

Szkoła Artystyczna

SERIA WYDAWNICZA CENTRUM EDUKACJI ARTYSTYCZNEJ

2(22)/2023

centrum
edukacji 
artystycznej

WARSZAWA, CZERWIEC 2023

ZESPÓŁ PROGRAMOWY I REDAKCYJNY

Iwona Skowron — wicedyrektor CEA, przewodnicząca Zespołów

dr Beata Lewińska — redaktor naczelna serii wydawniczej

Mirosława Jankowska

dr Anna Antonina Nogaj

Joanna Sibilska

prof. dr hab. Katarzyna Sokółowska

KONSULTACJA NAUKOWA NUMERU

dr Wojciech Jankowski

prof. dr hab. Zofia Konaszkiewicz

ZESPÓŁ WYDAWNICZY

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

Anna Jarecka-Bala — sekretarz serii wydawniczej

Sylvia Kozak-Śmiech — korekta i adiustacja

Na okładce

© Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2022

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

WYDZIAŁ WYDAWNICTW

bala@cea.art.pl

<https://www.gov.pl/web/cea>

ISSN 2525-1707

ISBN 978-83-62156-64-1 (wersja drukowana)

ISBN 978-83-62156-65-8 (wersja elektroniczna online)

Druk i oprawa: PHU OLEJNIK Piotr Olejnik, ul. E. Szwankowskiego 2/3, 01-318 Warszawa

Spis treści

Słowo od Redakcji	5
Kształcenie w szkole artystycznej	9
Krzysztof Suwald Wykorzystanie polskiego folkloru na poszczególnych etapach procesu dydaktycznego nauki gry na fortepianie	11
Agnieszka Bemowska Początki nauczania gry na harfie. Problemy, z jakimi spotyka się nauczyciel, i metody prowadzenia zajęć	25
Adriana Wierzba, Grzegorz Wierzba Dwugłos o harmonii — zagadnienie zgodności w kształceniu muzycznym oraz filozoficznym	37
Anna Jabłońska Czy fotografia jest „językiem” młodzieży?	57
Elżbieta Dudek Typografia wczoraj i dziś (o potrzebie uczenia typografii uczniów szkół plastycznych)	69
Elżbieta Suchocka Bawiąc — uczyć, czyli gry i zabawy na lekcjach języka polskiego	79
Bożena Mierzwiak Narcystyczna osobowość naszych czasów	93
Psychologia i pedagogika a szkolnictwo artystyczne	103
Natalia Buchalska Motywacja ucznia w szkole plastycznej	105
Urszula Bissinger-Ćwierz, Aleksandra Wojtaszek III Makroregionalna Szkoła Psychologiczno-Pedagogiczna CEA w Poznaniu — organizacja, refleksje i wnioski	117
Urszula Bissinger-Ćwierz, Anna Antonina Nogaj Zadania Zespołu Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego CEA w zakresie przeciwdziałania zachowaniom przemocowym nauczycieli wobec uczniów na indywidualnych lekcjach przedmiotu głównego w szkołach muzycznych	133

Wokół konkursów, przesłuchań i przeglądów	145
Katarzyna Sokołowska	
Konkurs Skrzypcowy Muzyki Polskiej im. Wandy Wiłkomirskiej w Częstochowie	147
 Baza i organizacja: szkoła artystyczna jako system	155
Sławomir Zamuszko	
Młody muzyk — nie tylko wykonawca	157
 Miscellanea	163
Waldemar Król	
Rewers — koncert w ciemności po raz dziesiąty	165
Mirosława Znowenko	
O!!! Olimpiada!! Ale jak się do tego zabrać?	179
 Galeria	185
O Ogólnopolskim Konkursie Plastycznym Centrum Edukacji Artystycznej 2023 — infor- macja Centrum Edukacji Artystycznej	187
Alicja Chabowska	
Konkurs Plastyczny CEA 2023 — Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Piotra Potworowskiego w Poznaniu	203
Andrzej Mazuś	
Konkurs Plastyczny CEA 2023 — Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Cypriana Kamila Norwida w Lublinie	209
Małgorzata Surma	
Konkurs Plastyczny CEA 2023 — Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Kielcach	213
Aleksandra Klimas, Piotr Kossakowski	
Konkurs Plastyczny CEA 2023 — Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Józefa Pankiewicza w Katowicach	219
 Noty o autorach	226

Słowo od Redakcji

Jako lekturę wakacyjną przekazujemy Państwu kolejne wydanie „Szkoły Artystycznej”, w którym — naszym zdaniem — znajdą Państwo cenne i inspirujące artykuły. W kolejnym numerze naszego kwartalnika zamieścimy teksty uczniów w związku z ogłoszonym przez Centrum Edukacji Artystycznej konkursem — poświęconym wybitnym postaciom polskiej kultury literackiej i plastycznej — Aleksandrowi Fredrze i Jerzemu Nowosielskiemu.

W tym wydaniu w dziale *Kształcenie w szkole artystycznej* Krzysztof Suwald proponuje artykuł *Wykorzystanie polskiego folkloru na poszczególnych etapach procesu dydaktycznego nauki gry na fortepianie*. Znajdziecie w nim Państwo informacje na temat utworów inspirowanych folklorem, przydatnych w kształceniu uczniów klas fortepianu. Autor omawia charakterystyczne cechy kompozycji, między innymi Kazimierza Serockiego, Romana Maciejewskiego czy Karola Szymanowskiego. Zwraca uwagę na potrzebę poznawania i pielęgnowania tradycji. Natomiast Agnieszka Bemowska w artykule *Początki nauczania gry na harfie. Problemy, z jakimi spotyka się nauczyciel, i metody prowadzenia zajęć w sposób rzeczowy i zwięzły* prezentuje zestaw podręczników do początkowej nauki gry na harfie, zwracając jednocześnie uwagę na ich wartość dydaktyczną. Trzeci tekst — Adriany Wierzby i Grzegorza Wierzby — *Dwugłos o harmonii — zagadnienie zgodności w kształceniu muzycznym oraz filozoficznym*, ma zachęcić do rozważań nad harmonią i zgodnością. Odnosząc się do teoretycznych podstaw pojęcia harmonii i ukazując kilka przykładów muzyki współczesnej, autorzy wykazują, że harmonia jest nie tylko elementem dzieła muzycznego, lecz także elementem formotwórczym — w przestrzeni myśli i sztuki.

Kształceniu w szkole plastycznej poświęcone są dwa teksty. Pierwszy z nich, autorstwa Anny Jabłońskiej, *Czy fotografia jest „językiem” młodzieży*, jest bardzo dobrą próbą nakreślenia istoty fotografii w kształceniu młodzieży szkół plastycznych. Drugi, którego autorką jest Elżbieta Dudek, o tytule: *Typografia wczoraj i dziś (o potrzebie uczenia typografii uczniów szkół plastycznych)*, dotyczy przedmiotu podstawy projektowania. Autorka zwraca w nim uwagę, że wiele lat temu w ramowych planach nauczania istniał przedmiot liternictwo. Zagadnienia, które na nim realizowano, włączono z czasem do podstawy programowej właśnie podstaw projektowania, a samo liternictwo powinno być zastępowane szerszym pojęciem typografii. Dział zamykają artykuły dwóch polonistek, z których każda w inny sposób odnosi się do problematyki kształcenia w zakresie tego przedmiotu. Elżbieta Suchocka w artykule *Bawiąc — uczyć, czyli gry i za-*

bawy na lekcjach języka polskiego opisuje różne formy zabaw, gier i quizów, które na lekcjach języka polskiego mają pomóc uczniom w przyswajaniu lektur. Natomiast artykuł Bożeny Mierzwiak *Narcystyczna osobowość naszych czasów. Pomysły na lekcje z języka polskiego o Narcyzie* jest przykładem i propozycją zarazem, jak w sposób integrujący treści z różnych dziedzin sztuki omawiać na zajęciach z uczniami różnych klas mit o Narcyzie.

W dziale psychologiczno-pedagogicznym rekomendujemy Państwu do przeczytania trzy artykuły. Pierwszy z nich podejmuje problem motywowania uczniów do nauki wybranych przedmiotów specjalnościowych w szkole plastycznej. Autorka Natalia Buchalska spisała swoje refleksje z pracy z uczniami, stanowiące efekt uczestnictwa w zajęciach z psychologii podczas kursu pedagogicznego dla nauczycieli prowadzonego przez Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie. Drugi tekst, autorstwa starszej wizytator do spraw poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego — doktor Urszuli Bissinger-Ćwierz oraz prowadzącej Specjalistyczną Radnię Psychologiczno-Pedagogiczną CEA z siedzibą w Poznaniu — doktor Aleksandry Wojtaszek, prezentuje uszczegółowiony zakres merytorycznych treści poruszanych podczas III Makroregionalnej Szkoły Psychologiczno-Pedagogicznej, którą zorganizowano dla dyrektorów, specjalistów (psycholog, pedagog szkolny i pedagog specjalny) oraz nauczycieli szkół artystycznych regionów: wielkopolskiego i kujawsko-pomorskiego. Trzeci artykuł, autorstwa wizytatorów do spraw poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego CEA — doktor Urszuli Bissinger-Ćwierz i doktor Anny Antoniny Nogaj, polemizuje z treściami prezentowanych w przestrzeni publicznej raportów dotyczących domniemanej przemocy w szkołach muzycznych — artykuł prezentuje aktualne wyniki badań w zakresie doświadczenia przez uczniów szkół muzycznych przemocy w relacji indywidualnej na lekcjach przedmiotu głównego, odwołując się nie do wymagowanych wyników z badań internetowych, ale do badań zrealizowanych wśród współcześnie uczących się uczniów ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia.

W dziale *Wokół konkursów, przesłuchań i przeglądów* zamieszczony został niezmiernie ciekawy wywiad profesor Katarzyny Sokołowskiej, z organizatorką Konkursu Skrzypcowego Muzyki Polskiej im. Wandy Wiłkomirskiej w Częstochowie — doktor Aleksandrą Szwejkowską-Belicą. Piąta edycja konkursu odbędzie się w listopadzie tego roku. W konkursie mogą brać udział uczniowie i studenci szkolnictwa muzycznego od klas najmłodszych szkół I stopnia aż do studentów (włącznie). Kolejna edycja Konkursu Skrzypcowego stała się pretekstem do rozmowy o Wandzie Wiłkomirskiej — legendzie sztuki wiolinistycznej.

W dziale *Baza i organizacja: szkoła jako system* zamieszczono tym razem artykuł Sławomira Zamuszki, poświęcony wszechstronnemu, wręcz wyczerpującemu powiadomieniu o otwarciu — z rokiem szkolnym 2023/2024, nowej specjalności w szkołach muzycznych II stopnia. I tych z kształceniem ogólnym, i tych bez niego. Będzie to teoria muzyki. Kierunek fundamentalny na wyższych uczelniach muzycznych, ale wreszcie — zdaniem gorących zwolenników

tego rozwiązania — poprzedzony możliwością przygotowania się do niego na poziomie średnim, i to w trzech specjalizacjach: podstawy kompozycji, podstawy dyrygowania i podstawy muzykologii. Zasadnicze szczegóły tego rozwiązania, jak również uzasadnienie (niewątpliwie temat do rozwinięcia dyskusji na naszych łamach i w środowiskach szkół) zawiera artykuł pod tytułem *Młody muzyk — nie tylko wykonawca*. Tu zaznaczymy tylko dwa aspekty tego zagadnienia — podobnie wyodrębnione lub inaczej zorganizowane już w szkole średniej „nieinstrumentalnej” specjalności tworzone wielokrotnie w czasach dawniejszych, niemal od początku istnienia wielostopniowego systemu kształcenia muzycznego. Wszystkie te rozwiązania miały jednak kontrowersyjny charakter. I po drugie, niemal zawsze, poza rozwiązywaniem jednych problemów kształcenia muzycznego, przyczyniały się do tworzenia innych, na przykład piętrowego obciążenia młodzieży nadmiarem zajęć, wymagań czy odniesień. Warto i teraz tę kwestię poddać dokładnej analizie, obserwacji wyników i doświadczeń pedagogów. A może i specjalnie pomyślanemu programowi badawczemu?

Dział *Miscellanea* przynosi tym razem dwie pozycje spoza codziennych czy nawet programowych aspektów naszej pedagogiki artystycznej. Waldemar Król w artykule *Rewers — koncert w ciemności po raz dziesiąty* opisuje koncerty, które odbywają się od dziesięciu lat przy zgaszonych światłach. Inspiracją do ich organizacji były słowa Chopina odnoszące się do korzyści ćwiczenia po ciemku, ale też i zawodowe doświadczenia autora — nauczyciela z ponad dwudziestoletnim stażem, uczącego gry na fortepianie w szkole muzycznej dla dzieci niewidomych w Krakowie.

Drugi artykuł, autorstwa Mirosławy Znowenko (jeszcze uczennicy) nie tylko barwnie i zajmująco przedstawia samą instytucję oświatowej Olimpiady Artystycznej w dziale plastycznym, ale i w sposób niezwykle (*nomen omen*) plastyczny relacjonuje swoje własne doświadczenia — jak przygotowywała się i realizowała wymagania związane z Olimpiadą. Na uwagę zasługuje bardzo osobisty, fantazyjny i „temperamentny” styl pisarski autorki, doskonale wyrażony tytułem artykułu. Dodać tutaj trzeba, że ta uczennica trzeciej klasy Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Wojciecha Gersona w Warszawie, będąc w połowie cyklu kształcenia, zdobyła tytuł laureatki z II miejscem w Polsce.

W *Galerii* prezentujemy dokonania uczestników Ogólnopolskiego Konkursu Plastycznego Centrum Edukacji Artystycznej zorganizowanego w marcu tego roku. Jest to najważniejszy konkurs dla uczniów szkół plastycznych.

Centrum Edukacji Artystycznej i Redakcja „Szkoły Artystycznej” życzą Państwu przyjemnej lektury i zasłużonego odpoczynku wakacyjnego.



**Kształcenie
w szkole
artystycznej**



KAZIMIERZ SEROCKI
KRASNOLUDKI • THE GNOMES • DIE ZWERGLEIN
na trzy gitary • for three Guitars • für drei Gitarren

PWM
EDITION



Wykorzystanie polskiego folkloru na poszczególnych etapach procesu dydaktycznego nauki gry na fortepianie

Historia zainteresowania folklorem

Zainteresowanie kulturą ludową rozwinęło się w I połowie XIX wieku. Pierwsze rozważania na ten temat zostały zamieszczone w londyńskim wydawnictwie „Atheneum”. *Termin folk-lore (folk — lud, lore — wiedza) odniesiony był wówczas do umysłowej kultury ludu, języka ludowego, do podań, legend, wierzeń, baśni, poezji, przysłów, a więc do owej niepisanej, a w umyśle ludu żyjącej literatury ustnej. Na taki zakres przedmiotowy terminu folk-lore wpłynął nurt preromantyzmu, który w prozie i poezji ludowej upatrywał źródeł literatury narodowej*¹.

Termin *folk-lore* bardzo szybko uległ rozszerzeniu. Swym zasięgiem zaczął obejmować całość wiedzy i umiejętności, jakie ma lud. Obok etnomuzykologii (in. etnografii muzycznej), zajmującej się badaniami nad muzyką tradycyjną, w tym instrumentami oraz muzyką wokalną i instrumentalną, kolejną gałęzią nauki stała się folklorystyka, a także etnochoreologia, zajmująca się analizą tańca.

W Polsce prace badawcze nad muzyką ludową rozwinęły się dopiero w wieku XX. Próby scharakteryzowania oblicza polskiej muzyki jako pierwszy podjął Oskar Kolberg. W *Dzielałach wszystkich* opisał on około dwustu tańców, charakteryzując ich rytm, tempo i akcenty. Badacz zajął się również analizą *struktury melodii, ich budową formalną, metrorrytmiczną, agogiką, wreszcie — artykulacją*².

Tak zwany okres pokolbergowski nie dorównał poziomowi osiągniętemu przez Kolberga. Koniec XIX wieku nacechowany był próbami poprawiania folkloru, dostosowywania go do norm muzyki profesjonalnej. Opublikowany w 1892 roku zbiór pod tytułem *Pieśni ludu*, autorstwa Zygmunta Glogera, w opracowaniu muzycznym (na głos z towarzyszeniem fortepianu) Zygmunta Noskowskiego, ce-

¹ J. Sobieska, *Polski folklor muzyczny*, Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2006, s. 14.

² Tamże, s. 41.

chuje wyzbycie się cech ludowego autentyzmu, usunięcie „barbaryzmów” oraz pewne wygładzenie melodii ludowych.

W historii dokumentacji rodzimego folkloru ogromną rolę odegrał wynalazek Thomasa Edisona. Fonograf otworzył wiele nowych możliwości dokumentacji rodzimej kultury muzycznej. Pierwsze w Polsce próby zastosowania historycznego wynalazku miały miejsce na Podhalu, później na Śląsku i w kilku wsiach Mazowsza, gdzie nagrywano pieśni oraz oracje weselne.

W okresie międzywojennym systematyczną dokumentację prowadziło utworzone w 1930 roku w Poznaniu Regionalne Archiwum Fonograficzne. Swoimi nagraniami objęło Kaszuby, Kujawy i Wielkopolskę. W 1934 roku działalność rozpoczęło Centralne Archiwum Fonograficzne, zorganizowane przy Bibliotece Narodowej w Warszawie. Oba ośrodki zgromadziły ponad 30 tysięcy pozycji archiwalnych. Wybuch drugiej wojny światowej przerwał tak dobrze zapowiadające się działania. Nagrania poznańskiego Archiwum Regionalnego, które stanowiły niepodważalny dowód polskości naszych ziem, zostały wywiezione przez okupanta, a nagrania Centralnego Archiwum spłonęły w czasie Powstania Warszawskiego.

Po wojnie bardzo szybko wznowiono prace nad rodzimym folklorem. Powstało Zachodnie Archiwum Fonograficzne, którego działania objęło patronatem Ministerstwo Kultury i Sztuki. Do dynamicznego rozwoju prac dokumentacyjnych przyczynił się również Festiwal Muzyki Ludowej. Obecnie najbardziej kompleksową dokumentację naukową w zakresie polskiej ludowej kultury muzycznej posiada Instytut Sztuki Polskiej Akademii Nauk. Zbiór źródeł liczy ponad 150 tysięcy nagrań autentycznych pieśni i melodii instrumentalnych.

Patrząc szerzej na historię zainteresowania naszym folklorem, za pocieszający możemy uznać również fakt, że obecnie fachowa literatura etnomuzykologiczna o wiele bardziej zgłębia badaną tematykę i jest ogromnie rozbudowana.

Główne cechy polskiego folkloru muzycznego

Główną cechą polskiej muzyki ludowej jest taneczność. Obecnie wyróżniamy pięć polskich tańców narodowych: kujawiak, mazur, oberek, polonez i krakowiak.

Z obrzędów weselnych wywodzi się kujawiak, który występował *jako pieśń śpiewana lub forma instrumentalna przerywana przyśpiewkami*³. Wśród wszystkich tańców narodowych odznacza się najwolniejszym tempem. Sprzyja to wprowadzeniu wielu ozdobników melodycznych. W efekcie posuwista, ospała, a niekiedy wręcz ociężała melodia tańca nabiera potoczystości, a nuty wypełniające, zwłaszcza w przypadku trioli — znaczenia nut integralnych.

Zdecydowanie szybszym tempem odznacza się, pochodzący z regionu Mazowsza, mazur, którego *podstawowy schemat rytmiczny bywa modyfikowany przez przedłużenie pierwszej i trzeciej wartości rytmicznej z użyciem kropki*. Rytm

³ Tamże, s. 77.



Oskar Kolberg. Fot. ze zbiorów Autora

*punktowane charakterystyczne są raczej dla mazura stylizowanego bądź pochodzenia szlacheckiego i mieszczańskiego niż autentycznie ludowego*⁴.

Najszybszym tańcem trójmiarowym jest oberek. Cechujący się żywym tempem i skoczną melodią, cieszył się niezwykłą popularnością na wiejskich zabawach i weselach w wielu regionach Polski. Ze względu na szybkie tempo rytmika tego tańca przybrała szereg specyficznych cech. Oberek, będąc formą typowo taneczną, instrumentalną, jest tańcem niezależnionym od tekstu słownego, co spowodowało wprowadzenie rozdrobnionej rytmiki o powtarzających się figurach⁵.

Reprezentacyjnym polskim tańcem narodowym jest polonez (z fr. *polonaise*). Jego pierwowzorem był ludowy polski taniec chodzony, występujący już od XVII wieku, także pod nazwami: pieszy, wielki, wolny, chmielowy. Osiemnastowieczne źródła wymieniają już dwa zasadnicze typy polonezów: *szybsze, durowe, oraz wolne, molowe, tzw. galantino, galanterie pologne lub lente*⁶. W obu rodzajach tańca pojawiają się wstawki kontrastujące, w charakterze tria.

Do polskich tańców narodowych zaliczany jest także krakowiak — żywy taniec ludowy w metrum parzystym. Zauważono, że *rytmy krakowiaka z charakterystyczną synkopą pojawiły się już w tabulaturach lutniowych i organowych oraz kancjonałach z XVI i XVII wieku. Występowały wówczas pod ogólną nazwą „tańca polskiego” — chorea polonica, volta polonica, Polnischer Tanz*⁷.

