego oraz Państwowej Wyższej Szkoły Sztuk Plastycznych w Poznaniu. Pracował na macierzystej uczelni, gdzie specjalizował się w metodyce i dydaktyce szczegółowej. Jest organizatorem kursów pedagogicznych. Od 25 lat pracuje jako wizytator szkolnictwa artystycznego, współtwórca aktów prawnych Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz Ministerstwa Edukacji Narodowej. Aktualnie jest wicedyrektorem Centrum Edukacji Artystycznej.

Wojciech Jankowski jest emerytowanym docentem Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina (obecnie Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina), muzykiem i pedagogiem, doktorem nauk humanistycznych. Był projektodawcą i organizatorem reformy szkolnictwa muzycznego w latach 1969–1975. W latach 1974–1992 był dyrektorem pierwszego w Polsce (i Europie) międzyuczelnianego Instytutu Pedagogiki Muzycznej (przy Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina). Był członkiem z wyboru Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk oraz RWSA — Rady Wyższego Szkolnictwa Artystycznego.

Janusz Jędrzejowski jest nauczycielem rzeźby i meblarstwa w Zespole Szkół Plastycznych im. Antoniego Kenara w Zakopanem. Studiował rzeźbę w krakowskiej Akademii Sztuk Pięknych (dyplom w pracowni profesora Józefa Murzyna). Tworzy w drewnie i metalu. Swoje prace prezentował na licznych zbiorowych i kilku indywidualnych wystawach, organizowanych na terenie kraju i za granicą.

Edward Josefowski jest absolwentem Liceum Plastycznego w Katowicach. Skończył studia na Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie (Wydział Grafiki w Katowicach). Od 1981 roku jest nauczycielem rysunku i malarstwa oraz podstaw projektowania, a aktualnie grafiki w Liceum Plastycznym w Katowicach, gdzie od 2012 roku jest dyrektorem. Zajmuje się grafiką artystyczną i wydawniczą. Przygotował ilustracje do kilkudziesięciu książek dla wydawnictw i muzeów.

Zofia Konaszkiewicz jest emerytowanym profesorem Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina w Warszawie, długoletnim kierownikiem Katedry Edukacji Muzycznej, a także kierownikiem Międzywydziałowego Studium Pedagogicznego. Pracowała także na Akademii Pedagogiki Specjalnej, a obecnie pracuje na Papieskim Wydziale Teologicznym w Warszawie. Ukończyła studia w zakresie psychologii na Uniwersytecie Warszawskim, w zakresie wychowania muzycznego w Państwowej Wyższej Szkole Muzycznej w Warszawie, a także pedagogiki na Uniwersytecie Warszawskim.

Izabella Kornas jest absolwentką Liceum Plastycznego w Katowicach. Ukończyła studia w Instytucie Sztuki Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie na Wydziale Grafiki w pracowni profesora doktora habilitowanego Józefa Knopka. Obecnie jest nauczycielem jubilerstwa w Zespole Szkół Plastycznych w Katowicach. Uprawia twórczość w zakresie projektowania małych form biżuterijnych, jubilerstwa, fotografii, akwareli i grafiki warsztatowej.

Eliza Leszczyńska-Pieniak jest absolwentką teatrologii Uniwersytetu Jagiellońskiego i Podyplomowych Studiów Humanistycznych Polskiej Akademii Nauk, nauczycielką dyplomowaną języka polskiego w III Liceum Ogólnokształcącym im. Cypriana Kamila Norwida w Zamościu. Jest stałą współpracowniczką czasopisma „Akcent”. Artykuły, wywiady i reportaże publikowała także między innymi w „Gazecie Wyborczej”, „Kresach”, „Przeglądzie Powszechnym” i „Tygodniku Powszechnym”.

Beata Lewińska jest doktorem historii sztuki, dyrektorem Zespołu Państwowych Szkół Plastycznych im. Wojciecha Gersona w Warszawie. Od kilkunastu lat wykłada dydaktykę i metodykę nauczania historii sztuki na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Pełni funkcję rzeczoznawcy Ministerstwa Edukacji Narodowej. Ma na koncie liczne publikacje o charakterze naukowym, dydaktycznym i metodycznym, w tym podręczniki nauczania plastyki i przewodniki metodyczne.

Wiesława Limont jest profesorem, pedagogiem, psychologiem i absolwentką studiów artystycznych. Prowadzi badania związane z wyobraźnią i zdolnościami twórczymi, metaforą wizualną i multimodalną w sztuce i edukacji artystycznej. Opracowała programy edukacyjne dla dzieci i młodzieży stymulujące rozwój wyobraźni i zdolności twórczych z wykorzystaniem myślenia metaforycznego i ekspresji plastycznej, jest autorką koncepcji intermedialnych warsztatów twórczych przeznaczonych dla studentów kierunków artystycznych i dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Jest autorką trzech książek i współredaktorką kilkunastu monografii zbiorowych oraz licznych publikacji naukowych i popularnonaukowych.

Wojciech Michalski jest absolwentem klasy fagotu w Państwowej Wyższej Szkole Muzycznej w Poznaniu oraz kierunku Fizyka na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Od 1989 roku pełni funkcję dyrektora Zespołu Szkół Muzycznych w Poznaniu, znaną pod nieformalną nazwą „Poznańska Szkoła Talentów”.