⁴ Tamże, s. 79.

⁵ Tamże, s. 81.

⁶ Tamże, s. 85.

⁷ Tamże, s. 90.



Oskar Kolberg. Fot. ze zbiorów Autora _____

Należy pamiętać, że warunkiem właściwego wykonawstwa muzyki stylizowanej jest elementarna wiedza dotycząca polskich tańców narodowych i ogólnych właściwości rodzimego folkloru.

Folklor w literaturze fortepianowej

Świetnym wprowadzeniem w świat muzycznego folkloru dla dzieci I klasy są opracowania melodii ludowych Marii Grzebalskiej ze zbioru *Krasnoludki grają na fortepianie*. Znajdziemy tam takie pieśni ludowe, jak: *Poćcież chłopcy*, *W stodołę*, *Dziwują się ludzie*, *Czarny baran*, *Lipka* czy *Kalinka*. Niektóre utwory występują w wersjach jednogłosowych, rozpisanych na dwie ręce, inne w wielogłosowych aranżacjach, w których lewa ręka pełni zazwyczaj funkcję kwintowego akompaniamentu. Jest to dobre wprowadzenie w podstawy metryrytmiki naszej pieśni ludowej. Na tych samych zasadach, które kształtują metryrytmikę i formalną budowę melodii śpiewanych, opiera się metryrytmiczna i formalna budowa melodii instrumentalnych.

W pierwszym zeszycie opracowań fortepianowych autorstwa Emmy Altberg, zatytułowanym *Czytanki muzyczne*, pojawia się stylizacja jednego z polskich tańców narodowych. *Mazurek* Aleksandra Goedickego ma najważniejsze cechy stylizowanego tańca: synkopy, akcenty na słabe części taktu, charakterystyczną budowę formalną ABA¹ oraz wykorzystanie fragmentów charakterystycznej skali pochodzenia ludowego.

W drugim zeszycie *Czytanek muzycznych* znajdziemy dwie interesujące kompozycje autorstwa Grażyny Bacewicz. *Oberek* i *Mazurek* to niezwykle ciekawe utwory, wprowadzające ucznia w stylistykę brzmienia dwudziestowiecznego folkloryzmu i neoklasycyzmu. Oba utwory są pełne wigoru i dynamizmu. Poprzez akcentowanie dysonansów, co dla ucznia szkoły muzycznej jest pewną nowością, kompozytorka w pełni oddała wiejski charakter obu tańców.

Kolejną pozycją repertuarową dla najmłodszych pianistów są *Krasnoludki* autorstwa Kazimierza Serockiego. Powstała w 1953 roku kompozycja, zadedykowana została Marii Drzewieckiej — pierwszej nauczycielce kompozytora w dziedzinie gry na fortepianie. Na cykl składa się siedem drobnych utworów, wśród których znajduje się: oparty na synkopowanym rytmie w basie *Krakowiak*, melancholijny i pełen zadumy *Kujawiak* oraz skoczny i radosny *Mazurek*. Kolejnymi z ogniw kompozycji są także: niezwykle liryczna *Piosenka* oraz *Walczyk* — żywa miniatura złożona z zaledwie dwóch dialogujących głosów. Dziecięca melodia *Kołysanki*, oparta na ostinatowym basie lewej ręki, poprzedza, wieńczącego cykl, niezwykle zamaszystego i rubasznego *Oberka*. W całym — cechującym się dysonansowym i zaczepnym charakterem — zbiorze kompozytor, będąc świadomym ograniczeń ruchowych dzieci, umiejętnie korzysta wyłącznie ze środkowego rejestru fortepianu.

W propozycjach repertuarowych dla szkoły muzycznej I stopnia znajdziemy również stylizacje poloneza. Można tutaj wymienić na przykład *Poloneza elegijnego* Zygmunta Noskowskiego oraz *Poloneza a-moll* Michała Kleofasa Ogińskiego, znanego wszystkim jako *Pożegnanie ojczyzny*. Jednak na szczególną uwagę zasługują dwa *Polonezy dziecięce* Fryderyka Chopina.

Polonez B-dur powstał w 1817 roku. Analizując kompozycję, znaleźć w niej można *obfity zbiór zwrotów i chwytów, z których się polonezy wówczas „składało” jak zamki z klocków. Forma jest także zgodna z konwencją czasu: mamy przed sobą typowy taniec z triem utrzymanym w tonacji paralelnej (tutaj: w elegijnym g-moll) poprzedzony wstępną fanfarą*⁸. Należy pamiętać jednak, że utwór ten skomponowało dziecko. Mimo wszystko jest w tym utworze coś bardzo niezwykłego i szczególnego — skromność, prostota i dziecięca naiwność.

Prawdopodobnie tuż po *Polonezie B-dur* powstał utwór bliźniaczy — *Polonez g-moll*. Także w tej kompozycji znajdziemy czterotaktowy fanfarny wstęp, dwuczłonową część główną tańca oraz trio. *I tutaj odzywa się echo repertuarów zasłyszanych. Do głosu dochodzą popularne chwytły, takie jak np. przerzucanie jakiegoś odcinka tematu do basu, połączone z efektownym krzyżowaniem rąk*⁹.

W propozycjach repertuarowych dla szkoły muzycznej I stopnia folklor polski obecny jest w takich zbiorach, jak: *6 utworów polskich kompozytorów współczesnych* Emmy Altberg, *Miniatury kompozytorów polskich* Czesława Grudzińskiego

⁸ https://chopin.nifc.pl/pl/chopin/kompozycja/1_polonez-b-dur [dostęp: 3.03.2023].

⁹ <https://chopin.nifc.pl/pl/chopin/kompozycja/2> [dostęp: 3.03.2023].

go, *Album dla młodzieży op. 39* Piotra Czajkowskiego oraz *Kolorowe melodie* Jana Ekiera.

Rozpoczynając kolejny etap kształcenia muzycznego w zakresie gry na fortepianie, znajdujemy coraz więcej poważnych stylizacji rodzimego folkloru z epoki romantyzmu, XX wieku i współczesności. Na uwagę zasługuje tutaj kolejny utwór Fryderyka Chopina. Skomponowany w 1821 roku *Polonez As-dur* zdecydowanie różni się od swoich poprzedników. Naiwna dziecięca prostota została zastąpiona przez foremny, wykwinny ton, młodocianą lekkość, wręcz salonowy wyraz.

Uwagę zwraca rozwijanie myśli wyjściowych poprzez sekwencje, które urozmaicane są licznymi figuracjami i ornamentami. Nuty te, jako nieprzynależące organicznie do linii melodycznej, powinny być wykonywane lekko, w sposób nie narzucający się, wręcz z rytmiczną giętkością. Stanowi to wspaniałe wprowadzenie w świat większych form w twórczości Fryderyka Chopina. Warto przyjrzeć się także zestawieniu trioli w lewej ręce z szesnastkami ręki prawej, co u uczniów na tym etapie nauki bywa niejednokrotnie dużą przeszkodą. Stanowi jednak doskonale ćwiczenie niezależności rąk i opanowania polirytmii.

Ze zdobyczy literatury fortepianowej XX wieku na szczególną uwagę zasługują kompozycje Witolda Lutosławskiego. W zdewastowanym po okresie drugiej wojny światowej szkolnictwie muzycznym istniało ogromne zapotrzebowanie na muzykę stworzoną do celów edukacyjnych. Wykazujący chęć włączenia się w powojenną odbudowę polskiego życia muzycznego kompozytor stworzył szereg utworów dla młodych adeptów sztuki gry na fortepianie. Pierwszą kompozycją były *Melodie ludowe na fortepian*. Kompozycja opiera się na prostych melodiach ludowych z różnych regionów Polski, osadzonych jednak w charakterystycznej dla Lutosławskiego, wyszukanej szacie harmoniczej oraz ciekawych zabiegach metrycznych. Dzięki oryginalnemu ujęciu i wysokim walorom artystycznym kompozycja świetnie przybliżyła młodym artystom cechy muzyki współczesnej. Nieco później do *Melodii ludowych* dołączyły takie zbiory, jak: *Bukoliki*, *Kolędy*, *Mała suita* i *Tryptyk śląski*.

Kolejnym kompozytorem, który odcisnął piętno na obliczu muzyki XX wieku, był Miłosz Magin. Formy taneczne w jego utworach znajdziemy w każdym etapie jego twórczości. *Najprostsze środki techniczne kompozytor zawarł w powstałym w 1982 roku cyklu Miniatury polskie. Cykl składa się z sześciu miniatur przeznaczonych dla młodych adeptów pianistyki, mających walory pedagogiczne. Każdą miniaturę charakteryzuje opisowy tytuł w języku francuskim, a jego uzupełnieniem jest podtytuł określający nazwę polskiego tańca*¹⁰.

Zbiorem zawierającym utwory nieco bardziej skomplikowane pod względem wykonawczym są *Obrazki z Polski*. Są w nich *przebiegi meliczne w ruchu szes-*

¹⁰ M. Winnicka, *Formy taneczne w fortepianowych utworach Miłosza Magina — na podstawie wybranych utworów*, „Muzyka. Historia. Teoria. Edukacja”, UKW, zeszyt nr 9, Bydgoszcz 2019, s. 45.



Fryderyk Chopin (z lewej) i Miłosz Magin (z prawej).
Fot. ze zbiorów Autora _____

*nastkowym, skoki interwałowe w melice oraz ujęcia akordowe w akompaniamencie. Oba cykle łączy ta sama ilość zawartych w nich utworów oraz brak znaków chromatycznych przy kluczach*¹¹.

Czysto koncertowym charakterem spośród form tanecznych w utworach Miłosza Magina odznacza się *Tryptyk polski*. Zawiera on największy zasób komplikacji środków kompozytorskich, nowatorski język dźwiękowy i wymaga od pianisty wielkiego zaawansowania pianistycznego¹².

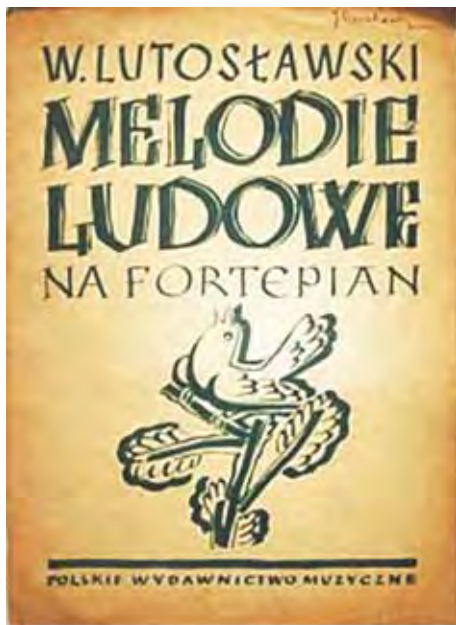
Kompozytor we wszystkich stylizowanych formach wykorzystuje bardzo szeroki materiał harmoniczny. Charakterystyczne dla muzyki ludowej skale osadza w tonalnie rozszerzonej harmonice. W akompaniamencie operuje równoległymi kwintami nacechowanymi niejednokrotnie ostrymi akcentami.

W budowaniu meliki Magin wykorzystywał szeroki materiał harmoniczny — od skal charakterystycznych dla polskiej muzyki ludowej po harmonikę tonalnie rozszerzoną. W akompaniamencie często stosuje zwrot harmoniczno-rytmiczny, jakim są równoległe kwinty.

Mając na uwadze rozwój muzyczny i kształtowanie świadomości młodych adeptów sztuki pianistycznej, należy jednak cofnąć się jeszcze do epoki romantyzmu. Mówiąc o folklorze polskim, nie sposób nie wspomnieć o *Mazurkach*

¹¹ Tamże, s. 49.

¹² Tamże, s. 53.



Okładka książki Witolda Lutosławskiego *Melodie ludowe na fortepian* (z lewej) i jej Autor (z prawej).

Fot. ze zbiorów Autora _____

Fryderyka Chopina. Wykonawczo nieskomplikowane, są mazurki niewyczerpane w inwencji melodycznej i nieskończenie bogate w niuanse harmoniczne, rytmiczne i przede wszystkim ekspresyjne¹³. Bez elementarnej wiedzy o polskiej muzyce ludowej trudno zrozumieć istotę mazurka Chopina. Sięgając do polskich tradycji, kompozytor bezpośrednio odwoływał się do trzech ludowych tańców, które dobrze znał z licznych pobytów na polskiej wsi — mazura, kujawiaka i oberka.

Forma brzmieniowa, jaką Chopin nadał mazurkowi fortepianowemu, sprawiła, że utwory jego stały się wzorem artystycznym dla utworów tworzonych przez następną generację kompozytorów polskich i europejskich. Mazurki Chopina okazały się bowiem nie tylko dziełami mistrzowsko skomponowanymi, one symbolizowały tak trudno uchwytną polskość¹⁴.

W muzyce XX wieku na duże uznanie zasługują również *Tańce polskie op. 37* Lubomira Różyckiego. Zbiór składa się z trzech tańców sygnowanych jednak tylko włoskimi określeniami. Kompozytor nawiązuje w nich do wzorca chopinowskich mazurków, dając przykład nowoczesnej, wirtuozowskiej stylizacji rodzimego folkloru¹⁵.

¹³ <http://pl.chopin.nifc.pl/chopin/genre/detail/id/6> [dostęp: 3.03.2023].

¹⁴ A. Nowak, *Mazurek fortepianowy w XX wieku — kulturowa tożsamość i duch czasu*, Musica Jagiellonica, Bydgoszcz 2018, s. 2–3.

¹⁵ <https://portalmuzykipolskiej.pl/pl/osoba/3170-ludomir-rozycki/gatunki/42-utwory-fortepianowe> [dostęp: 3.03.2023].

Fenomen mazurka fortepianowego w muzyce polskiej XX wieku

W XX wieku znaczenie mazurka w polskiej kulturze było równie istotne, jak w poprzednim stuleciu. Duże zbiory mazurków stworzyli wówczas między innymi: Karol Szymanowski, Aleksander Tansman, Roman Maciejewski, Bogusław Schaeffer, Witold Friemann i Apolinary Szeluto. Natomiast epigoni Chopina, których było wielu, zwłaszcza na początku XX wieku, starali się naśladować idiom brzmieniowy jego muzyki. Bardzo często oryginalność ich utworów ograniczała się jedynie do tematów muzycznych i technik ich opracowania. *Odrzucając współczesne środki wyrazu, starali się zachować zespół wartości artystycznych właściwych kulturze romantycznej, czyli to, co tworzyło dla nich kanon wartości duchowych polskiej kultury*¹⁶.

Zupełnie odmienną postawę reprezentowali Karol Szymanowski, Aleksander Tansman i Roman Maciejewski. Każdy z nich, w charakterystyczny dla siebie sposób, adaptował nowe środki wyrazu.

Wyjątkową rolę odegrał tutaj Szymanowski, który w mistrzowski sposób potrafił twórczo kontynuować gatunek mazurka fortepianowego po Chopinie. Oryginalność jego mazurków wynika przede wszystkim z połączenia tanecznych rytmów, właściwych muzyce ludowej Mazowsza i Kujaw, z folklorem muzycznym Podhala. *Mazurki op. 50* uznawane są za jedno z najwartościowszych dzieł narodowego okresu twórczości Szymanowskiego. Folklor polski poddany został mistrzowskiej stylizacji dzięki bogatej inwencji melodycznej i osobliwemu językowi harmonicznemu wykorzystującemu skalę modalną, w tym skalę góralską.

Mazurki Szymanowskiego mogą niezwykle wzbogacić warsztat pianistyczny młodego artysty. Dzieje się to za sprawą występującej w utworach techniki przestrzennej koordynacji planów, wzajemnie oddziałujących na siebie obszarów substancji melodycznej i harmonicznej, a także połączenia figur choreicznie-ruchowych nizinnego mazurka i góralskiego krzesanego. Twórczość artysty odmienia zatem całkowicie klimat brzmieniowy mazurka, który poznaliśmy w epoce romantyzmu. *Co więcej, tak śmiałe i nowatorskie podejście do mazurka, który uosabiał najbardziej istotowe cechy stylistyczne polskich tańców narodowych, poszerzyło optykę widzenia tego, co współtworzy idiom brzmieniowy muzyki polskiej*¹⁷.

Innowacyjnym sposobem wykorzystania rodzimego folkloru odznacza się również twórczość Aleksandra Tansmana. Wyrazem stałe obecnej w życiu kompozytora nostalgii za ojczyzną były na przykład: *Sonata rustica*, *Album polski* czy *Cztery tańce polskie*. Jednak utworami najbardziej popularnymi, ze względu na formę ekspresji i wyrażania przez kompozytora jego przynależności do kultury polskiej, stały się *Mazurki fortepianowe*. Analiza tego gatunku w dorobku Tansma-

¹⁶ A. Nowak, dz. cyt., s. 3.

¹⁷ Tamże, s. 4.

na pokazuje, że kompozytor w *wyjątkowy sposób potrafił połączyć zdobycze nowoczesnego języka muzycznego — takie jak między innymi kompleksy poliharmoniczne, paralelizmy różnych dysonansowych współbrzmień, centrum tonalne, modalizm, formotwórcza rola rytmu, przekształcenia fakturalne i formalne — z tradycją i nawiązaniem do polskiego folkloru*¹⁸. Wszystko to niezwykle rozszerza postrzeganie muzyki przez młodego pianistę.

Zainteresowanie i *fascynacja formą mazurka była w twórczości A. Tansmana wyraźna, autentyczna i nie wynikała jedynie z mody*¹⁹. W jednej z recenzji możemy przeczytać: *są w nich nie tylko cenne pomysły muzyczne, tematy ludowe oprawione z kunsztem iście jubilerskim, żywiołowa rytmika, subtelna, właściwa temu muzykowi harmonika, lecz także obok akcentów ludowych nastrojowa poezja, a nade wszystko głęboka pańskość, elegancja niemal fizyczna, szlachetność rasy, narzucająca się z nieodpartą siłą. Dodajmy, że jest w nich również popisowa technika pianistyczna i jeśli któryś z wirtuozów chciałby w tej dziedzinie olśniewać, śmiało może włączyć Mazurki do swojego repertuaru*²⁰.

Trudności wykonawcze, z jakimi może zmagać się młody adept sztuki fortepianu zgłębiający twórczość Aleksandra Tansmana, to między innymi: melodia wzbogacona dwudźwiękami sekundy, tercji, kwarty i seksty; gra akordowa urozmaicona krótkimi przednutkami; linia melodyczna, która ma punktowany rytm, a w akompaniamencie lewej ręki występuje rytm uzupełniający bądź taki, który przeszkadza w melodii. Tansman niejednokrotnie zestawia ze sobą różne rodzaje artykulacji, powierza melodię i akompaniament jednej ręce, stosuje przechodzenie melodii z jednej ręki do drugiej, a także wykorzystuje repetycje paralelnie przesuwanych akordów.

Kolejnym kompozytorem, który niezwykle oryginalnie kontynuował gatunek mazurka w XX wieku, był Roman Maciejewski. Jego krąg wzorców artystycznych i idei estetycznych wskazuje na orientację ukierunkowaną ku założeniom neoklasycyzmu oraz nowemu, modernistycznemu postrzeganiu kategorii „muzyki narodowej”. Tadeusz A. Zieliński dostrzegł w jego mazurkach *chopinowską melodyjność, prosty bezpośredni liryzm i równie prostą taneczną werwę oraz dowcip*²¹. Po ukazaniu się w druku w 1932 roku czterech pierwszych mazurków Maciejewskiego panowała powszechna opinia, że autor w swoich kompozycjach nawiązuje ściśle do muzyki Karola Szymanowskiego. Jednak, będąc uczniem Konserwatorium Warszawskiego, Roman Maciejewski miał sposobność zapre-

¹⁸ W. Wendland, *W 89 lat dookoła świata. Aleksander Tansman u źródeł kultury i tożsamości*, Stowarzyszenie Promocji Kultury im. A. Tansmana, Łódź 2013, s. 117.

¹⁹ E. Wąsowska, *Mazurki kompozytorów polskich na fortepian*, Wyd. Biblioteka Narodowa, Warszawa 1995, s. 99.

²⁰ J. Cegieła, *Dziecko szczęścia. Aleksander Tansman i jego czasy*, t. 2, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1996, s. 195.

²¹ T.A. Zieliński, *Mazurki Romana Maciejewskiego*, „Ruch Muzyczny”, 2007, nr 25, s. 39.



Karol Szymanowski (z lewej) i Aleksander Tansman (z prawej).

Fot. ze zbiorów Autora

zentować swoje kompozycje Szymanowskiemu, który dostrzegł w nich odrębność stylistyczną. *Proszę pana — powiedział po wysłuchaniu utworów — te mazurki nie są podobne do mojej muzyki*²².

Charakterystyczne dla mazurków Maciejewskiego jest skracanie lub rozszerzanie długości podstawowych jednostek muzycznych, zmienna pulsacja rytmiczna, *swobodne traktowanie rytmów ludowego tańca, gubienie ich i powracanie do wcześniejszego wzoru*²³, odchodzenie od dosłowności formuł tanecznych i wieloznaczność tonalno-harmoniczna, powstająca ze współlistnienia różnych skal.

Charakterystyczne dla muzyki XX wieku śmiało harmonie łączono ze środkami przejętymi z muzyki ludowej — skalami i manierami wykonawczymi. Zbliżyła to mazurki do ludowych źródeł, nadając im jednocześnie rysy indywidualne. *Odwaga sięgnięcia po środki wyrazu muzyki nowoczesnej okazała się sposobem*

²² A. Nowak, *Mazurek fortepianowy w muzyce polskiej XX wieku*, Musica Jagiellonica, Bydgoszcz 2013, s. 99.

²³ Tamże, s. 102.

przewyciężenia skonwencjonalizowanych chwytów stylistycznych dziewiętnastowiecznej muzyki i nadania utworom oryginalnych rysów brzmieniowych²⁴.

W latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku, w czasie dominacji idei sztuki awangardowej, dla mazurka nastał czas niebytu artystycznego. Kompozytorzy skierowali się ku nowym środkom wypowiedzi. Mazurka nie spotkamy w twórczości takich kompozytorów, jak chociażby Krzysztof Penderecki. Ten okres minął w ostatnich dekadach XX wieku. Poświadczają to mazurki z lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych. Trzeba tu wymienić takich kompozytorów, jak na przykład jak Marian Sawa, Czesław Grudziński, Jacek Rabiński czy Andrzej Dutkiewicz. Pociuszającym faktem są publikacje mazurków powstałych na początku obecnego stulecia (np. przez Wojciecha Kilara), co tylko dowodzi aktualności idei estetycznej mazurka i stanowi potwierdzenie zapotrzebowania na tę formę wypowiedzi.

Podsumowując

Szybkiemu rozwojowi kultury masowej, który obserwujemy w ostatnich latach, towarzyszy wypieranie ze świadomości społecznej elementów kultury ludowej i tradycyjnej. Dzieci i młodzież mają coraz mniej kontaktu z przejawami kultury ludowej — w tym muzyki. Dlatego poznawanie i pielęgnowanie tradycji związanych ze społecznością, społeczeństwem, narodem powinno odgrywać istotną rolę w edukacji muzycznej. Wobec bogactwa i różnorodności repertuaru fortepianowego nawiązującego do polskiego folkloru nasuwa się pytanie o to, jaką rolę mogą odegrać stylizacje folkloru w kształceniu młodych muzyków.

Muzyka ludowa od stuleci przenika do polskiej muzyki profesjonalnej, a od epoki romantyzmu literatura fortepianowa wręcz naszpikowana jest odwołaniami do polskiego folkloru. Pełną listę kompozytorów czerpiących ze skarbnicy rodzimej kultury znajdziemy w *Katalogu polskich utworów inspirowanych folklorem*²⁵. Powstał on w Instytucie Muzyki i Tańca na potrzeby *Raportu o stanie tradycyjnej kultury muzycznej*. Zaprezentowano w nim ponad tysiąc utworów polskich kompozytorów, skomponowanych na przestrzeni prawie dwóch wieków i stworzonych jako opracowania, inspiracje lub nawiązania do polskiej muzyki ludowej. Baza jest stale aktualizowana i poszerzana o nowe kompozycje.

W codziennej pracy z uczniami bogate zasoby kompozycji stylizowanych mogą posłużyć wprowadzeniu, ukształtowaniu i ugruntowaniu wiedzy na temat podstawowych cech naszego rodzimego folkloru. Z doświadczeń pedagogicznych autora wynika, że wprowadzanie do repertuaru wykonawczego uczniów kompozycji inspirowanych folklorem niejednokrotnie rozbudzało silniejsze zainteresowanie młodych ludzi elementarnymi cechami ludowego świata muzycz-

²⁴ A. Nowak, *Mazurek fortepianowy w XX wieku...*, dz. cyt., s. 5.

²⁵ https://imit.org.pl/uploads/materials/files/utwory_inspirowane_folklorem.pdf [dostęp: 3.03.2023].

nego, a także chęć głębszego zbadania naszej rodzimej kultury wraz z jej odrębnościami regionalnymi.

Korzystając z bogatych zasobów stylizacji naszego rodzimego folkloru, warto wprowadzać elementy kultury narodowej już na wczesnych etapach kształcenia muzycznego, wśród najmłodszych uczniów, aby w przyszłości stali się oni świadomymi odbiorcami i kontynuatorami bogatych zdobyczy rodzimej kultury muzycznej.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Cegięła Janusz, *Dziecko szczęścia. Aleksander Tansman i jego czasy*, t. 2, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1996.
- [2] Nowak Anna, *Mazurek fortepianowy w muzyce polskiej XX wieku*, Musica Jagiellonica, Bydgoszcz 2013.
- [3] Nowak Anna, *Mazurek fortepianowy w XX wieku — kulturowa tożsamość i duch czasu*, Musica Jagiellonica, Bydgoszcz 2018.
- [4] Sobieska Jadwiga, *Polski folklor muzyczny*, Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2006.
- [5] Wąsowska Ewa, *Mazurki kompozytorów polskich na fortepian*, Wyd. Biblioteka Narodowa, Warszawa 1995.
- [6] Winnicka Marlena, *Formy taneczne w fortepianowych utworach Miłosza Magina — na podstawie wybranych utworów*, „Muzyka. Historia. Teoria. Edukacja”, UKW, zeszyt nr 9, Bydgoszcz 2019.
- [7] Wendland Wojciech, *W 89 lat dookoła świata. Aleksander Tansman u źródeł kultury i tożsamości*, Stowarzyszenie Promocji Kultury im. A. Tansmana, Łódź 2013.
- [8] Zieliński Tadeusz Andrzej, *Mazurki Romana Maciejewskiego*, „Ruch Muzyczny”, nr 25, Kraków 2007.
- [9] https://chopin.nifc.pl/pl/chopin/kompozycja/1_polonez-b-dur [dostęp: 3.03.2023].
- [10] <https://chopin.nifc.pl/pl/chopin/kompozycja/2>. [dostęp: 3.03.2023].
- [11] <http://pl.chopin.nifc.pl/chopin/genre/detail/id/6> [dostęp: 3.03.2023].
- [12] <https://portalmuzykipolskiej.pl/pl/osoba/3170-ludomir-rozycki/gatunki/42-utwory-forte-pianowe> [dostęp: 3.03.2023].
- [13] https://imit.org.pl/uploads/materials/files/utwory_inspirowane_folklorem.pdf [dostęp: 3.03.2023].



Początki nauczania gry na harfie. Problemy, z jakimi spotyka się nauczyciel, i metody prowadzenia zajęć

Proces edukacyjny ucznia rozpoczynającego naukę gry na harfie w szkole muzycznej jest dla pedagoga niezwykle odpowiedzialnym wyzwaniem dydaktycznym. By jak najrzetelniej wykonać to zadanie, trzeba zastanowić się, jakie należy stosować metody nauczania. Ważne jest, aby wiedzieć, jak motywować ucznia do pracy, jak nauczyć przeżywać porażkę i jak wykorzystać sukces. Każdy z uczniów powinien być dla nauczyciela indywidualną osobowością i tworzyć rodzaj własnego rozwoju muzycznego. Istotnym jest więc, aby dla każdego ucznia znajdować odpowiednie metody nauki i dostosowywać sposób nauczania do dziecka.

Celem niniejszej pracy jest przedstawienie podręczników do początkowej nauki gry na harfie i wskazanie na ich wartość dydaktyczną, tak aby zaproponować nauczycielom różne pozycje podręcznikowe do nauki gry na harfie. W drugiej części artykułu skupiam się na problemach technicznych, jakie może spotkać nauczyciel w tym początkowym etapie edukacji, i jak sobie z nimi poradzić, aby nie zniechęcić młodego adepta sztuki harfowej do nauki. Harfa jest bowiem specyficznym, niezwykle oryginalnym instrumentem, której technika gry jest odmienna od innych instrumentów. Sama jej budowa, ułożenie rąk na strunach i potrzeba używania haczyków podczas gry sprawia, że gra na harfie jest szczególnie wymagająca. Dlatego w drugiej części artykułu znajdują się konkretne rozwiązania problemów wynikających z tych trudności, aby zaproponować nauczycielom różne metody pracy z uczniami.

I. Szkoły gry i podręczniki do nauki początkowej gry na harfie

W czasach mojej edukacji muzycznej dostęp do podręczników i nut przeznaczonych do nauki gry na harfie był bardzo ograniczony. Podobne trudności były z kupnem instrumentu, a harfy sprowadzano wtedy jedynie ze Związku Radziec-

kiego. Z tych powodów w latach siedemdziesiątych w szkołach muzycznych I stopnia nie uczono gry na harfie. Nie każdy mógł sobie pozwolić na własny instrument, znajdujący się w zaciszu domowym, więc uczniowie byli zmuszeni do ćwiczenia w szkole. Nie produkowano wtedy harf haczykowych, które łatwiej byłoby kupić na własną rękę. Obecnie zarówno harfy haczykowe, jak i pedałowate są od wielu lat instrumentami ogólnodostępnymi i popularnymi w szkołach muzycznych I i II stopnia. Dzięki temu uczniowie zainteresowani grą na harfie mają możliwość rozpoczęcia nauki w wieku siedmiu lub nawet sześciu lat. Od pięciu lat prowadzę klasę harfy w Zespole Szkół Muzycznych w Siedlcach. Posiadam w klasie zarówno harfę haczykową, jak i pedałowatą. Każdy z moich uczniów ma również w domu swój instrument (zakupiony lub wypożyczony).

Z własnych obserwacji wiem, że zainteresowanie grą na harfie w Polsce zaczęło wzrastać w latach dziewięćdziesiątych. W związku z tym rozpoczęło się też sprowadzanie instrumentów i potrzebnych materiałów muzycznych z innych krajów, gdzie harfa miała już swoje ustalone miejsce. Dlatego najlepsze podręczniki dla początkujących harfistów pochodzą właśnie z tych krajów. Były to między innymi: Francja, Niemcy czy Wielka Brytania. Ze względu na indywidualne podejście do każdego ucznia możemy wybrać ten podręcznik, który będzie służył mu najlepiej.

W czasie gdy rozpoczynałam naukę gry na harfie, moja szkoła posiadała w swojej bibliotece tylko dwa podręczniki do nauki gry na tym instrumencie — *Szkoła gry na harfie*¹ Nikolaja Parfienova oraz *Zbiór repertuaru pedagogicznego na harfę*² opracowany przez Marka Rubina. Były one wydane w języku rosyjskim i w czarno-białej kolorystyce, więc niezbyt przyjazne małemu dziecku.

Materiały dydaktyczne, na których nauczyciele pracują z dziećmi, powinny kształtować ich smak estetyczny. Powinny to być materiały o wysokiej wartości artystycznej i edytorskiej. Konieczne staje się dokonywanie selekcji. W Polsce niełatwo znaleźć odpowiednią literaturę harfową. Podręczniki do nauki gry na harfie trzeba sprowadzać z zagranicy, co wiąże się z wysokimi kosztami zakupu. Niewiele pozycji repertuarowych na harfę można kupić w księgarniach muzycznych. Z reguły są to współczesne utwory polskich kompozytorów, przeznaczone dla uczniów bardziej zaawansowanych, między innymi: *Na strunach harfy. Op. 85. na harfę pedałowatą i celtycką* Janiny Garści, *Łatwe utwory na harfę celtycką* Mariusza Matuszewskiego oraz *Valse sentimentale, Improvisazione per arpa sola* czy *Tre istanti per arpa sola* Piotra Mossa. Dla młodszych uczniów potrzebny jest jednak podręcznik gry na instrumencie, który krok po kroku przedstawi podstawy techniki gry. Dlatego uczniom, którzy rozpoczynają przygodę z harfą, polecam

¹ N. Parfienov, *Škola igry na arfie*, Moskva: Gosudarstvennoe Muzykal'noe Izdatel'stvo, Moskva 1960.

² M. Rubin, *Škola načal'nogo obučeničâ igre na arfe*, Izdatel'stvo „Muzyka”, Moskva 1984.

podręcznik Dominiga Bouchaud *Złota Harfa*³, wydany w 1943 roku. Dominig Bouchaud to francuski harfista i pedagog, który zawarł w swojej szkole gry na harfie najważniejsze aspekty techniki harfowej, stosując ćwiczenia ułożone w kolejności od najprostszych do najbardziej zaawansowanych technicznie. Cały podręcznik podzielony jest na sześć rozdziałów, z których pierwszy dotyczy notacji muzycznej na harfę i ustawiania pojedynczych palców na strunach oraz prawidłowej pozycji całego ciała przy instrumencie.

Drugi rozdział dotyczy ćwiczeń interwałowych, czyli łączenia dwóch dźwięków, najpierw w odległości sekundy i tercji, stopniowo zwiększając odległość do oktawy. Do każdego omawianego zagadnienia technicznego dołączone są krótkie utwory przedstawiające ten problem, na przykład *Żyrafa*, *Muszelki*, *Echo w lesie*, *Kamyczki*⁴. W utworach tych kompozytor wprowadza wkładanie palców po dwa lub trzy naraz, co zaznaczone jest w nutach za pomocą klamry obejmującej daną liczbę nut. Utworki są proste, czytelne i posiadają ładną melodię, co powoduje, że uczeń chętnie rozczytuje te kompozycje.

W następnym rozdziale Bouchaud wprowadza ćwiczenia na niezależność rąk. Polegają one na graniu obiema rękami w przeciwnych kierunkach. Przykładami świetnych utworów na wyćwiczenie tego problemu technicznego są *Krab* i *Łamigłówka*. W obu tych utworach trudność polega na symultanicznym ruchu palców w przeciwnych kierunkach. Równocześnie spotykamy tu też inny problem techniczny, czyli wstawianie wszystkich czterech palców naraz na kolejne struny. W czwartym rozdziale kompozytor wprowadza ćwiczenie na pasaże przekładane. Polegają one na wkładaniu trzech palców na struny najpierw w lewej, następnie w prawej ręce, w odległości tercji lub kwarty, co powoduje, że tworzą się akordy rozłożone. Następnie lewa ręka „wędruje” na wyższy rejestr strun i gra również dźwięki tego samego akordu. Przykładami utworów poruszających ten problem techniczny są *Parasolki*, *Jaskółki* i *Motyłki*. Jest to technika często wykorzystywana przez kompozytorów piszących utwory na harfę, gdyż granie pasaży i akordów to typowa technika harfowa.

Podobną techniką, również typową dla tego instrumentu, jest omawiana w kolejnym rozdziale technika *arpeggia*. *Arpeggio* polega na szybkim następstwie poszczególnych dźwięków danego akordu w górę lub w dół. Ćwiczenia skupiają się na wzmacnianiu słabszych palców, którymi zwykle są trzeci i czwarty (środkowy i serdeczny). Najpierw wstawiamy wszystkie palce na struny, tak aby każdy był równo oparty. Na początku uczeń zarywa wszystkie struny naraz, czyli techniką *secco*. Kiedy uczeń opanuje ten sposób gry, nauczyciel wprowadza kolejny etap: granie poszczególnych dźwięków pasażu po kolei od dołu

³ D. Bouchaud, *Harpe d'or — Golden harp — Goldene Harfe: pour commencer la harpe celtique — to start playing the Celtic harp — für Anfänger der Keltischen Harfe*, G. Billaudot, Paris cop. 1994.

⁴ Tamże.

do góry w wolnym tempie. Następnie powtarza się to ćwiczenie w coraz szybszym tempie, aż uzyskamy technikę *arpeggio*. Przykłady utworów poruszających ten problem to *Jaskółki* i *Motyłki*.

Kolejny rozdział poświęcony jest rozwijaniu techniki grania gam. Ćwiczenia rozpoczynają się od ułożenia wszystkich palców jednej ręki na strunach i graniu dźwięków po kolei w górę i w dół. Następnie zwiększa się trudność poprzez podłożenie czwartego palca tej samej ręki pod palec pierwszy, idąc po dźwiękach gamy w górę. Później przekłada się pozostałe trzy palce na kolejne struny. W ten sposób możemy zagrać gamę jedną ręką przez jedną oktawę. Aby zagrać gamę w dół, po zagranie czterech dźwięków (od pierwszego do czwartego palca) należy podłożyć palec pierwszy pod palec czwarty. Następnie pozostałe palce przekładamy w dół, na kolejne struny. W ten sposób uczeń potrafi już zagrać gamę jedną ręką w dół. Poziom trudności wzrasta i dalsze ćwiczenia polegają na graniu gamy podkładanej obiema rękami. Utwory, które kompozytor proponuje w tej części podręcznika, to *Mrówki*, *Mrówki czerwone* i *Mrówki niebieskie*.

Ostatni rozdział to zbiór utworów o różnym stopniu trudności. Znajdują się tu utwory dla najmłodszych dzieci: *Pięteczka*, *Mały zajączek*, oraz trudniejsze — jak *Mała foczka* i *Walc*.

Na szczególną uwagę zasługują, moim zdaniem, dwa utwory, w których kompozytor wprowadza współczesne techniki wykonawcze. Są to: *Święta w śniegu* i *Tajemniczy las*. Zawierają one bardzo ciekawe efekty, takie jak: p.d.l.t. (granie nisko na strunach, blisko pudła rezonansowego), uderzanie w pudło rezonansowe, szuranie ręką po metalowych strunach, dźwięki ksylofonowe. Z doświadczenia wiem, że moi uczniowie uwielbiają wykonywać takie utwory, gdyż rozbudza to ich wyobraźnię i potem sami próbują eksperymentować z harfą, tworząc swoje pierwsze kompozycje na ten instrument. Kolorowe ilustracje w podręczniku dodatkowo zachęcają do zagłębiania się w kolejne rozdziały.

Dzięki podręcznikowi *Złota Harfa* moi uczniowie w szybkim tempie rozwijają swoje umiejętności muzyczne, nie zniechęcają się do nauki, a co ważne — uczą się prawidłowej techniki gry na harfie już od samego początku.

Kolejnym podręcznikiem, który może dopełniać literaturę harfową w początkach nauczania, jest podręcznik *Play the Harp with Charlie the Kitten*⁵, stworzony przez francuską harfistkę i pedagoga Isabelle Frouvelle, działającą obecnie w Paryżu. We wstępie książki autorka informuje, że podręcznik przeznaczony jest dla bardzo młodych uczniów, nawet tych mających małą rączkę. Dodatkowo kompozytorka wymienia różne typy harf — harfa folkowa, celtycka, pedałow-koncertowa. Objasnia również, jaką mają one skalę, i na zdjęciach pokazuje pozycję wymaganą do grania na danym instrumencie. Metoda ta została stwo-

⁵ I. Frouvelle, *Play the Harp with Charlie the Kitten*, Ed. Association Le Livre et la Harpe, Carrières sur Seine 2007.

rzona tak, aby problemy przedstawić zabawnie, dlatego opiera się na przygodach młodego kociaka o imieniu Charlie. Dodatkowo wzbogacona jest ilustracjami przedstawiającymi bohatera i jego przygody. Przykładowe utwory to: *Taniec Charliego*, *Charlie i myszka*, *Charlie idzie do szkoły*, *Charlie jedzie na rowerze*. Są to bardzo krótkie ćwiczenia i równie krótkie utwory, które progresywnie rozwijają umiejętności młodego harfisty. W dalszej części podręcznika znajduje się dodatkowo 18 ćwiczeń oraz duetów przeznaczonych do wspólnego grania przez nauczyciela i ucznia. Na zakończenie autorka wprowadza także rozdział dotyczący teorii muzyki jako odpowiedź dla rodziców, jak pracować z dziećmi w domu. Rodzice powinni być zaangażowani w naukę swojego dziecka, gdyż oni najlepiej je znają i w dużym stopniu potrafią zmotywować je do pracy. Jeśli poznali podstawy teorii muzyki, łatwiej im będzie porozumiewać się ze sobą i pomagać dziecku w nauce.

Inną godną polecenia pozycją w początkowej edukacji jest zbiór 30 prostych utworów *Minstrel's Gallery autorstwa Skaili Kangi*⁶, przeznaczonych na harfę haczykową lub pedałową. Skaila Kanga urodziła się w Indiach, ale wraz z rodziną w 1950 roku wyemigrowała do Wielkiej Brytanii. Tam, mając 17 lat, rozpoczęła naukę gry na harfie. Zbiór utworów *Minstrel's Gallery*⁷ to jeden z 24 tomów jej kompozycji wydanych dla początkujących i bardziej zaawansowanych harfistów. Powstał w 2003 roku i od razu stał się bardzo popularnym zbiorem dla osób rozpoczynających swoją przygodę z harfą w każdym wieku. Pierwsze 15 kompozycji z tego zbioru to utwory przeznaczone dla początkujących harfistów. Są to na przykład: *Serenada*, *Dźwięk trąbek*, *Górski strumyk*. Kolejne 15 utworów przeznaczonych jest na drugi i trzeci rok nauki, a są to między innymi: *Śnieg w górach*, *Zaklinacz węży*, *Magiczny pociąg*. Wiele z tych utworów to stylizacje tańców amerykańskich, takich jak blues, swing czy ragtime. Większość utworów utrzymany jest w tonacji C-dur, a wszelkie znaki chromatyczne zaznaczone są w nutach na początku utworu, w charakterystycznym dla notacji harfowej wykresie. W żadnym z utworów nie ma zapisanych wskazówek co do palcowania, gdyż autorka zaznaczyła w przedmowie, że pozostawia je do dyspozycji nauczyciela. Ten może sam zdecydować, jakie palcowanie zaproponuje danemu uczniowi, w zależności od rozmiaru ręki i umiejętności dziecka, co pozwala na indywidualne traktowanie każdego ucznia.