Jerzy Mierzwiak jest nauczycielem rysunku i malarstwa w Zespole Państwowych Szkół Plastycznych w Warszawie i kierownikiem sekcji przedmiotów plastycznych. Ukończył studia na Wydziale Grafiki Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie. Jest aktywnym artystą. Do najważniejszych jego realizacji należą liczne opracowania graficzne książek, folderów i plakatów, pomnik — krzyż papieski w Warszawie na placu Piłsudskiego (współautorstwo). Jest autorem programów nauczania rysunku i malarstwa.

Kacper Miklaszewski jest pianistą, doktorem nauk humanistycznych, nauczycielem muzyki, dziennikarzem. 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.

Anna Mikolon — doktor habilitowany, pedagog Akademii Muzycznej i nauczyciel dyplomowany Szkoły Muzycznej II stopnia w Gdańsku. Jest pianistką, nagradzaną jako akompaniator na konkursach. Prowadzi różnorodną działalność koncertową. Autorka monografii: *Język muzyczny Dymitra Szostakowicza jako forma osobistej wypowiedzi oraz Specyfika pracy pianisty-korepetytora wokalistów*. Ma w swoim dorobku liczne publikacje i nagrania.

Barbara Szota-Rekieć jest historykiem sztuki, absolwentką Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Od 1987 roku pracuje w Liceum Plastycznym im. Jana Matejki w Nowym Wiśniczu jako nauczyciel historii sztuki. Od 2006 roku pełni funkcję wicedyrektora do spraw artystycznych. Była recenzentem podstawy programowej z historii sztuki. W 2017 roku otrzymała od Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego odznakę honorową Zasłużony dla Kultury Polskiej.

Elwira Śliwkiewicz-Cisak jest akordeonistką, profesorem Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie oraz dyrektorem Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej I i II stopnia w Lublinie. Jest autorką publikacji, artykułów naukowych i popularnonaukowych, wykładownicą na międzynarodowych i ogólnopolskich mistrzowskich kursach, warsztatach i seminariach dla akordeonistów. Jej uczniowie uzyskiwali laury na międzynarodowych, ogólnopolskich i regionalnych konkursach i festiwalach.

Joanna Tomkowska jest nauczycielem rytmiki oraz kształcenia słuchu w klasach I–III. Prowadzi autorskie warsztaty metodyczne organizowane między innymi przez Centrum Edukacji Artystycznej, Polskie Towarzystwo Carla Orffa, Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych czy ośrodki metodyczne doskonalące nauczycieli szkół ogólnokształcących. Autorka zbioru kanonów o różnym stopniu trudności.

Ewa Urbańska jest doktorem historii sztuki, nauczycielem w Zespole Szkół Plastycznych im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy oraz wykładownicą akademickiego Uniwersytetu Technologiczno-Przyrodniczego im. Jana i Jędrzeja Śniadeckich w Bydgoszczy (prowadzi wykłady z historii sztuki i kultury oraz historii designu na kierunkach architektura i architektura wnętrz). Jest też krytykiem sztuki.

Monika Welc jest gitarzystką, nauczycielem gry na gitarze w Państwowej Szkole Muzycznej I stopnia w Łańcutcie i Zespole Szkół Muzycznych nr 1 w Rzeszowie. Nieustannie poszerza swoją wiedzę i warsztat pracy (studia podyplomowe z zakresu Zarządzania Placówką Oświatową, 2016), obecnie z zakresu psychologii. Od lat prowadzi badania w zakresie radzenia sobie z tremą.

Ewelina Wilburg-Marzec jest wizytatorem Centrum Edukacji Artystycznej regionu śląskiego i opolskiego. Ukończyła Akademię Muzyczną w Katowicach (Wydział Kompozycji, Dyrygen-

tury i Teorii Muzyki w specjalności Teoria Muzyki), a także studia podyplomowe teorii muzyki na Uniwersytecie Muzycznym w Warszawie. Jest autorką licznych publikacji i artykułów naukowych. Jest również wykładowcą w Akademii Muzycznej im. Karola Szymanowskiego w Katowicach.

Izabela Winiewicz-Cybulska jest historykiem sztuki, autorką licznych artykułów popularyzujących kulturę i sztukę, głównie związaną z Zamościem. Ma w swoim dorobku recenzje wystaw i wydarzeń kulturalnych, artykuły do prasy, teksty do katalogów, także dla portali internetowych. Jest autorką ilustrowanych i fabularyzowanych przewodników po Zamościu, adresowanych do dzieci. Od roku 1986 pracuje w Liceum Plastycznym w Zamościu.

Anna Wołosiuk jest wicedyrektorem do spraw pionu ogólnokształcącego oraz nauczycielką języka polskiego i historii w Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej I stopnia w Krakowie.

Sławomir Zamuszko jest absolwentem Akademii Muzycznej w Łodzi, gdzie studiował kompozycję i altówkę. Jego kompozycje były wykonywane w wielu krajach Europy oraz prezentowane przez europejskie i amerykańskie radiofonie. Był pracownikiem naukowym uczelni muzycznych w Łodzi i w Gdańsku, a obecnie jest głównym specjalistą w Departamencie Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Pracuje także w średnim szkolnictwie muzycznym.