Ostatnim podręcznikiem, który mogę śmiało polecić do nauki młodych harfistów, jest cykl *First Harp Book*⁸ oraz *Second Harp Book* napisany przez Betty Paret w 1942 roku. Betty Paret to amerykańska harfistka i pedagog, urodzona

⁶ S. Kasperek, *Skaila Kanga*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Harfowego”, nr 53, Cieszyn, grudzień 2021.

⁷ S. Kanga, *Minstrel's Gallery. A collection of 30 Easy Pieces from Medieval to Present Day for LEVER (Non-Pedal) or Pedal*, Maruka Music, Hertfordshire 2003.

⁸ B. Paret, *First Harp Book*, G. Schirmer, Inc., New York 1942.



Fot. Robert Frąckowiak

w stanie Wisconsin. Wszystkim pedagogom harfistom mogę szczególnie polecić część pierwszą, gdyż zawiera ona prosty materiał metodyczny oraz bardzo dostępne utwory przeznaczone dla początkujących. Kompozytorka we wstępie do części pierwszej podkreśla, że książka ta nie proponuje metody gry, lecz jest to starannie wyselekcjonowany materiał, z którego każdy nauczyciel może skorzystać, przekazując solidne i gruntowne pedagogiczne podejście do nauki gry na harfie⁹.

W pierwszych czterech rozdziałach zawarte są ćwiczenia na jeden, dwa, a następnie trzy i cztery palce. Później pojawiają się krótkie utwory o różnych tytułach, trwające nawet osiem taktów. Kolejne rozdziały dotyczą ćwiczeń interwałowych oraz akordowych na trzy lub cztery palce. Wśród utworów jest wiele transkrypcji znanych utworów, takich jak: *Andante z Symfonii Niespodzianki* Józefa Haydna, czy *Tańce Niemieckie* Franciszka Schuberta. W zbiorze tym znajdujemy też wiele tańców szkockich, angielskich, irlandzkich, szwedzkich i francus-

⁹ B. Paret, *First Harp Book*, reprint, G. Schirmer Inc., New York 2002.

kich. Na uwagę zasługuje fakt, że kilka utworów w tym zbiorze to pieśni, które zawierają tekst w języku angielskim i francuskim. Można więc te krótkie utwory równocześnie grać i śpiewać.

Second Harp Book opatrzona jest informacją, że jest to zbiór starannie dobranych materiałów muzycznych z wielkiej literatury światowej, opracowanych na harfę¹⁰. Są tam fragmenty transkrypcji z większych dzieł kompozytorów, takich jak: Wolfgang Amadeusz Mozart, Henry Purcell, Muzio Clementi, Jan Sebastian Bach, Georg Friedrich Haendel, Arcangelo Corelli, Józef Haydn, Robert Schumann. Ta część zbioru zawiera już znacznie trudniejszy repertuar i jest przeznaczona dla zaawansowanych harfistów. Spośród tych utworów polecam świetnie opracowaną przez Betty Paret *Sarabandę* Haendla i *Preludium C-dur* Bacha.

Omawiane powyżej podręczniki do nauki gry na harfie, niestety, nie są dostępne do kupienia w Polsce i trzeba je zamawiać z zagranicy. Nie wszyscy uczniowie mogą sobie na to finansowo pozwolić, dlatego też często są zmuszeni do korzystania z kopii takich wydań, co może utrudniać naukę.

Wyżej wymienione szkoły gry i zbiory ćwiczeń na harfę są pomocne w radzeniu sobie z wszelkimi trudnościami, jakie pojawiają się w tym najtrudniejszym, pierwszym etapie nauki, między innymi: ułożeniem ręki na strunach, prawidłową techniką zarywania strun, prawidłową techniką gry pasaży i akordów. W kolejnym rozdziale znajdują się analizy problemów i propozycje ich rozwiązań.

2. Problemy techniczne występujące w pierwszym etapie gry na harfie

■ Niekorzystna budowa ręki

W opracowaniu programu nauczania z roku 1972 możemy znaleźć stwierdzenie, że: *...kandydat do nauki gry na harfie powinien odpowiadać specyficznym warunkom fizycznym, z których najważniejsza jest miękka i elastyczna dłoń z wyraźnie ukształtowanymi opuszkami palców i mocnym, niewyłamującym się kciukiem*¹¹. Niestety często zdarza się, że stawy w palcach uczniów są zbyt „łamliwe”, co powoduje, że zarywany na strunach dźwięk jest słaby, a szarpnięcie struny jest nieefektywne. Najbardziej dotyczy to stawów w trzecim i czwartym palcu, gdyż są to palce najsłabsze. Dlatego też już od pierwszych lat nauki uczeń powinien zwracać uwagę na brzmienie wydawanego dźwięku. Dźwięk ten powinien być miękki i szlachetny, a palec zaokrąglony w stawie, mocno oparty na strunie. Z własnego doświadczenia wiem, że do wzmacniania palców w stawach pomoc-

¹⁰ B. Paret, *Second Harp Book*, Lyra Music Company, New York 2012.

¹¹ A. Baranowska-Liese, Eugeniusz Barszcz, Halina Bartosiak, Alina Górską, Urszula Mazurek, *Program nauczania szkoły muzycznej II stopnia, przedmiot kierunkowy: harfa*, COPSА, Warszawa 1972.

ne są ćwiczenia zawarte w podręczniku *First Harp Book Betty Paret*. Polega ono na tym, że uczeń stawia dwa palce na sąsiednich strunach, z czego jeden palec jest tylko oparty na strunie, a drugi wielokrotnie zarywa tę samą strunę. Potem następuje zamiana palców i wzmacniany jest ten drugi palec. W kolejnych ćwiczeniach zwiększamy interwał pomiędzy dwoma palcami i powtarzamy cały cykl w ten sam sposób. Jeśli uczeń już opanuje dotychczas poznane ćwiczenia, utrudniamy je i polecamy uczniowi, aby wstawił na struny trzy palce, z czego zarywa on tą samą strunę jednym palcem. Ćwiczenie powtarzamy analogicznie z każdym palcem. Ostatnią modyfikacją tego ćwiczenia jest wkładanie na struny czterech palców, z czego jedynie trzy są oparte na struny, a jeden palec zarywa strunę. Oprócz ćwiczeń przy instrumencie istnieją również inne metody na wzmacnianie palców w stawach. Można to robić za pomocą piłki rehabilitacyjnej, ugniatając po prostu piłeczkę w dłoni. Innym sposobem, zaczerpniętym przeze mnie od pedagogów uczących gry na fortepianie, jest łączenie opuszków prawej i lewej dłoni i napieranie kolejno każdej pary palców na siebie. Trzeba pilnować przy tym, aby stawy każdego palca były zaokrąglone i się nie zapadały.

■ Opadający pierwszy palec (kciuk)

Kciuk w grze na harfie jest niezwykle ważny. Powinien on być zawsze uniesiony wyżej od pozostałych palców. Bardzo istotna jest jego artykulacja, ponieważ szarpie on strunę w przeciwną stronę niż pozostałe palce. Kciuk powinien być mocny i sprężysty, ponieważ to od niego przekazywana jest energia z łokcia do wszystkich palców. W momencie, gdy kciuk po zarwaniu struny nie opada poprawnie, a jedynie ześlizguje się, pozostałe palce nie mają oparcia i ręka traci stabilność. Dźwięki wtedy stają się powierzchowne i słabe. Jest to częsty błąd popełniany przez młodych harfistów. Najbardziej efektywne dla opadającego kciuka są w mojej opinii ćwiczenia zawarte w podręczniku Dominiga Bouchaud *Złota Harfa*. Autor swoje sugestie dotyczące ułożenia ręki rozpoczyna od zarywania struny jednym palcem — wskazującym. Jednak zaraz później wprowadza ćwiczenia na samodzielność kciuka, który wzmacniamy poprzez wstawianie dwóch palców na dwie sąsiadujące struny i zarywanie ich po kolei. Istotne jest, aby odległość palca wskazującego od kciuka była zawsze duża mimo tego, że oba palce postawione są na sąsiednich strunach. Równie ważne jest, aby po zarwaniu struny kciuk zginał się w stawie i „kładł” na drugim palcu, a następnie wracał do pierwotnego ułożenia. Przed zagranieniem dźwięku kciuk musi być mocno oparty na strunie. Również podczas grania gamy w górę lub w dół trzeba zwracać szczególną uwagę, aby pierwszy palec znajdował się zawsze wysoko na strunie. W innym przypadku, podczas grania gamy metodą podkładania, pod kciukiem zabraknie miejsca, aby podłożyć resztę palców. Ćwiczenia na gamy podkładane możemy znaleźć w piątym rozdziale podręcznika *Złota Harfa*. Podczas pracy nad tym ćwiczeniem zwracam uwagę uczniom, aby grając, bacznie obserwowali swoje ręce i zwracali uwagę na wyżej wymienione aspekty.

■ Pasaże i akordy grane nierównym dźwiękiem (pod względem brzmienia i tempa)

Pasaże to jedna z głównych technik stosowanych w grze na harfie. Mogą one być wznoszące lub opadające, ale zawsze powinny być wykonywane w jednokowym tempie i z jednakową artykulacją. Bardzo ważne jest, aby zwrócić na to uwagę już podczas ćwiczenia, gdyż każda struna na harfie ma inną grubość. Dlatego palce harfisty muszą z jednakową siłą opierać się na strunach przed ich zarwaniem. Na harfie gra się czterema palcami, ponieważ piąte palce są zbyt krótkie i zbyt słabe. Również palec trzeci i czwarty jest słabszy od palca wskazującego i kciuka. Należy więc wzmacniać je poprzez dodatkowe ćwiczenia. Jednym ze sposobów, podobnym do omawianych powyżej, jest wkładanie wszystkich czterech palców na dźwięki akordu i zarywanie struny jedynie trzecim lub czwartym palcem. Innym sposobem na problemy techniczne w graniu pasaży jest ćwiczenie ich w wolnym tempie, w dynamice *forte*. Koniecznie trzeba wtedy zwrócić uwagę na równomierne oparcie wszystkich palców na strunach. Można też utrudnić sobie granie pasaży poprzez wykonywanie ich w odwrotnym kierunku, niż są zapisane. Czyli zamiast z dołu do góry, gramy z góry do dołu. Każde utrudnienie ćwiczenia daje w końcu pożądane rezultaty.

Kolejnym sposobem jest korzystanie z metronomu, który ustawiamy na wolne tempo i w tym tempie gramy dany pasaż. Metronom można również wykorzystać, podkładając inny rytm pod dany pasaż. Czyli przykładowo, zamiast grać równe ósemki, w których zapisany jest pasaż, wykonujemy go w rytmie triolowym, akcentując przy tym pierwszą wartość trioli. Można również wykorzystać rytmy punktowane, co bardzo dobrze działa na wyrównywanie brzmienia pasaży. Przy graniu równych pasaży pomocny jest mocny kciuk i łokieć, który nie opada, lecz jest lekko uniesiony do góry. Równie pomocne ćwiczenia na sprawnie wykonane pasaże przedstawia w swojej książce Dominig Bouchaud. Są one ułożone od najprostszyc, gdzie pasaż gramy jedynie trzema palcami, do tych trudniejszych, kiedy to wprowadzany zostaje czwarty palec.

Granie akordów w sposób *secco* również może być problematyczne, ponieważ trzeci i czwarty palec słabiej opierają się na strunach. Aby wzmocnić słabsze palce, proponuję ćwiczenia, w których wstawiamy wszystkie palce na dźwięki akordu i zarywamy struny tylko jednym palcem — trzecim lub czwartym. Innym sposobem jest wstawianie obu rąk na dźwięki tworzące akord i granie na zmianę wszystkich dźwięków znajdujących się w jednej ręce na zmianę z drugą ręką. Betty Paret w swoim podręczniku proponuje również ćwiczenia, gdzie wstawiamy wszystkie palce na struny i zarywamy dwie z nich. Na przykład, wstawiamy trzy palce, zarywamy tylko drugi i trzeci — kciuk cały czas opiera się o strunę. Inną modyfikacją tego ćwiczenia jest granie pierwszym i trzecim palcem, podczas gdy palec wskazujący jest oparty o strunę. Akord też można grać jako rozłożony pasaż, pilnując przy tym, aby wszystkie dźwięki akordu brzmiały równo i dźwięcznie.

Omówione przeze mnie podręczniki do nauki gry na harfie są propozycją literatury harfowej, jaką warto wykorzystać w początkowym etapie nauki. Może to być wskazówka dla nauczycieli, jaką szkołę gry warto wybrać, tak aby do każdego ucznia dopasować indywidualne metody pracy. Są to pozycje sprawdzone przeze mnie i pomocne w wielu problemach technicznych, jakie spotykamy na swojej drodze. Są w nich propozycje rozwiązań problemów, jakie spotykamy na co dzień w pracy z uczniem, który zaczyna swoją edukację muzyczną. Mierzenie się z tymi problemami i pokonywanie ich we wczesnym okresie nauki może sprawić, że uczeń nie zniechęci się i chętnie przystąpi do dalszej pracy. Żywię nadzieję, iż wskazówki wykonawcze, jakie proponuję w drugiej części artykułu, poszerzą wiedzę uczniów i nauczycieli harfy, dotyczącą problematyki techniki harfowej i dadzą im cenne wskazówki do dalszej pracy.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Baranowska-Liese Alina, Barszcz Eugeniusz, Bartosiak Halina, Górka Alina, Mazurek Urszula, *Program nauczania szkoły muzycznej II stopnia, przedmiot kierunkowy: harfa*, COPSA, Warszawa 1972.
- [2] Bouchaud Dominig, *Harpe d'or — Golden harp — Goldene Harfe: pour commencer la harpe celtique — to start playing the Celtic harp — für Anfänger der Keltischen Harfe*, G. Billaudot, Paris cop. 1994.
- [3] Frouvelle Isabelle, *Play the Harp With Charlie the Kitten: A Beginner's Harp Method*, Ed. Association Le Livre et la Harpe, Carrieres sur Seine 2007.
- [4] Kanga Skaila, *Minstrel's Gallery: A Collection of 30 Easy Pieces from Medieval to Present Day for LEVER (Non-Pedal) or Pedal*, Maruka Music, Hertfordshire 2003.
- [5] Kasperek Sandra, *Skaila Kanga*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Harfowego”, nr 53, Cieszyn, grudzień 2021.
- [6] Parfienov Nikolaj, *Škola igry na arfe*, Gosudarstvennoe Muzykal'noe Izdatel'stvo, Moskva 1960.
- [7] Paret Betty, *First Harp Book* (reprint), G. Schirmer Inc., New York 2002.
- [8] Paret Betty, *Second Harp Book*, Lyra Music Co., New York 2012.
- [9] Rubin Mark, *Škola načal'nogo obučeniâ igre na arfe*, Izdatel'stvo „Muzyka”, Moskva 1984.





Dwugłos o harmonii — zagadnienie zgodności w kształceniu muzycznym oraz filozoficznym

Niniejszy artykuł odnosi się do zagadnienia zgodności oraz jego obecności w kształceniu filozoficznym i muzycznym. Wprowadzając do problematyki, artykuł ma zachęcić do rozważań nad harmonią i zgodnością — pojęć tych będziemy używać zamiennie. Tytułowy dwugłos podkreśla dwa obszary badawcze, do jakich będziemy nawiązywać. Posiadając kilka punktów wspólnych, obszary te nawiązują do głównej cechy harmonii, jaką jest połączenie, zespolenie dwóch części, głosów, narracji.

Wprowadzenie

Harmonia — jako zjawisko, pojęcie — pojawia się na drodze naszej edukacji pod wieloma postaciami. Harmonia jest obecna w narracji historycznej, społecznej, kulturoznawczej, filozoficznej i w obrębie narracji artystycznej — estetycznej. Dotyczy również umiejętności praktycznych, zasad i metod konkretnej specjalizacji, na przykład kompozycji dzieła muzycznego. Znana jest zarówno w języku nauk ścisłych, jak i w języku symbolicznym — mitologicznym. O harmonii mówimy zarówno w oparciu o naszą intuicję, wyczucie, wrażliwość, jak i w oparciu o kompetencje charakteryzujące profesjonalnych twórców i badaczy naukowych, ponieważ harmonii możemy doświadczyć wieloma zmysłami, interpretować ją w przestrzeni refleksji i przeżyć duchowych. Istotne jest, że uobecnienie harmonii pod postacią mityczną lub ujęcie jej jako terminu językowego ujawnia naszą — ludzką — potrzebę opisanego zarówno relacji ze światem zewnętrznym, jak i wewnętrznym, nawiązania relacji z innymi osobami i ze sobą, poszukując pełni, zgodności czy szeroko pojętego piękna.

Podążając za definicją słownikową, harmonia (gr. *ἀρμονία*) oznacza kolejno: środek, narzędzie spojenia, spojenie, dopasowanie, złączenie, proporcję, układ, porozumienie, ład, ustalony porządek, nastrój, zgodność dźwięków, muzykę, to-

nację, zgodę, podstawę, zasadę łączenia się¹. Możemy mówić o harmonii w wielu kontekstach, choć zwykle kojarzymy ją z terminologią muzyczną, stąd jej obecność w obrębie sztuk pięknych wydaje się oczywista. W sztuce harmonia funkcjonuje między innymi jako zasada, ponieważ dzieło sztuki, które we właściwy sposób spełnia lub odrzuca zasady dotyczące jego formy — oceniamy jako piękne. Czym innym jest jednak ocena, a czym innym odbiór sztuki. Harmonia dźwięków, barw, linii, rozwiązań przestrzennych czy ruchów w tańcu porusza każdego odbiorcę w inny sposób. Nie bez powodu Umberto Eco podkreślał, że piękno tkwi w oku patrzącego. Gdy mówimy o harmonii już nie w kontekście sztuki, nadal odnosimy się do kogoś lub czegoś zachowującego właściwą miarę, równowagę. Harmonia jako symbol zjednoczenia, połączenia od dawna występuje w mowach retorycznych, traktatach i innych tekstach o charakterze społecznym, politycznym.

Harmonię spotykamy już w mitologii greckiej, co daje do myślenia — o ile wcześniej musiała pojawić się i zadomowić w namyśle starożytnych kultur. W greckim micie Harmonia była córką Afrodyty i Aresa², małżonką Kadmosa³. Mit opowiada, że na swoim weselu Harmonia otrzymała między innymi flety, lirę i złoty naszyjnik Afrodyty. Naszyjnik ten nie był zwykłą ozdobą, ujawniał się w wielu narracjach, skrywając w sobie symbol okręgu, nieuniknionego połączenia losów bohaterów tragicznych.

Harmonia — interpretacje filozoficzne

Harmonia pojawiała się w wielu koncepcjach filozoficznych, od starożytnej kosmologii przez wielowiekową estetykę po współczesną filozofię moralną i społeczną.

Rozważania nad harmonią i jej właściwym umiejscowieniem w porządku wartości oraz bytów trwały już w czasach orfickich i pitagorejskich. Harmonia była ujmowana przez filozofów jako liczba, wartość, zasada — co w znacznej mierze zależało od tego, gdzie dostrzegali lub poszukiwali jej obecności. Od początku związana była z tym, co boskie i ludzkie, duchowe i cielesne, co łączyło się i rozdzielało, kształtując otaczający świat oraz nasz sposób patrzenia. Dlatego dysponujemy wieloma źródłami literackimi i filozoficznymi zawierającymi opisy harmonii, od prostych po złożone. Jako przykład przywołajmy jedną ze

¹ Hasło: ἀρμονία [w:] *Słownik grecko-polski*, oprac. O. Jurewicz na podstawie słownika Z. Węclewskiego, Wydawnictwo Naukowe Sub Lupa, Global Scientific Foundation, Truskaw 2020, s. 110. Zob. również *συνήρορος* — połączony, zharmonizowany, harmonizujący; *συνήχω* — rozbrzmiewać razem, zgodnie — s. 929.

² R. Graves, *Mity greckie*, przeł. H. Krzeczkowski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1982, s. 73, 177 (18.a, 59.a–e).

³ Zob. R. Calasso, *Zaślubiny Kadmosa z Harmonią*, przeł. S. Kasprzyśki, wprowadzenie J. Brodski, Wydawnictwo Czuły Barbarzyńca, Warszawa 2010.

starożytnych koncepcji, w której pojawia się charakterystyczne, wywodzące się z nauk Pitagorasa interpretowanie harmonii⁴.

Na podstawie Filolaosowej wizji kosmosu, roli i funkcji harmonii-liczby w kosmosie, trzeba przyjąć, iż tak, jak w hierarchii bytów kosmosu harmonia zajmuje miejsce centralne i najwyższe, tak w hierarchii bytów świata podksiężycowego takie samo miejsce przypada duszy. Świat podksiężycowy podlega cyklicznej zagładzie, harmonia jednak istnieje zawsze. Śmierć człowieka jest zatem dla Filolaosa zagładą ciała, śmiercią cielesną, byt zaś duszy-harmonii trwa. I jeśli nawet dusza jest harmonią ciała, to przez fakt, iż zestrajają one jego elementy w porządek umożliwiający jego funkcjonowanie, to harmonia jest źródłem i przyczyną życia ciała, nie zaś elementy ciała źródłem i przyczyną warunkującą istnienie harmonii⁵.

Interpretowanie zasad porządkujących funkcjonowanie świata, czy szerzej, wszechświata, kosmosu, wiąże się z naszym jego odbiorem. Zarówno harmonia spajająca świat, jak i harmonia w człowieku, między jego duszą i ciałem, zastanawiała starożytnych badaczy. W naukach Pitagorasa szczególną rolę odgrywała liczba; porządek świata, natury, odczytywany w oparciu o orfickie wierzenia, miał zostać zachowany i pielęgnowany, a nie zmieniany czy wręcz zaburzany. To od Pitagorasa dowiadujemy się o muzyce sfer. Jednakże czy umiemy ją usłyszeć? Czy chodzi o doskonały zmysł słuchu, czy o odpowiednie zestrojenie ludzkiej duszy?

U Empedoklesa znajdujemy koncepcję *archai*, czyli zasad biernych i czynnych, tworzących świat i kosmos. Uważał on, że do zasad biernych należą żywioły ognia, powietrza, ziemi i wody. Jednak jego zdaniem cztery bierne zasady nie wystarczały dla istnienia świata, musiały jeszcze istnieć dwie zasady czynne — łącząca i rozdzielająca. Zasadą łączącą, jednoczącą zasady bierne i umożliwiającą zaistnienie harmonii, była u Empedoklesa Miłość. Natomiast czynną zasadą rozłączającą była Nienawiść, niszcząca świat po cyklu Miłości — *między całkowitym zjednoczeniem a całkowitym rozproszeniem*⁶. Poznanie świata wiązało się z poszukiwaniem prawidłowości, porządku, ładu, powtórzeń, czyli wszystkiego, co pozwoliłoby człowiekowi odnaleźć i definiować własne miejsce we wszechświecie.

⁴ J. Gajda, *Pitagorejczycy*, Seria „Myśli i Ludzie”, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1996, s. 7. Przypomnijmy, że pitagoreizm ukształtował się na przełomie VI i V w. p.n.e.

⁵ Tamże, s. 104. Filolaos był filozofem i astronomem związanym ze szkołą pitagorejską, żył na przełomie V i IV w. p.n.e.

⁶ D. Biedrzyński, *Pojęcie harmonii w filozofii Empedoklesa*, [w:] *IDEA — Studia nad strukturą i rozwojem pojęć filozoficznych*, XXVI, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2014, s. 5. Autor wskazuje na pojęcie Harmonii — 'Ἀρμονίης, s. 7.

Pierwotne znaczenie słowa *harmonia* odwoływało się do łączenia, dopasowania rzeczy. Później związane było z muzyką, strojeniem instrumentu i dostrojeniem, współbrzmieniem (*symfonia*) odpowiednich tonów. Kluczowa [...] była harmonia dla Pitagorejczyków (*harmonia, isonomia, kosmos*)⁷.

Pojęcie harmonii znajdujemy również u Platona, w dialogach nie tylko odnoszących się do kwestii pochodzenia duszy ludzkiej, ale i do moralnego potencjału człowieka. Dla Platona między innymi ważna była sprawiedliwość, przez wielu badaczy ujmowana jako cnota. Sprawiedliwość człowieka przejawia się w nim i w jego czynach — względem innych ludzi, bowiem wynika z zachowania wewnętrznego ładu, panowania nad sobą, zharmonizowania tego, co człowieka tworzy⁸. Uczeń Platona, Arystoteles, kontynuował myśl o sprawiedliwości, zarówno w teorii cnót, jak i w rozważaniach o charakterze politycznym⁹.

W filozofii starożytnych stoików harmonia była cechą uporządkowanego świata¹⁰. Oczywiście wyróżniamy starą, średnią i młodą (rzymską) stoę, mimo to wśród stoików wszystkich tych okresów dominowała nauka o związku sympatii i syntonii¹¹. Porządek wynikający z działania we wszechświecie zasady czynnej — *logosu* — łączył elementy na wszystkich poziomach — w kosmosie, w świecie, w człowieku. Połączenie to ustępowało rozłączeniu. I w tej koncepcji widzimy, jak harmonia jest uwzględnieniem równowagi między początkiem a końcem, życiem a śmiercią, dobrem a złem¹².

Kleantes w pięknej modlitwie do Zeusa, który jest dla filozofa-poety tożsamy z kosmicznym Logosem w jego opatrnościowej wobec świata funkcji, zwraca się do boga z błaganiami, by wypędził głupotę z ludzkich serc i umysłów. Świat bowiem jest mądrze i pięknie urządzony przez boga, lecz nie mogą tego zrozumieć „zli wśród żyjących na ziemi”, którzy nie umieją poznać „boskiego prawa wszechświata, czemu posłuszni, swym życiem mądrze kierować by mogli”¹³.

⁷ Tamże, s. 8.

⁸ Platon, *Państwo*, 443 d–e — wydanie polskie przeł. W. Witwicki, Wydawnictwo ANTYK, Kęty 2003.

⁹ Arystoteles, *Etyka Nikomachejska*, Ks. V — wydanie polskie przeł. D. Gromska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

¹⁰ J. Gajda-Krynicka, *Gdy rozpadły się ściany świata. Teorie wartości w filozofii hellenistycznej*, Acta Universitatis Wratislaviensis — Filozofia XXIV, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1995, s. 65.

¹¹ Tamże, s. 66.

¹² W etyce stoików, silnie związanej z fizyką i z logiką, obok dobra i zła pojawiła się też neutralność.

¹³ J. Gajda-Krynicka, dz. cyt., s. 80.

Przenosząc się do czasów bliskich współczesnym, w filozofii XX wieku w pracach wielu badaczy można znaleźć pojęcie dysonansu, pojęcia, które nie jest dla harmonii obojętne. W języku łacińskim *dissonus*, czyli nieharmonijny, zawikłany, odmienny — oznacza zakłócenie harmonii, dysharmonię, *zakłócenie zgodności współbrzmienia lub prawidłowego stosunku częstotliwości do [...] całości*¹⁴. W teorii kompozycji dysonans jest rozwiązywany, w ramach uobecnienia harmonii, na konsonans, co ma ogromne znaczenie w teorii całej sztuki, nie tylko muzyki. W sztukach plastycznych również istotna jest zasada harmonii, ładu, symetrii. W obcowaniu ze sztuką i w przeżyciu estetycznym nieocenioną wartością ma właśnie rozwiązanie, ponieważ buduje w odbiorcy sztuki przeżycie niedostępne dla innych dziedzin, łącząc oddziaływanie walorów dzieła sztuki z wrażliwością, osobowością odbiorcy — indywidualną. Poczucie piękna, choć jesteśmy świadomi uwarunkowań kulturowych, jest sprawą osobistego doświadczenia. Jeżeli autor w niepowtarzalny sposób odniesie się w swoim dziele do harmonii, zachowa ją lub ukáže w przemyślany sposób coś jej przeciwnego, lecz nie zupełnie obcego, trafi do odbiorcy w momencie bliskim *katharsis*, a pojęcie to znamy od czasów Arystotelesa. Harmonia również obejmuje to, co jej przeciwne, inaczej rozwiązanie nie byłoby dla nas słyszalne i widzialne, możliwe do doświadczenia, musi więc istnieć różnica między częściami wchodzącymi „w skład” harmonii.

Do dysonansu nawiązywał między innymi Arnold Gehlen, pisząc o dysharmoniach z punktu widzenia antropologii, analizując relacje człowieka z jego otoczeniem¹⁵. Natomiast w obszarze etyki i teorii wartości Dietrich von Hildebrand, mówiąc o istocie wartości moralnych, wspomina o wewnętrznym dysonansie, powodowanym wyrzutami sumienia¹⁶. Dysonans wyraźnie wybrzmiał przy okazji publikacji Rosi Braidotti *Patterns of Dissonance*, dotykając przede wszystkim problemów o charakterze społecznym i kulturowym w obszarze badań filozoficznych¹⁷. Obecność dysonansu świadczy o zaburzonej harmonii, niezależnie od tego, jak ją interpretujemy.

Przejdźmy do teorii estetycznej z końca XIX wieku, aby pokazać jeszcze jeden wątek towarzyszący analizie pojęcia harmonii — piękna w sztuce. George

¹⁴ Hasło „dysonans” [w:] *Słownik terminów literackich. Teoria i nauki pomocnicze literatury*, S. Sierotwiński (red.), Ossolineum, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław–Kraków 1970, s. 78.

¹⁵ A. Gehlen, *W kręgu antropologii i psychologii społecznej. Studia*, przeł. K. Krzemieniowa, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 2001, s. 96.

¹⁶ D. von Hildebrand, *Etyka*, przeł. Z. Zwoliński, [w:] *Nicolai Hartmann, Dietrich von Hildebrand. Wypisy z „Etyki”*, red. M. Grabowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1999, s. 110.

¹⁷ R. Braidotti, *Patterns of Dissonance: an Essay on Women in Contemporary French Philosophy*, Polity, Routledge 1991, s. 2–6.

Santayana wskazywał dwie zasady, które mają wpływ na nasz odbiór sztuki. Santayana posłużył się przykładem dźwięku. Obie zasady — zasada czystości i zasada zainteresowania — wydają się oczywiste, być może dlatego łatwo je przeoczyć, gdy omawiamy zagadnienia teoretyczne, jak i ćwiczenia praktyczne. I obecność obu jest bardzo istotna dla powstania piękna¹⁸.

Lecz jeśli miałyby ona [zasada czystości, A.W.] być zasadą jedyną, to nie byłoby piękniejszej muzyki niż dźwięk kamertonu. Takie dźwięki, choć być może zachwycające dla dziecka, szybko się nudzą. Zasada czystości musi zawrzeć kompromis z inną zasadą, taką, którą możemy nazwać zasadą zainteresowania. Przedmiot musi być wystarczająco różnorodny i wyrazisty, by choć na chwilę przykuć naszą uwagę i by w większym stopniu poruszyć naszą naturę¹⁹.

Możemy wydobyć tylko jeden dźwięk kamertonu i jak słusznie zauważył Santayana, dźwięk ten jest czysty i może zachwycać, jednak to zbyt mało, aby stworzyć piękny utwór muzyczny. Co jest istotne dla naszych rozważań — jeden dźwięk, jeden element nie pozwoli na zbudowanie harmonii, piękna, złożonego utworu muzycznego. Podobnie jest z dialogiem — jeden głos nie wystarczy, aby zbudować dialog. Potrzebne są: głos drugiej osoby oraz kształtowanie naszych umiejętności współbycia z innymi.

Poruszenie natury, o którym pisał Santayana, jest związane z naszym przeżyciem, z tym, jak doświadczamy harmonii. Niezależnie od tego, czy jest to etap początkowy w obcowaniu ze sztuką, czy dotyczy ono sztuki niskiej lub wysokiej, nasze rozumienie harmonii opiera się na doświadczeniach i interpretacjach — gdy harmonia jest i gdy jej brakuje. W miejsce braku harmonii pytamy o treść i formę dzieła; szukamy współbrzmień, zgodności, staramy się ocalić znany porządek zasad lub zbudować nowy. Harmonia wymaga znaczeń trwałych i jednocześnie podatnych na ponowne interpretacje, aby wciąż od nowa dążyć do jej zachowania. Zgodność, zakładając przynajmniej dwoje — dwie strony, dwie siły, dwa bieguny, dwie części, wymaga od nas otwartości i wrażliwości na to, co inne. Jedna część może różnić się od drugiej, lecz zgodność doprowadza do ich połączenia. Różnice między częściami decydują o dynamice napięć i ich równoważenia.

Tych kilka uwag z zakresu teorii niech spełni rolę wstępu do dalszej części artykułu, w której pozostaniemy przy temacie dźwięku, a precyzyjniej rzecz ujmując, przy tematyce harmonii w muzyce.

¹⁸ G. Santayana, *Poczucie piękna. Zarys teorii estetycznej*, przeł. i oprac. A. Grzebiński, K. Warzonkowski, Seria „Klasyka Filozofii”, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2014, s. 89. Santayana żył na przełomie XIX i XX wieku.

¹⁹ Tamże, s. 88.

Harmonia — teoria muzyki

Pojęcie harmonii w teorii muzyki postrzegane jest dwojako — jako zależność pomiędzy głosami, a także jako ogólna zgodność względem elementów estetycznych, wyznaczanych przez konkretne prądy i epoki. Od momentu pojawienia się muzyki wielogłosowej rozpatrywano znaczenie harmonii, między innymi jako elementu dzieła muzycznego. Wiadomo, że w muzyce wielogłosowej harmonia nie stała się natychmiast jednym z głównych składników, niemniej jej rola zawsze była istotna. Na przestrzeni wieków harmonia ulegała wielu przeobrażeniom, uzyskując różne stopnie ważności — od pobocznego przez współistotny do elementu nadrzędnego i formotwórczego. W muzyce XX wieku nastąpiła deformacja klasycznego rozumienia harmonii, chociażby z powodu wnikania do europejskich systemów tonalnych opartych o akord mniejszych składowych — ćwierćtonów i mikrotonów.

O harmonii można mówić z chwilą równoczesnego prowadzenia co najmniej dwóch głosów. Czynniki harmoniczne pojawił się w historii rozwoju muzyki europejskiej stosunkowo późno, bo w IX wieku; czynnik ten może występować w utworze zasadniczo pod dwiema różnymi postaciami, a mianowicie: w technice polifonicznej i technice homofonicznej²⁰.

Chociaż powyższa definicja powstała w XX wieku, w pełni oddaje sens określenia harmonii w muzyce i mimo przeobrażeń systemów oraz związków pomiędzy dźwiękami, definicja ta jest ponadczasowa. Głównym zadaniem harmonii jest próba uchwycenia zgodności, ładu, porządku. Harmonia w utworze spełnia rolę scalającą relacje między dźwiękami czy głosami. Ponieważ nie sposób na kilkunastu stronach zawrzeć wszystkich zasobów dotyczących tego pojęcia, odniesiemy się do harmonii w muzyce współczesnej. Zatem, jakie cechy posiada harmonia w muzyce współczesnej i jakie jest jej obecne znaczenie w kształceniu muzycznym? Jak wiemy, o harmonii mówi się w kontekście jednoczesnego współbrzmienia przynajmniej dwóch (interwał), a najlepiej trzech lub więcej (akord) dźwięków.

Jednym z głównych, podstawowych elementów obok rytmu i melodii jest harmonia, element, który przejawia się we współbrzmieniach dźwięków i w następstwach tych współbrzmień po sobie. Istotą harmonii (od greckiego łączyć, spajać) jest łączenie dźwięków współbrzmiących w akordy²¹.

Powyższy cytat traktuje przede wszystkim o harmonice funkcyjnej, mającej swoje podstawy w systemie dur-moll. Choć wydawać by się mogło, że system

²⁰ F. Wesolowski, *Zasady muzyki*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1986, s. 167.

²¹ K. Sikorski, *Harmonia*, część I, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1991, s. 13.

ten się wyczerpał, to nadal tworzy się utwory z jego wykorzystaniem. Oczywiście wprawny słuchacz rozpozna powtórzenia tych samych współbrzmień w różnych dziełach, niemniej muzyka oparta na systemie dur-moll tworzona jest wciąż z dużym powodzeniem. Przykładem jest kompilacja czterech często stosowanych akordów: C, Am, Dm, G, czy popularne w muzyce jazzowej tak zwane stopniowanie II, V, I — czyli układ trzech funkcji, z których ostatnia (I) staje się pierwszą (II) w kolejnej sekwencji. Dzięki takiemu zabiegowi możemy przejść przez całe koło kwintowe. W muzyce użytkowej zmieniły się barwy instrumentów, często na elektroniczne, ale system harmoniczny pozostał oparty na dur-moll.



Przykład 1. Zastosowanie stopniowania II, V, I rozpoczynającego się w tonacji C-dur, a kończącego w As-dur

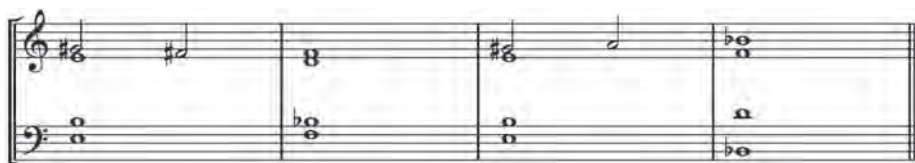
Z systemem funkcyjnym spotykamy się również w muzyce teatralnej i filmowej. Często nie jest to dosłownie system dur-moll, który posiada ściśle określone cechy połączeń składowych akordów, tylko system wykorzystujący harmonikę tercjową bez powiązań funkcyjnych. Użycie akordów bez powiązań funkcyjnych pozwala na poszerzenie elementu harmonicznego, czyli tak zwaną harmonię tercjową. Przykładowo, możemy założyć, że połączymy akordy, zachowując jeden wspólny dźwięk.



Przykład 2. Połączenia akordów C-As-C-Es z zachowaniem wspólnego dźwięku c i g

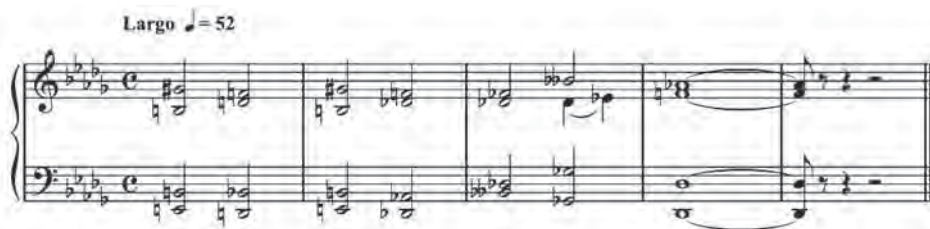
Wprawne oko zauważy, że w powyższym przykładzie (z pominięciem dźwięków przejściowych *b* i *d*) w pierwszym takcie pojawiło się prowadzenie głosów z kwinty na oktawę (tenor–bas), także w drugim takcie z oktawy na kwintę (alt–bas) oraz ukośne brzmienie półtonów pomiędzy *e* w sopranie i *es* w basie. W harmonice tercjowej bez powiązań funkcyjnych jest to dopuszczalne, podobnie jak zdwajanie dowolnego składnika akordu. Zasadą, którą warto stosować,

jest prowadzenie głosów w taki sposób, aby przynajmniej jeden głos szedł ruchem przeciwnym do pozostałych. Reguły te traktowane są swobodnie. W kolejnym przykładzie zauważymy połączenia trytonowe, charakterystyczne dla muzyki filmowej. Odnajdziemy je w ścieżkach dźwiękowych filmów, do których muzykę pisali John Williams, Thomas Newman czy ostatnio popularny Ramin Djawadi, który skomponował muzykę do seriali *Gra o tron*, *Westworld* czy *Wirus*.



Przykład 3. Połączenie trytonowe akordów E-dur–B-dur

Przedstawione połączenia harmoniczne dają zupełnie nową jakość brzmieniową, a pojawiły się znacznie wcześniej, niż w muzyce filmowej, która ewoluowała z muzyki klasycznej. Zauważymy je na przykład w drugiej części IX Symfonii *Z Nowego Świata* Antonína Dvořáka, która rozpoczyna się akordem E-dur i łączy do Des-dur.



Przykład 4. A. Dvořák, IX Symfonia *Z Nowego Świata*, cz. II, t. 1–5

Wykorzystanie interwału tercji może mieć pierwotnie znaczenie melodyczne, jednak kiedy dana tercja „migocze” na tle innych interwałów, powstaje wyraźny rysunek harmoniczny. W przykładzie poniżej przedstawione są dwie tercje, których współbrzmienie daje czterodźwięk zmniejszony.

* repetycja dwóch dźwięków. Rozpocząć nieco wolniej i maksymalnie przyspieszyć, a następnie zwalniać



** wykonanie ad libitum, bez wyraźnej pulsacji, w odniesieniu do położenia w takcie

Przykład 5. G. Wierzbą, *Koncert na dwa flety, klawesyn i orkiestrę smyczkową*,
cz. III, t. 1–4²²

W omówiony sposób traktujemy także harmonikę sekundową i całotonową. Klasykzną harmonię natomiast możemy rozszerzyć o mikrotony. Poniżej przykład, jak w prosty sposób poprzez odstrajanie poszczególnych dźwięków może zmienić się harmonia. Najlepiej wykorzystać do tego instrumenty smyczkowe, które w pełni dają możliwość gry mikrotonów.

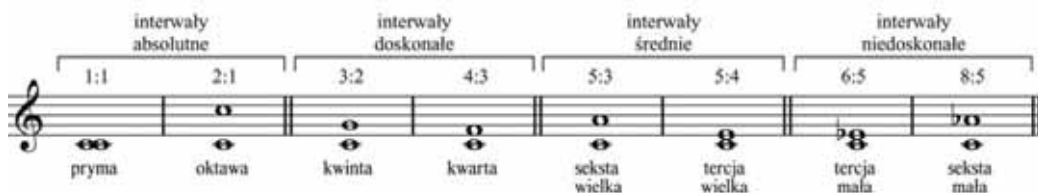


Przykład 6. Odstrojenie akordu C-dur

W muzyce poważnej XX i XXI wieku system dur-moll najpierw został rozszerzony, a następnie praktycznie wyeliminowany. Jego miejsce jeszcze w drugiej połowie XX wieku zajęły między innymi systemy modalne, 12-tonowe, 24-tonowe, muzyka matematyczna i komputerowa. Na szczególną uwagę zasługują utwory, do powstania których wykorzystano matematykę i narzędzia komputerowe, ponieważ nawiązują do istoty harmonii, na przykład poprzez dążenie do proporcji doskonałych. Proporcje te wyznaczają ramy harmonii. Wpływ na to niewątpliwie ma zmiana pojmowania dwóch ważnych współczynników — dysonansu i konsonansu. Niegdyś konsonansami były tylko interwały czyste — pryma,

²² *Koncert na dwa flety, klawesyn i orkiestrę smyczkową* (w swym układzie instrumentów nawiązujący do barokowej orkiestry) powstał jako główna część mojego doktoratu, w którym podejmuję problematykę jednoczesnego wykorzystania wielu technik kompozytorskich, a także kompilacji różnych harmonii. W powyższym przykładzie widzimy także zapis nutowy, wskazujący na wysokość dźwięku, którego rytmika wynika z położenia główki nuty w takcie, bez konkretnych zależności rytmicznych, tzw. notacja przestrzenna.

kwarta, kwinta i oktawa. Znane od czasów Pitagorasa, wynikały z proporcji doskonałych — 1:1 dla prymy, 4:3 dla kwarty, 3:2 dla kwinty i 2:1 dla oktawy. Chwilę później, około 1863 roku, hipoteza Helmholtza zakładała już podział konsonansów na: absolutne (pryma, oktawa), doskonałe (kwinta, kwarta), średnie (seksta wielka 5:3 i tercja wielka 5:4) i niedoskonałe (tercja mała 6:5 i seksta mała 8:5). Pozostałe interwały w obrębie oktawy, takie jak sekundy małe i wielkie, tryton oraz septymy małe i wielkie, zaliczono do dysonansów²³.



Przykład 7. Podział konsonansów według H. Helmholtza

Obecnie wiemy, że to, czy współbrzmienie jest konsonujące, czy dysonujące, sięga do podłoża psychologicznego, a *współczesna akustyka nie stworzyła jeszcze idealnej teorii konsonansu i dysonansu*²⁴. Nie powinno to dziwić, ponieważ muzyka europejska nieustannie ewoluuje, ucieka od utartych schematów, wchłania zdobycze innych kultur (w tym dalekowschodnich) z ich systemami dźwiękowymi, podpira się dźwiękami przyrody, wykorzystuje komputery i generatory do tworzenia barw oraz dźwięków, których nie da się wykonać na akustycznych instrumentach.

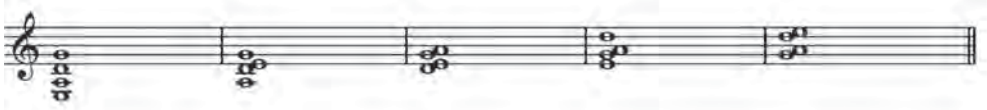
W najnowszej muzyce współczesnej miejsce harmonii często wypierają układy linearne, melodyczne, tworzone na bazie skal i systemów dźwiękowych opartych na różnych zbiorach. Dziś kompozytorzy tworzą własne systemy lub bazują na istniejących, które rozwijają, w efekcie tworząc utwory bardzo różnorodne stylistycznie i wyrazowo. Dodając do tego muzykę elektroniczną, generowaną za pomocą algorytmów w specjalnie napisanych programach komputerowych, na przykład takich jak MAX/MSP, czy muzykę wykorzystującą sferę sonorystyki jako podstawowy budulec kompozycji, nie sposób doszukać się harmonii „na słuch”, bynajmniej nie takiej, za jaką ją uważamy. Jednak to, co z pozoru okazuje się niewidoczne, często uwidacznia się w zapisie dzieła — partyturze.

Można posłużyć się tutaj analogią do „łta w obrazie”. Mało kto zwraca na nie uwagę, ale jego brak zauważony zostanie niemal natychmiast. Taką rolę

²³ Por.: M. Drobner, *Instrumentoznawstwo i akustyka*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1985, s. 30.

²⁴ Tamże, s. 31.

spełnia harmonia w muzyce. Przykładowo element harmoniki kwartowej funkcjonuje w utworach, w których struktury oparte są na interwale kwarty i jej przewrocie, czyli kwincie, ale także wynikające z zależności układów pionowych wertykalnych. Tak tłumaczy to Tadeusz Zieliński: *Akordy dające się rozłożyć w postaci spiętrzonych nad sobą kwart są nazywane „kwartowymi”. Oprócz pełnych akordów, są też ich postaci eliptyczne, wynikające z opuszczenia jednego lub kilku dźwięków*²⁵.



Przykład 8. Czterodźwięk kwartowy w różnych postaciach

Jak widać w powyższym przykładzie, podstawowy czterodźwięk zbudowany jest z kwart czystych. Kolejne jego postaci przyjmują formy zawierające interwał sekundy wielkiej. Budowę wielodźwięku kwartowego zaczynamy od trójdzźwięku. Wielodźwięków kwartowych, w których nie zdwajamy żadnego ze składników, zbudować możemy dziewięć. Każdy następny powstaje poprzez pominięcie środkowych kwart i dodanie u góry kolejnej, a później ułożenie najwyższej jak najbliżej najniższej. Przyjęło się mówić o 12-dźwiękach kwartowych, ponieważ liczy się wszystkie kwarty, począwszy od pierwszej do ostatniej.

3-dźwięk kwartowy 4-dźwięk kwartowy 5-dźwięk kwartowy 6-dźwięk kwartowy 7-dźwięk kwartowy

8-dźwięk kwartowy 9-dźwięk kwartowy 10-dźwięk kwartowy 11-dźwięk kwartowy 12-dźwięk kwartowy

Przykład 9. Sposób konstruowania wielodźwięków kwartowych

Harmonika kwartowa może zatem zawierać wszystkie interwały, przez co staje się bardzo atrakcyjna dla kompozytorów. Znajdziemy ją także w muzyce filmowej, między innymi w znanym filmie *Matrix*, gdzie powtarzany jest charakterystyczny siedmiodźwięk kwartowy. Często też występuje w muzyce jazzowej, ale w niej ma inny punkt wyjścia. W jazzie mówimy o alteracjach trójdzźwięków durowych i molowych, które w rzeczywistości często dają współbrzmienia kwartowe.

²⁵ T.A. Zieliński, *Podstawy harmoniki nowoczesnej*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 2009, s. 28–29.

Harmonika kwartowa, podobnie jak harmonika tercjowa, jest dość charakterystyczna i możliwa do rozpoznania słuchowego dla większości osób. Sprawa bardziej komplikuje się przy harmonice wykorzystującej interwały sekund małych i wielkich oraz mniejszych — ćwierćtonowych i mikrotonowych. Percepcja słuchowa człowieka jest w pewien sposób ograniczona. Oznacza to, że wielu zjawisk występujących jednocześnie i trwających w czasie słuchania utworu nie jesteśmy w stanie zarejestrować, chociaż słuch muzyczny ćwiczymy od dziecka.

Różni teoretycy w różny sposób podchodzili do roli harmoniki w formie utworu. Na przykład Hindemith świadomie starał się wyizolować element harmoniczny, żeby otrzymać najbardziej czystą jego postać. Messiaen natomiast usiłował stworzyć jednolity system modalno-rytmiczny, sugerując, że modi z ograniczoną transpozycyjnością są odpowiednikami rytmów retrogradalnych, a dodatkowe wartości rytmiczne odpowiadają współbrzmiom dodanym do akordu. Najszerzej potraktował związki pomiędzy elementami formy a harmoniką Schoenberg. I on również przedstawił pewien zwarty system w tym zakresie, przenosząc koncepcję eksharmonicznego transtonalizmu na grunt formy. Stąd powstała nazwa transtonalna architektura (*architecture transtonale*), związana z teorią kinetyczną Schoenberga²⁶.

Jak zaznacza Józef Chomiński, harmonia może uobecnia się także poprzez nakładanie rysunków melodycznych na siebie, tworząc tym samym struktury wertykalne. W przeciwieństwie do utartego pojmowania harmonii, jako rozwiązywania współbrzmień dysonansowych na konsonansowe, obecnie skupiamy się na unaocznianiu jej jako struktur wertykalnych w różnych kontekstach. Unikanie określania nakładających się struktur linearnych słowem *harmonia* wiąże się przede wszystkim z traktowaniem harmonii wyłącznie jako elementu dzieła muzycznego, a w muzyce współczesnej struktury te często nie mają takiego wydźwięku.

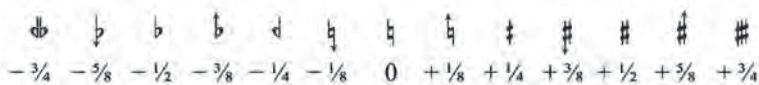
W niektórych utworach aspekt harmoniczny jest wręcz formotwórczy. Oznacza to, że wykorzystując harmonikę sekundową, całotonową, tercjową, kwartową, a także inne, kompozytorzy kreują rysunki melodyczne, które są w pierwszej kolejności wynikiem rozstrzygnięć współbrzmień, na bazie struktur wertykalnych. Zmienność harmoniczna sprzyja kontrastom w utworze, a te niewątpliwie odpowiedzialne są za percepcję dzieła. Mają również wpływ na jego emocjonalność i estetykę. Wyjście poza tradycyjnie pojmowaną harmonię wiąże się z użyciem mniejszych niż półton odległości dźwięków, na przykład ćwierćtonów. Oto, co na ich temat mówił Witold Lutosławski:

Użycie ćwierćtonów wydaje mi się zupełnie naturalne dzisiaj, kiedy istnieje ogólna tendencja do wyjścia poza skalę dwunastotonową równomiernie tem-

²⁶ J.M. Chomiński, *Historia harmonii i kontrapunktu*, t. III, Państwowe Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1990, s. 362.

perowaną. W moim wypadku jest to nie tylko zainteresowanie nową czy jakąkolwiek inną, niedwunastotonową skalą. Jest to również wyrazem zainteresowania czymś zupełnie innym, mianowicie dźwiękiem o niestalej wysokości, albo inaczej: dźwiękiem o wysokości zmieniającej się w sposób ciągły²⁷.

Zauważmy, że Witold Lutosławski o użyciu ćwierćtonów mówił już w drugiej połowie XX wieku. Dzisiaj występowanie ćwierćtonów i mikrotonów w europejskiej muzyce współczesnej nikogo już nie dziwi.



Przykład 10. Współcześnie stosowane akcydencje

Współczesna nauka harmonii odrywa się od — wydawać by się mogło — archaicznego systemu tonalnego, choć bez wątplenia w nim upatruje swoje główne podłoże. Po głębszym namyśle odkrywamy, że:

„harmonika nowoczesna” to nie jakiś wąski wycinek współczesności, lecz rozległy świat współbrzmień, jaki otworzył się przed nami w wyniku rozpadu tonalnego, jednolitego systemu dźwiękowego oraz możliwości jego kształtowania — świat, w którym wyobrażenia harmoniczna twórców może rozwijać się różnymi drogami²⁸.

To właśnie te różne drogi i nieustanne poszukiwania twórców sprawiają, że nie jesteśmy w stanie podać jednoznacznej definicji harmonii w muzyce, choć drogi te splatają się ze sobą.

Cechy harmonii odnosimy często do innych elementów, takich jak kolorystyka (harmonia barwy), rytm (harmonia rytmu), konteksty kulturowe (harmonia w różnych kulturach muzycznych), harmonia interwaliki mniejszej od półtonu (harmonia mikrotonowa), harmonia w muzyce elektroakustycznej. Świadczy to o ważności harmonii i potrzebie jej zachowania.

Ciekawą jest kwestia postrzegania harmonii w utworach posiadających odcinki prowadzone ściśle (często w taktach) oraz *ad libitum* (swobodnie). Te pierwsze są dość proste do określenia i rozpoznania, ponieważ ich istotą jest współistnienie dźwięków identycznie za każdym razem. Odcinki *ad libitum* z natury wykonywane są za każdym razem odmiennie. Owa odmiennosc polega na występowaniu w tym samym czasie różnych zjawisk muzycznych, ale często o tym samym lub podobnym materiale dźwiękowym. Dlatego pomimo każdorazowego wykonania (w pewien sposób innego) jesteśmy w stanie jednoznacznie wskazać na pochodzenie takiego odcinka.

²⁷ T. Kaczyński, *Rozmowy z Witoldem Lutosławskim*, Państwowe Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1972, s. 69–70.

²⁸ T.A. Zieliński, dz. cyt., s. 10.

Kolejny przykład prezentuje jednocześnie zastosowanie trzech sposobów notacji — aleatorycznej, notacji przestrzennej i notacji standardowej. Takie powiązanie ma również znaczenie kolorystyczne, a zawarte w poszczególnych partiach interwały, mimo indywidualnego traktowania, składają się harmonicznie w akord B-dur i oscylują wokół niego. Sprzyja temu występowanie współbrzmień tercjowych, podkreślane akcentem dźwięku *b* w partii skrzypiec 1–5 i oktawy w kontrabasie.

The image shows a page of a musical score for G. Wierzbę's *Koncert na dwa flety...*, measures 155-159. The score is arranged in a standard orchestral format. At the top, there are staves for Flute 1 (Fl. 1) and Flute 2 (Fl. 2), both marked *mf*. Below them is the Harpsichord (Hpschd.) part, which is mostly silent. The string section consists of five Violin parts (Vn. 1-5) and four Viola/Variante parts (Vn. 6-9). Violins 1-5 are marked *p* and have a wavy line indicating a tremolo or sustained oscillation. Violins 6-9 are marked *mp* and play a rhythmic eighth-note pattern. The Viola parts (Vn. 10-12) are marked *mp* and also play the eighth-note pattern. The Double Bass (Cb.) part is marked *pizz.* and plays a rhythmic eighth-note pattern. The score is in B major, as indicated by the key signature (two sharps).

Przykład 11. G. Wierzbę, *Koncert na dwa flety...*, cz. III, t. 155–159

W odcinkach *ad libitum* odstępstwa od ścisłych powiązań dźwiękowych są dopuszczalne. Globalnie jednak nie zmienia to harmoniki. Wykorzystanie konkretnej dźwiękowości, która jest rozproszona w czasie, w ogólnym rozrachunku pozostaje niezmiennie harmoniczne. W efekcie usłyszymy migotliwość barwy takiego fragmentu utworu, przy zachowaniu określonej harmonii. Harmonia w muzyce najnowszej ma ogromne znaczenie, choć obserwujemy wielość i różnorodność jej pojęć.

Inną kwestię stanowią utwory, które zapisane są bez użycia nut czy konkretnych wysokości dźwięków, czyli zapisane jako partytury graficzne, słowne i *event scores*²⁹. Ideą takich dzieł jest pewna komunikacja pomiędzy tym, co stworzył kompozytor, tym, jak odczyta to wykonawca, aż do tego, jak odbierze to słuchacz.

Zasadnicza różnica pomiędzy grafiką a innymi formami zapisu (np. notacją konwencjonalną) polega na tym, że jest ona rysunkiem, a nie systemem znaków analogicznym do alfabetu [...]. Rysunek nie może być interpretowany w sposób jednoznaczny, nie podlega też możliwości transkrypcji na inny system znaków³⁰.

Oznacza to, że tak zapisany utwór nie posiada sprecyzowanej w sposób tradycyjny melodyki, rytmu czy harmonii, jednak jego wydzźwięk, choć za każdym razem zupełnie odmienny — wykazywać będzie wszelkie powiązania pomiędzy dźwiękami. Można by podać wyjątek, który potwierdzi regułę, utwór, którego głównym zamierzeniem jest niewydobycie z instrumentu żadnego dźwięku. Skomponował go John Cage, a jego premiera wzbudziła wielkie kontrowersje. Cage pokusił się o napisanie utworu, który od początku do końca jest pauzą, inaczej ciszą w muzyce. Owiany sławą utwór nosi tytuł *4:33* i przeznaczony jest na dowolny instrument lub grupę instrumentów, choć najczęściej wykonywany jest na fortepianie. Tytuł odnosi się do czasu trwania trzyczęściowego utworu, jednak jego wykonania mają różną długość. Zatem, czy utwór Johna Cage'a uobecnia harmonię?

Harmonii w tradycyjnym sensie w tym dziele nie odnajdziemy. Jednakże pomimo braku wydobywanych dźwięków na instrumencie mamy do czynienia z innymi dźwiękami, dźwiękami z sali koncertowej, które w pewien sposób mogą ze sobą współgrać. Poruszanie się w fotelu widowni, kaszel, pomruki, to

²⁹ *Od innych form notacji różniła je nie tylko inna forma zapisu, ale przede wszystkim funkcja — znacznie wykraczająca poza rolę tradycyjnej partytury*, [w:] E. Kowalska-Zajęc, *Zobaczyć muzykę. Notacja polskiej partytury współczesnej*, Akademia Muzyczna im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów w Łodzi, Łódź 2019, s. 139.

³⁰ W. Gieseler, *Zur Semiotik graphischer Notation*, „Melos”, (45) 1978, nr I, s. 27; G. Ligeti, *Neue Notation — Kommunikationsmittel oder Selbstzweck?*, [w:] „Darmstädter Beiträge zur Neuen Musik: Notation Neuer Musik”, 1965, nr 9, Mainz, s. 36, [cyt. za:] E. Kowalska-Zajęc, *Zobaczyć muzykę. Notacja polskiej partytury współczesnej*, s. 153.

wszystko ma wpływ na zawartą w kilku minutach ciszę. To epokowe dzieło pracone zostało w 1952 roku i od razu zyskało światową sławę. Skomponowanie zaś obecnie takiego utworu od razu kojarzyłoby się z nazwiskiem tego kompozytora, więc sensu większego nie ma. Bez wątpienia Cage przyczynił się do rewolucji estetycznej i zwrócenia szczególnej uwagi na ciszę w muzyce.

Refleksje końcowe

Odnosząc się do teoretycznych podstaw pojęcia harmonii oraz ukazując kilka przykładów muzyki współczesnej, próbowaliśmy wykazać, że harmonia jest nie tylko elementem dzieła muzycznego, lecz także elementem formotwórczym — w przestrzeni myśli i sztuki. Samo jej określenie w muzyce współczesnej może nasuwać pewne trudności, jednak zachowanie harmonii w utworach ma ważne cele — uzyskanie ładu, porządkowanie formy czy podporządkowanie elementu ekspresji i estetyki dzieła. Nie ma wątpliwości, że do percepcji dzieła muzycznego oraz jego zapamiętania przyczynia się harmonia. Dzieło muzyczne jest jedną z prób jej uobecnienia.

Zgodność ujmowana jako wartość już nie tylko estetyczna, lecz także moralna czy społeczna, pozwala docenić to, co postrzegamy jako inne, drugie, różnorodne. Od tego warto zacząć namysł nad jednością, wspólnotą, dialogiem. Interpretacje filozoficzne i muzyczne mają nam pomóc w poznawaniu otaczającego świata, w jego budowaniu. Rozumienie, jak funkcjonuje pojęcie i towarzyszące mu zasady, które są wciąż rozwijane, powinno nas wspierać w kształtowaniu umiejętności, jakie wiążemy z harmonią, a które wciąż odnosimy do Prawdy, Dobra i Piękna.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Arystoteles, *Etyka Nikomachejska*, przeł. D. Gromska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- [2] Biedrzyński Dawid, *Pojęcie harmonii w filozofii Empedoklesa*, [w:] *IDEA — Studia nad strukturą i rozwojem pojęć filozoficznych*, XXVI, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2014.
- [3] Braidotti Rosi, *Patterns of Dissonance: an Essay on Women in Contemporary French Philosophy*, Polity, Routledge 1991.
- [4] Calasso Roberto, *Zaślubiny Kadmosa z Harmonią*, przeł. S. Kasprzysiak, wprowadzenie J. Brodski, Wydawnictwo Czuły Barbarzyńca, Warszawa 2010.
- [5] Chomiński Józef M., *Historia harmonii i kontrapunktu*, t. III, Państwowe Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1990.
- [6] Drobner Mieczysław, *Instrumentoznawstwo i akustyka*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1985.
- [7] Gajda Janina, *Pitagorejczycy*, Seria „Myśli i Ludzie”, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1996.

- [8] Gajda-Krynicka Janina, *Gdy rozpadły się ściany świata. Teorie wartości w filozofii hellenistycznej*, Acta Universitatis Wratislaviensis — Filozofia XXIV, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1995.
- [9] Gehlen Arnold, *W kręgu antropologii i psychologii społecznej. Studia*, przeł. K. Krzemieniowa, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 2001.
- [10] Gieseler Walter, *Zur Semiotik graphischer Notation*, „Melos”, (45) 1978, nr 1, s. 27; G. Ligeti, *Neue Notation — Kommunikationsmittel oder Selbstzweck?*, [w:] „Darmstädter Beiträge zur Neuen Musik: Notation Neuer Musik”, 1965, nr 9, Mainz.
- [11] Graves Robert, *Mity greckie*, przeł. H. Krzeczkowski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1982.
- [12] Hildebrand, von Dietrich, *Etyka*, przeł. Z. Zwoliński, [w:] *Nicolai Hartmann, Dietrich von Hildebrand. Wypisy z „Etyki”*, red. M. Grabowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1999.
- [13] Jurewicz Oktawiusz, *Słownik grecko-polski*, oprac. na podstawie słownika Z. Węclewskiego, Wydawnictwo Naukowe Sub Lupa, Global Scientific Foundation, Truskaw 2020.
- [14] Kaczyński Tadeusz, *Rozmowy z Witoldem Lutosławskim*, Państwowe Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1972.
- [15] Kowalska-Zajac Ewa, *Zobaczyć muzykę. Notacja polskiej partytury współczesnej*, Akademia Muzyczna im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów w Łodzi, Łódź 2019.
- [16] Lindstedt Iwona, *Wprowadzenie do teorii zbiorów klas wysokości dźwięku Allena Forte'a*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2004.
- [17] Platon, *Państwo*, przeł. W. Witwicki, Wydawnictwo ANTYK, Kęty 2003.
- [18] Santayana George, *Poczucie piękna. Zarys teorii estetycznej*, przeł. i oprac. A. Grzebliński, K. Wawrzonkowski, Seria „Klasyka Filozofii”, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2014.
- [19] Sikorski Kazimierz, *Harmonia*, cz. I, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1991.
- [20] *Słownik terminów literackich. Teoria i nauki pomocnicze literatury*, red. Stanisław Sierotwiński, Ossolineum, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław–Kraków 1970.
- [21] Wesółowski Franciszek, *Zasady muzyki*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1986.
- [22] Zieliński Tadeusz A., *Podstawy harmoniki nowoczesnej*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 2009.
- [] Zdjęcia i przykłady nutowe pochodzą ze zbioru autorów.





Czy fotografia jest „językiem” młodzieży?

I. Wstęp. Dlaczego fotografujemy?

Dlaczego fotografujemy? Potrzeba tworzenia przedstawień będących odzwierciedleniem natury towarzyszy człowiekowi od wieków. Od momentu wynalezienia fotografia nieustannie się rozwija, ewoluuje. Jej istota jest trudna do uchwycenia. We wstępie do *Światła obrazu* Roland Barthes stwierdza, że ...z tego właśnie uporu przedmiotu odniesienia, aby wciąż trwać w tym samym miejscu, miała się wyłonić istota fotografii¹. A Naomi Rosenblum dodaje, że fotografia jest substytutem bezpośredniego doświadczenia².

Pierwsze zdjęcie, naświetlane przez wiele godzin, nie przedstawia niczego szczególnego. Jest po prostu pierwsze. To widok z okna³. Widać na nim dachy zabudowań gospodarczych, ale nie temat stanowi o jego wartości. Jest wysiłkiem człowieka, który postępując się swoim intelektem, z uporem poszukiwał możliwości wiernego odwzorowania rzeczywistości. W XIX wieku zmaterializowały się wielowiekowe wysiłki skopiowania jak najdokładniejszego świata. Niezależnie od siebie nad zachowaniem obrazu pracowało wiele osób i każda z nich wniosła wkład w to, co dziś jest powszechną metodą zapisu i błyskawicznej komunikacji. Aparat fotograficzny stał się narzędziem, które pozwala przyjrzeć się otaczającej nas rzeczywistości. Stał się instrumentem zaspokajającym ciekawość, pozwalającym przeanalizować chwilę. Ale także takim, które ten świat interpretuje.

Fotografia zapisując obraz, dokumentuje, instruuje, objaśnia, tłumaczy, zachwyca, rozbawia, staje się dowodem, materiałem porównawczym. Wzbudza

¹ R. Barthes, *Światło obrazu. Uwagi o fotografii*, Wydawnictwo KR, Warszawa 1996, s. 12.

² N. Rosenblum, *Historia fotografii światowej*, Wydawnictwo Baturo Grafis Projekt, Bielsko-Biała 2005.

³ Autorem zdjęcia z 1826 lub 1827 roku, pt. *Widok z okna w Le Gras*, jest Joseph Nicéphore Niépce.

pragnienia i tęsknoty, przypomina. Tak wiele ról powoduje, że jej zastosowanie jest nieograniczone. Z biegiem lat zdefiniowała swój własny język wizualny, który czerpał z tradycji malarskich, ale i na nie wpłynął. Nie ma wątpliwości, że aparat zmienił nasz sposób widzenia oraz rozumienia.

2. Czy trzeba uczyć fotografii? Czego uczyć?

Na czym polega nauczanie fotografii, która sama w sobie jest bardzo trudna do zdefiniowania? Zdjęcie bywa świadectwem albo fałszem. Odnosi się bezpośrednio do czegoś, co zauważył Roland Barthes⁴. Wielość zastosowań, powszechność aparatów powoduje, że stała się ona międzynarodowym językiem. Dzielić ją można na amatorską oraz profesjonalną. Klasyfikacji jest zresztą dużo więcej. Poświęcona jest ona tak wielu aspektom życia, jak to tylko możliwe — jako wspomnienie, nośnik informacji, dokument (choć coraz rzadziej), jako źródło pragnień, a także jako komunikat informujący o ważnych dla fotografującego rzeczach. Jednak kiedy chcemy coś zachować, utrwalić, możemy sięgnąć po rozmaite narzędzia.

Zapytałam uczniów klas trzecich i czwartych liceum plastycznego, którzy sprawnie posługują się zarówno pędzlem, ołówkiem, jak i aparatem, kiedy i od czego zależy wybór narzędzia. Z odpowiedzi można wyciągnąć wniosek, że każde z tych narzędzi ma dla nich inną wartość, posiada inne cechy, buduje różne emocje. Okazuje się, że malarstwo jest najlepszym narzędziem do przedstawienia świata wyobrazonego, abstrakcji, fantazji, myśli. Działa w nim plama, przypadek, uogólnienie. Malarstwo wydaje się sprzyjać kontemplacji podczas pracy. Natomiast rysunek jest najlepszym narzędziem do studiowania postaci albo martwej natury. Może być dokładny i szczegółowy, dobrze sprawdza się jako narzędzie wstępne, do analizy dalszej pracy. Po aparat uczniowie sięgną, gdy widzą coś, czego nie potrafią odzwierciedlić za pomocą wspomnianych dwóch narzędzi, kiedy pragną uchwycić klimat, atmosferę, mgłę czy deszcz. Aparatem posłużą się także wtedy, gdy żadne z narzędzi, które pozostawia ślad, gest — nie odda tego, co jest intencją autora. Fotografie wybiorą także wtedy, gdy potrzebują bardziej nowoczesnej formuły na pokazanie czegoś, ale i wtedy, gdy w grę wchodzi pokazanie realiów rzeczywistości czy utrwalenie architektury. Są także osoby, dla których fotografia jest narzędziem uniwersalnym, którym można wiele wyrazić, uchwycić temat malarski i rysunkowy. Jest, w ich ocenie, bardzo swobodna.

A na pierwsze tytułowe pytanie tego minirozdziału uczniowie odpowiedzieli w większości twierdząco. Uważają, że podczas nauki fotografii nabywają wrażliwości na szczegóły, umiejętności komponowania, wplatania w obraz narracji, swojego punktu widzenia. Dostrzegają różnicę między zdjęciem wykonanym te-

⁴ R. Barthes, dz. cyt., s. 14.

lefonem a zdjęciem „wyreżyserowanym”, w którym kontrolują kadr, oświetlenie, perspektywę. Telefon postrzegają jako narzędzie generujące wspomnienia, służące do „zatrzymania chwili”. Uważają, że w szkole fotografii uczą się jako sztuki, nauka pomaga im zrozumieć działanie koloru i sens światła. Poza tym fotografia nie sprowadza się tylko do zdjęć cyfrowych. Wiele osób jest zafascynowanych fotografią analogową i możliwościami, jakie oferuje tego typu działanie (w które wpisane są niewiadoma, przypadek, oczekiwanie, proces). Dostrzegają fakt ogniskowania uwagi na drobiazgach, zdarzeniach z pozoru nieistotnych, które można wyeksponować przy pomocy zdjęcia i nadać im wagę. Żeby to uczynić zgodnie z zamierzeniami, trzeba jednak poznać język obrazu fotograficznego. Wtedy odbiorca będzie mógł odczytać fotografię zgodnie z intencją twórcy.

Podsumowując, można uznać, że uczniowie są zainteresowani praktycznie każdym aspektem fotografii — od informacji teoretycznych dotyczących ustawień aparatu, technologii po teorię i historię medium. Chcą osiąść umiejętności związane z fotografią analogową i pracą w ciemni, ale także poznać zasady ustawienia oświetlenia studyjnego i wykorzystania światła dziennego jako środka wyrazu. Chcą wiedzieć, jak światło, kadr, perspektywa wpływają na nasz odbiór zdjęcia.

3. Język fotografii

Oryginalność fotografii w stosunku do malarstwa polega w swej istocie na obiektywizmie. Nic dziwnego, że zespół soczewek, który stanowi „oko fotograficzne” zastępujące oko człowieka, nosi nazwę obiektywu⁵. Ponieważ fotografia jest mechanicznym zapisem rzeczywistości, użytkownik aparatu nie zawiera emocji w swojej pracy na analogicznej zasadzie, jako to czyni malarstwo czy rysunek. Nie zostawia emocji zamkniętych w geście, w kształcie narzędzia, plamie, nacisku na ołówek. Z drugiej strony to właśnie fotografia jest najczęściej wykorzystywana, by zapisać, uchwycić coś, co na nas robi wrażenie. Pozwala uchwycić coś pod wpływem emocji. I tylko fotografia jest naocznym świadkiem, mimo (swojej) degradacji, która w tej kategorii jako świadka obiektywnego i rzetelnego nastąpiła, już dawno temu. Tylko ona nadal potrzebuje rzeczywistej obecności obiektu do tego, by powstała. Co jest jej słabością, ale także wartością bezdyskusyjną. Podczas gdy opis malarski czy prozatorski może być wyłącznie zawężoną, selektywną interpretacją, zdjęcia traktuje się jako „zawężone, selektywne, ale przezroczyste” oddanie rzeczywistości. Jednak mimo założenia o prawdziwości, dzięki któremu traktujemy je jako „autentyk”, mimo ich magnetyzmu, dzieła fotografów

⁵ A. Bazin, *Ontologia obrazu fotograficznego*, [w:] *Antropologia kultury wizualnej. Zagadnienia i wybór tekstów*, red. Anna Matysiak, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012, s. 226.

nie są odporne na wątpliwości połączone z niejasnymi związkami między sztuką a prawdą⁶.

Przykładem takich praktyk fotograficznych mogą być prace kanadyjskiego fotografa Jeffa Walla, który podejmując malarską, dziewiętnastowieczną tradycję reprezentacji, tworzy nowy rodzaj dokumentu — takiego, który kwestionuje postrzeganie rzeczywistości. Prace Walla czerpią bezpośrednio z tematyki malarskiej, reinterpretując je poprzez fotografię. Jego zdjęcia, eksponowane w podświetlanych kasetonach, mają format zbliżony do wielkich płócien. Podobny temat podejmuje Andreas Gursky, którego zdjęcia wielkości billboardu przedstawiają ekstrakt świata, w jakim przyszło nam żyć. Patrząc, ulegamy złudzeniu, że widzimy wycinek naszej codzienności. Jednak ich prace nie są neutralne, zawierają w sobie komentarz.

Znawczynie historii fotografii Naomi Rosenblum stwierdza, że: *W drugiej połowie XX wieku fotografia zaczęła być postrzegana jako najważniejszy środek komunikacji wizualnej i przyciągnęła utalentowanych, posiadających wielką wyobraźnię artystów, rzemieślników i amatorów. Przeniknęła przez rynek sztuki jako towar i równocześnie spełniała ustaloną funkcję informacyjną i reklamową. Tradycyjne metody fotograficzne podlegały ciągłemu rozwojowi aż do lat osiemdziesiątych. Wówczas odkryto cyfrową metodę otrzymywania i przetwarzania obrazów. I dalej: W latach osiemdziesiątych przestano postrzegać ją tylko i wyłącznie jako środek przekazu informacji i dostarczania rozrywki. Zauważono, że fotografia może być zapisem myśli społecznych i politycznych⁷.*

Fotograf przed przystąpieniem do zrobienia zdjęcia podejmuje szereg decyzji, które wpływają na odbiór fotografii. Dokonuje wyboru aparatu, obiektywu, techniki, kadru, chwili. To jego intencje dominują w przekazie. Dysponuje szeregiem środków artystycznych, wpływających na odbiór pracy. Już sam wybór aparatu niesie ze sobą określone konsekwencje. Z innym odbiorem takiego samego motywu spotykamy się, gdy zdjęcie ma kolor, a inne sugestie zachodzą, gdy tonacja ograniczona jest do skali szarości. Czas naświetlania, który rozmywa kadr, a pomaga wyeksponować wpływ czasu, to kolejny środek, który wpływa na określone odczytanie zdjęcia. Długa ogniskowa obiektywu spłaszcza plany, zbliża do siebie obiekty i postacie, a szeroki kąt widzenia pozwala zorientować się w przestrzeni i wpleść w narrację elementy drugoplanowe. Głębia ostrości, także związana z optyką, zmusza do odbierania obrazu na zasadach założonych przez fotografa, błysk flesza spłaszcza obraz i „zamraża” chwilę, bezlitośnie ukazując wszystko, co w zasięgu światła się znajdzie, a chroniąc w ciemności plany odleglejsze. Ponadto żaden obraz fotograficzny nie funkcjonuje w próżni. Powiązania z całą historią obrazów nie są często uświadamiane

⁶ S. Sontag, *Świat obrazów*, [w:] *Antropologia kultury wizualnej...*, dz. cyt., s. 248.

⁷ N. Rosenblum, dz. cyt., s. 517.

BIENNALE FOTOGRAFII UŻYTKOWEJ



Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych
im. Piotra Podworkowskiego w Poznaniu

kreska
CENTRUM EDUKACJI I REWITALIZACJI
DLA MŁODZIEŻY I OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ

centrum
edukacji
artystycznej

2. Logotyp Biennale Fotografii Użytkowej

Opracowanie: Anna Jabłońska

na poziomie pobieżnej analizy zdjęcia, jednak są one oczywiste po dłuższej chwili i to one często wpływają na interpretację fotografii. Kolejnym środkiem artystycznym jest wybór perspektywy, podkreślający lub umniejszający wartość obiektu/podmiotu.

Współczesna manipulacja w programach graficznych wprowadza dodatkowo zamęt i pozwala kreować byty nieistniejące, łudząco podobne do rzeczywistości. Zapytałam uczniów, czy fotografia operuje swoim własnym językiem. Odpowiedź była twierdząca, choć głównie wymienione zostały środki artystyczne zbliżone z tymi, z jakich korzystają inne sztuki wizualne. Zdarzały się jednak wypowiedzi, z których wynikało, że często zdjęcie udziela wielu informacji o samym autorze, o tym, co reprezentuje lub z czym się zмага. Uczniowie zauważają moc obrazu, tego, że czasem fotografia może przekazać więcej niż słowa. Dostrzegają migawkowość, wartość przypadku, czas oraz fakt zaistnienia „czegoś” w momencie wykonywania zdjęcia.



3. Obrady Jury, Biennale Fotografii Użytkowej

Fot. Anna Jabłońska

4. Fotografia użytkowa

List, datowany na 18 października 1840 roku, jest listem pożegnalnym. Napisały go na odwrocie fotografii przedstawiającej martwego mężczyznę. Cały układ zdjęcia odwołuje się do chrześcijańskiej ikonografii, która w ten sposób zwykle przedstawia złożenie do grobu. Zdjęcie jest dziełem Hippolyte'a Bayarda, który na odwrocie fotografii zamieścił obszerny komentarz, informujący, że jest to ciało utalentowanego wynalazcy techniki, który na jej odkrycie poświęcił trzy lata, oraz że wszyscy byli pod wrażeniem wynalazku, który przyniósł autorowi splendor, ale nie pieniądze. W rezultacie ów nieszczęśnik się utopił. To zdjęcie jest jednym z pierwszych fałszerstw w historii fotografii, próbą wprowadzenia odbiorcy w błąd. Co istotne w kontekście tego tekstu, jest także jednym z pierwszych zdjęć, które zostało zaprojektowane w taki sposób, aby wywołać określone uczucia, zwrócić na coś konkretnego uwagę.

Z biegiem lat mechanizmy wpływające na odbiór zdjęcia zostały precyzyjnie skatalogowane i stały się narzędziem sterującym reakcjami odbiorców komunikatu. Okazało się, że fotografia bywa obrazem perswazyjnym, funkcjonuje ko-

mercyjnie. Już w latach sześćdziesiątych XIX wieku zaczęły powstawać zdjęcia o wymowie moralizatorskiej, na przykład naśladowujące święte obrazki. Takie przedstawienia pojawiały się w ogłoszeniach publicznych (np. zdjęcie Julii Margaret Cameron *Święta Rodzina*). Przełomem było wynalezienie techniki rastrowej. Zmieniły się wytyczne dotyczące komunikatu reklamowego, który wcześniej opierał się na bardzo dużej ilości informacji, mających skłonić odbiorcę reklamy do zakupów. Reklamodawcy odkryli, że działające na wyobraźnię zdjęcie może pełnić skuteczniejszą rolę niż obszerny komunikat. Zdjęcia zaczęły sugerować przyjemności płynące z korzystania z konkretnych produktów. Od lat trzydziestych XX wieku głównym czynnikiem przyciągającym uwagę stała się właśnie fotografia. Fotografie reklamujące towar stały się niechcianą codziennością, jednak w latach 1982–2000 Oliviero Toscani, fotograf działający dla włoskiej marki odzieżowej Benetton, zmienił sposób myślenia o powierzchni reklamowej. Każde zdjęcie Toscaniego było starannie przemyślane. Artysta dokładnie wiedział, na jakim efekcie mu zależy. *Uważam, że to straszne, iż wszystkie owe olbrzymie powierzchnie ekspozycyjne, owa przestrzeń ekspresji i demonstracji, owo największe żywe muzeum sztuki współczesnej, sto tysięcy razy większe od Beaubourga i od nowojorskiego Museum of Contemporary Art razem wziętych, owe tysiące kilometrów kwadratowych plakatów rozklejanych na całym świecie, owe olbrzymie tablice reklamowe, malowane slogany, niezliczone stronicy w drukowanych mediach, miliony godzin emisji w telewizji i radio — iż wszystko to jest zarezerwowane dla rajskiej powodzi obrazów, które są głupie, odrealnione i zwodnicze. Komunikacja społeczna bez jakiegokolwiek pożytku dla społeczeństwa. Bezkrwista, bezsilna, bezsensowna. Pozbawiona przesłania — z wyjątkiem groteskowej gloryfikacji stylu życia yuppiech; wszystko jest tak piękne i kolorowe, dożywno Party Time⁸. Toscani poruszał tematy kontrowersyjne, szokował, drażnił, jednak zawsze dokładnie wiedział, jaki efekt chce osiągnąć. Uważał, że reklama to sztuka, i obce mu było wychwalanie jakiegoś produktu. Jego celem było coś więcej.*

Współczesna fotografia reklamowa zdecydowanie przestała sprowadzać się jedynie do *robienia ładnych i dobrych technicznie zdjęć*. By kampania była udana, fotografie muszą wywoływać prawdziwe emocje, intrygować i przyciągać wzrok. Siła komunikatu wizualnego jest oczywista, podobnie jak oczywisty jest wpływ, który potrafi wywierać. Fotografia, wraz z całym komunikatem reklamowym, wypracowała sobie szereg narzędzi wpływających w zamierzony sposób na odbiorców. Ale techniki, które wykorzystywane są w reklamie komercyjnej, stosuje się także po to, by zwiększyć społeczną świadomość. Kampanie zbliżone do działań Toscaniego tworzone są przez wiele organizacji, wykorzystujących język reklamy, jej formę komunikacji, by nagłośnić sprawę, o które walczą.

⁸ O. Toscani, *Reklama, uśmiechnięte ścierwo*, DELTA Agencja Wydawnicza, Kraków 1997, s. 16.



4. Obrady Jury, Biennale Fotografii Użytkowej

Fot. Anna Jabłońska

5. Biennale Fotografii Użytkowej

Badając zainteresowanie konkursem fotograficznym (na podstawie oferty edukacyjnej kierowanej do szkół średnich w Polsce), w roku 2017 sformułowałam główne cele Biennale Fotografii Użytkowej *OBRAZY W SŁUŻBIE*. Realizację takiego konkursu zaproponował pan Andrzej Maldzis, a w formułowaniu założeń Biennale brała udział pani Mariola Pieprzyk, kierownik sekcji plastycznej w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych w Poznaniu. Pierwsza edycja miała miejsce w 2018 roku. Określone zostały przedmiot i cele konkursu. Zdecydowano, że Biennale powinno skupiać się na takich fotografiach, które służą określonej idei, podejmują ważki temat, są w korelacji z przedmiotami projektowymi. Pełnią funkcję informacyjną, promującą. Czasem prowokują. Celem stało się pobudzenie refleksji nad zjawiskami towarzyszącymi nam w codziennym życiu, rozbudzenie kreatywności i doskonalenie warsztatu twórczego. Realizacja tematu każdej kolejnej edycji miała przyczynić się do skupienia na określonym aspekcie naszej codzienności, ale także pochylenia się nad zagadnieniami moralnymi



5. Wystawa w Galerii Pix.House, wrzesień 2023

Fot. Anna Jabłońska

towarzyszącymi wszechobecności fotografii i filmu w środkach masowego przekazu. Krytyczna analiza obrazu fotograficznego i zawartego w nim przekazu jest istotnym założeniem działań fotograficznych. Medium fotografii i filmu oraz ich komercyjne i powszechne wykorzystanie we współczesnym świecie powinno być poddawane etycznej analizie.

Ambicją organizatorów Biennale było zwrócenie uwagi młodzieży na określone aspekty codzienności — na problematykę XXI wieku, ale także na wypracowanie indywidualnego i klarownego komunikatu wizualnego, uświadomienie młodym ludziom ich sprawczości, siły, ich czasu, umożliwienie im opowiedzenia o tym, jak odbierają rzeczywistość.

Pierwsza edycja określała bardzo wyraźnie intencje fotografii, pozostawiając jednocześnie przestrzeń na indywidualną interpretację tematu. Nawiązywała do słynnych słów Andy'ego Warhola z 1968 roku, który stwierdził, że: *W przyszłości każdy będzie sławny przez 15 minut*. Założeniem pierwszej edycji było zwrócenie uwagi na kondycję świata, którą Zygmunt Bauman, socjolog i filozof, określił jako płynną nowoczesność. Profesor dostrzegł zmiany, jakie zaszły pod wpływem

rozwoju technologii i komunikacji, a które wpłynęły na nasze postrzeganie siebie, na brak wyraźnych granic — nie tylko geograficznych, oraz na nieustającą zmiany. Translokacja naszego funkcjonowania, przeniesienie relacji do internetu oraz coraz powszechniejsze funkcjonowanie w cyberprzestrzeni również stały się faktem. Życie zdecydowanie przyspieszyło, przestrzeń się skurczyła. Zaczęliśmy, często bardziej, istnieć wirtualnie niż fizycznie.

Tytułowe pytanie pierwszej edycji Biennale brzmiało: Co by się stało, jakbyśmy na te przysłowiowe 15 minut wyszli poza schemat, w jakim funkcjonujemy? Poza internet, smartfon? Czy zdołamy się zatrzymać, odetchnąć, poczuć zapach, smak? Co by się stało? Co byśmy ujrzeli? Kim byśmy byli? Czy bylibyśmy? Na konkurs wpłynęły 384 prace z 17 szkół na terenie Polski. Podczas wystawy pokonkursowej zaprezentowane zostały prace 16 uczniów. Organizacja wystawy była możliwa dzięki współpracy z galerią fotografii PIX.HOUSE w Poznaniu. Jury konkursu w składzie: profesor doktor habilitowany Andrzej Florkowski (Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu), doktor Janusz Oleksa (Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu) oraz Jacek Jurek, dyrektor artystyczny Agencji Reklamowej JUST, podkreślało bardzo wysoki poziom prac, znakomity często warsztat. Zwyciężyły fotografie, które poza doskonałymi umiejętnościami wykonawców zaskoczyły pomysłem i niestereotypową interpretacją.

Pandemia przeszkodziła w realizacji kolejnej edycji konkursu w zaplanowanym terminie. Miała ona miejsce dopiero w 2022 roku. Cele Biennale Fotografii Użytkowej zostały na nowo zdefiniowane. Zgodnie z sugestią pani dyrektor, Beaty Bregier-Maldzis, ustalono, że każda kolejna edycja będzie nosiła nazwę Biennale Fotografii Użytkowej, plus słowo/hasło będące tematem określonej edycji, na przykład: Biennale Fotografii Użytkowej — Wizerunek. Koncepcja Biennale została zachowana. Uwaga cały czas jest skupiona na fotografii, która ma ambicje formułowania czytelnego komunikatu wizualnego, komunikatu, który nawiązuje dialog zarówno ze współczesnym światem, jego problemami, specyfiką czasów, w jakich żyjemy, jak i z wielowiekowym dorobkiem historii sztuki. To właśnie na tym polu pojawia się różnica w stosunku do pierwszej edycji. Konkurs staje się okazją do reinterpretacji, do sformułowania nowego, kreatywnego spojrzenia na klasyczne tematy i do ciągłego poszukiwania i wypracowania nowego języka obrazów. Ma prowokować do interdyscyplinarnego poruszania się po współczesnej kulturze oraz historii sztuki, a realizacje konkursowe powinny posiadać cechy umożliwiające adaptację do różnego rodzaju projektowania — graficznego, architektonicznego, wystawienniczego, designerskiego bądź innych działań reklamowych.

Na drugą edycję konkursu nadesłano 599 prac autorstwa 267 uczniów z 23 szkół z całej Polski. Jury konkursu w składzie: profesor doktor habilitowany Andrzej Florkowski (Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu), doktor Janusz Oleksa (Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu) oraz Adrian Wykrota (kurator, założyciel galerii PIX.HOUSE), wyłoniło laureatów. Nadesłane zdjęcia zdają się pokazywać (choć fragmentarycznie) kondycję młodego pokolenia, poszukiwanie tożsamości,



6. Uczennica pracująca w szkolnym studiu fotograficznym

Fot. Anna Jabłońska

często samotność i wyobcowanie. Pokazują bardzo wyraźnie wrażliwość młodzieży, wzajemne relacje, niepewność. Prace, czasem metaforycznie, a czasem w bardzo dosadny sposób, prezentują sprawy bolesne i ważne. Nie można obok nich przejść obojętnie. Dobór środków artystycznych wskazuje niezaprzeczalnie, że młodzież potrafi świadomie korzystać z rozmaitych narzędzi, łącząc czasem fotografię z innymi technikami, na przykład gestem malarskim (praca Amelii Kłus-Szczeblewskiej), technikami pozłotniczymi (praca Karoliny Jankowskiej), ale także kreując zdjęcia przypominające asamblaże (praca Anieli Ostrowskiej). Jedna z wyróżnionych prac zestawia wizerunek z naturą, szukając w tym porównaniu sposobu na niwelowanie granic, które sami wyznaczamy, obcując czasem z innym człowiekiem (praca Mai Szumkowskiej). Przegląd prac zgłoszonych do konkursu pokazuje także, że młodzież z wielką swobodą łączy techniki i miesza narzędzia — by zaprezentować swój punkt widzenia.

Oprócz wymienionych wyżej prac pojawiły się odbitki analogowe, kolaże tradycyjne czy zdjęcia czerpiące nie tylko z technik reklamowych, lecz także reporterskich. Również teraz wystawa pokonkursowa miała miejsce w Galerii Fotografii PIX.HOUSE.

6. Podsumowanie

Czy młodzież wypowiada się przez migawkowy obraz? Czy fotografia jest dobrym narzędziem do komunikowania? O to także zapytałam uczniów, z których wypowiedzi wynika, że choć bywa trudniejsza niż malarstwo, rysunek czy grafika, to jest znakomitym narzędziem do komunikacji, ponieważ wykorzystuje moment. Dzięki niej możemy wyrazić i pokazać siebie, to, co jest ważne. Jako nieodłączny element dzisiejszego świata, pokazuje coś bez użycia słów, w języku uniwersalnym. Może przekazać informacje o samopoczuciu osoby robiącej zdjęcie o wiele trafniej niż słowa. Poza tym informacja wizualna szybciej i mocniej dociera do odbiorcy. Na dłużej zapada w pamięć. Jednocześnie pozwala doszukiwać się kolejnych szczegółów, informacji, powodów. W nieskończoność.

Podsumowując, zaryzykuję stwierdzenie, że fotografia jest kolejnym językiem, który tuż obok języka ojczystego czy na przykład angielskiego (oraz emotikonów) stał się dla pokolenia Y jednym z podstawowych sposobów komunikacji. Umiejętność sformułowania komunikatu zgodnego z intencją twórcy jest istotna w związku, z chociażby, szybkością dystrybuowania owej wypowiedzi. A prace, które napłynęły na konkurs, potwierdzają potrzebę zaprezentowania swojego punktu widzenia i zaskakują wielością rozwiązań formalnych.

Typografia wczoraj i dziś (o potrzebie uczenia typografii uczniów szkół plastycznych)

Idziemy przez miasto. Miasto znaków, cyfr, symboli, neonów, reklam. Niektóre z nich beładnie porzucane w pejzażu miasta szpecą je, inne uporządkowane, wizualnie doskonale wpisują się w charakter miejsc, które mijamy. W niektórych miejscach panuje chaos, w innych porządek. Co warunkuje taki, a nie inny odbiór tekstów, znaków, które nas otaczają? Wszystkie one szukają dostępu do naszej podświadomości. Które z nich — obraz czy słowo, zapisze się w naszych umysłach? Wiemy, że nasz mózg najpierw postrzega obrazy, a później odczytuje słowa. Czy „zapiszemy” ten, który zaśmieca miasto, nieudolnie zawieszony w jego przestrzeni, czy ten, który przez wyrafinowaną estetykę intryguje, pobudza do myślenia, skojarzeń i rozwija wyobraźnię? Czy jesteśmy świadomymi odbiorcami? I tak, i nie.

Typografia, czyli najkrócej — obrazy malowane słowami, jest wszędzie, jest wszechobecna. Czy odczytując jej znaki, zastanawiamy się, kto je tworzy? Jest to profesjonalista czy też ktoś przypadkowy, kto sprayem napisze napis na murze, stworzy graffiti? Czy to sztuka, czy kicz?

Człowiek od zarania dziejów, jeszcze zanim powstało pismo, porozumiewał się przy pomocy znaków. Ryty naskalne, symbole, pierwsze pismo, znaki odciskane w glinianych tabliczkach miały ten sam cel, niezmienny do dziś. Były przekazywaczem informacji i drogowskazem. Czym więc jest typografia? Fenomenem, który łączy przekaz informacyjny z obrazem, intelektualnym wyzwaniem dla pasjonatów, którzy tworzą kroje pisma i starają się wydobyć z druku, projektu jak najwięcej wyrazu. Typografia to niezwykła sztuka związana z wizualną stroną tekstu i liter.

Typografia istnieje samoistnie albo jako element projektowania graficznego. Nie odnosi się tylko do znaczenia werbalnego pisma, komunikatu, ale do tego, co w niej najważniejsze, do wizualnej siły oddziaływania, dzięki której komunikat dotrze do odbiorcy, zostanie przeczytany. Ma dwa pola oddziaływania na naszą percepcję — intelektualne i zmysłowe, oraz dwie funkcje — werbalną i wizualną. Forma powinna wyrażać treść. I to jest zadanie dla typografa, profesjonalisty, bo to obszerna wiedza. Technologia wraz z rozwojem cywilizacji się



zmieniała. Ale cel pozostał ten sam — stworzenie kompozycji interesującej wizualnie, której lektura będzie przyjemna dla odbiorcy.

A więc kto tworzy typografię i kto kształci typografa? Gdzie można poznać odwieczne zasady, które nią rządzą, a jest ich bardzo wiele? Zanim doszliśmy do powszechnej digitalizacji i cyfryzacji, nowych technologii druku, zapisu tekstowego w formie cyfrowego pliku, kształtowaniem i projektowaniem tekstu zajmowało się **liternictwo**, którego solidne podstawy dawały średnie szkoły artystyczne, czyli licea plastyczne, by później naukę tej sztuki kontynuować w wyższych szkołach artystycznych czy akademiach sztuk pięknych.

W liceach plastycznych kształcenie w zakresie liternictwa wprowadzono od początku ich istnienia, to znaczy od 1945 roku. Artystyczne kształtowanie litery i układów tekstu było jednym z priorytetowych zagadnień w kształceniu plastyka. Było to szczególnie istotne przy dokumentowaniu zadań, które obejmowały różne przedmioty i specjalności artystyczne, a także przy sporządzaniu dokumentacji prac dyplomowych. Teoria liternictwa i ćwiczenia praktyczne realizowane manualnie pozwalały na doskonalenie warsztatu, świadomości graficznej, precyzyjności i cierpliwości przy realizacjach układów tekstowych. Treści kształcenia realizowano w ramach przedmiotu, który nazywał się: zagadnienia plastyczne. Od 1970 roku wprowadzono liternictwo, osobny przedmiot, który wykładano aż do 2002 roku. Cele programów kształcenia obejmowały szczególne



uwrażliwienie na piękno litery, świadomość wagi liternictwa w życiu codziennym, rozwijanie myślenia graficznego i wyobraźni, rozwijanie sprawności manualnych, a także poznanie budowy litery, która jest częścią układu graficznego.

Program obejmował teorię i praktykę. Historia pisma od pisma obrazkowego, analiza litery antycznej w odniesieniu do piękna proporcji, światła litery i światła układu tekstowego. Ćwiczenia praktyczne realizowano manualnie, ołówkiem, flamastrem lub grafionem, ołówkiem stolarskim, ściętym pisakiem, stałówką, pędzlem, a także ściętym patykiem. Zaczynało się od litery jednoelementowej i później dwuelementowej. Dalszy etap to zapoznanie z kompozycją układów tekstowych, układem graficznym tekstu — symetrycznym, asymetrycznym, rytmicznym, kontrastowym i swobodnym. Praca ręczna wymagała perfekcji, poświęcenia, by uzyskać zamierzony efekt. W kolejnych latach nauki ćwiczyło wykreślanie liter i krojów pism średniowiecznych. Wprowadzono pojęcia minuskuły i majuskuły, zwanej wersalikiem. Liternictwo miało wtedy wiele wspólnego z obecnym projektowaniem graficznym, gdyż uczeń poznawał logotyp, jako literniczy znak firmowy, i z obecnym pojęciem typografii, bo kładło nacisk na współdziałanie formy literniczej z treścią, czyli forma litery miała podkreślać treść nie tylko na płaszczyźnie, lecz także w przestrzeni.

Bardzo ważnym elementem kształcenia było poznawanie procesu druku, również poprzez wycieczki do zakładów poligraficznych. Techniki drukarskie,

proces druku, rozróżnianie krojów pisma — wszystkie te elementy kształcenia wciąż są aktualne. Inne mają już tylko wymiar historyczny, nie praktyczny. Nowe programy nauczania po roku 1986 dostosowywały liternictwo do określonych specjalności obowiązujących w danej szkole. Cele i zadania dydaktyczne, takie jak na przykład prawidłowa budowa litery, pozostały te same. Rozszerzono zagadnienia związane z tematem światła — światło własne litery i światło odstępu między poszczególnymi znakami.

W 2002 roku liternictwo przestało być nauczane jako osobny przedmiot i zostało włączone do zakresu zagadnień przedmiotu podstawy projektowania. Technologie cyfrowe pozwoliły na tworzenie układów literniczych przy pomocy komputerowych programów graficznych, które były i są wykorzystywane w zakresie wszystkich przedmiotów plastycznych. Liternictwo przyjęło formę typografii, która jest elementem ściśle związanym z projektowaniem graficznym.

Zamiana narzędzi manualnych na cyfrowe oraz dostępność wiedzy na temat liternictwa i typografii, gdzie na przykład w internecie znani projektanci typografowie, pasjonaci publikują filmy, tutoriale, piszą artykuły o typografii, gdzie dzielą się swoją wiedzą fachową, przyspieszyła procesy realizacyjne w zakresie projektowania znaku czy tekstu. Ale czy można projektować bez podstawowej wiedzy? Na pewno nie. Tak więc we współczesnych programach nauczania przedmiotu podstawy projektowania wciąż nauczane są podstawy typografii, takie jak budowa litery, historia pisma, kroje pisma, sposoby komponowania tekstu czy światło w układach literniczych. Akcent się jednak przesunął w stronę integracji treści i formy. Typografia, jak już pisałam, odnosi się nie tylko do werbalnego znaczenia pisma, ale też do wizualnej strony tekstu i liter. Komunikat powstaje po to, by go przeczytano, oddziałuje na odbiorcę na poziomie intelektualnym i zmysłowym.

Proces kształcenia uczniów warto wesprzeć prezentacjami multimedialnymi czy filmami. Polecam tutaj doskonałą serię na Netflix Abstract: *The Art Of Design*, która wiele uwagi poświęca roli typografii w projektowaniu graficznym. Warto też zapoznać uczniów z *Typoteką*, która jest indeksem krojów pism stworzonych przez twórców polskich. Na stronie <https://typoteka.pl/pl>¹ prezentuje ona pisma drukarskie i typograficzne stworzone w ciągu kilkuset lat. Zanim uczniowie przystąpią do zadań praktycznych, powinni też mieć świadomość, jak dobrać kroje pisma i jakie są ich rodzaje. Odpowiednim zadaniem typograficznym może być zilustrowanie określonego pojęcia z danej kategorii, przy pomocy napisu, który w sensie werbalnym jest informacją tekstową, ale poprzez swoją wizualną formę niesie też ładunek emocjonalny. Z tym zadaniem uczniowie radzą sobie doskonale i na początku ich drogi rozwoju w dziedzinie typografii wyzwala ono entuzjazm i zainteresowanie.

Wracając do podstaw, nauka świadomego projektowania przy pomocy liter, słów i tekstu rządzi się swoimi prawami. I tu istotne są elementy i zasady, które

¹ <https://typoteka.pl/pl> [dostęp: 12.05.2023].



spajają projekt. Do tych elementów należy zaznajomienie uczniów z formatem, rozmiarem i proporcjami strony czy ekranu, na którym pracują. Format to baza, punkt wyjścia do działań projektowych. Dalej następuje wybór i zastosowanie określonego kroju pisma, bo każdy z nich ma inny charakter i styl. Istotne jest tu, co projektujemy — plakat, książkę czy stronę magazynu. O zastosowaniu danego kroju powinna decydować funkcja.

Żyjemy w świecie zachodniej kultury, w której tekst czytany jest od strony lewej do prawej, a później po przekątnej w dół. Dlatego tak istotny dla czytelnika jest lewy górny róg kompozycji, gdzie umieszczamy logo czy wyróżniamy fragment tekstu. Następne są: siatka i moduł, jako struktura, czyli podstawa projektu. To ona decyduje, gdzie pojawi się ilustracja w tekście, i ustanawia wizualną hierarchię projektu. Co jest jeszcze bardzo istotne? Analiza informacji tekstowych i uporządkowanie ich według ważności znaczenia słów. To projektant określa kolejność, w jakiej odbiorca odczyta informacje ujęte w tekście. Do tego służą: rozmieszczenie tekstów na stronie czy ekranie, rozmiary, wybór kroju i jego odmian oraz użycie koloru. Należy też pamiętać o stosowaniu kolejnego



środku wyrazu — symetrii i asymetrii — przy budowaniu komunikatów dynamicznych czy statycznych dla wzmocnienia przekazu.

I wreszcie tak zwany Whitespace, czyli przestrzenie w tekście i wokół tekstu, takie jak marginesy czy odstępy między kolumnami tekstu. One wzmacniają komunikat, tworząc pewnego rodzaju balans między komunikatem a ciszą, czyli bielą, która ten komunikat otacza. Jest to dobry sposób na pokazanie najistotniejszych elementów kompozycji. A jak dokonać właściwego doboru krojów pisma i jak je łączyć? Trudno o jakąś receptę. Tu dochodzi do głosu intuicja i poczucie estetyki projektanta. Tak więc im mniej — tym lepiej, dwa kroje na początek wystarczą. Doskonałym sposobem na wyróżnianie fragmentów tekstu jest kontrast typograficzny — pogrubiony krój pisma, czy różnica skali, która wzmacnia ekspresję i dynamizuje kompozycję.

Większość tych elementów powinna się znaleźć w ćwiczeniu warsztatowym dla klas pierwszych, które można zaproponować w ramach przedmiotu podstawy projektowania graficznego. I tu uczniowie mają przy pomocy narzędzi



manualnych stworzyć makietę strony czasopisma, czyli zaprojektować tak zwany Layout, posługując się odpowiednią siatką modułową — gridem.

Jak widzimy, elementów, które tworzą dobrą kompozycję typograficzną, jest bardzo wiele i uczniowie powinni przyswoić wiedzę na ich temat. Również wtedy, kiedy początkową fazę projektu realizują manualnie. Bardzo ważna jest też wiedza na temat zapisu i przygotowania do druku cyfrowego. Liternictwo w dawnym systemie kształcenia i szeroko pojęta typografia, rozumiana jako nieodłączny element we wszelkich formach projektowania graficznego, nie są do końca tożsame. Choć z pewnością można twierdzić, że to liternictwo jest pierwotne — jest źródłem rozwoju typografii. Zmiana technologii, rewolucja cyfrowa w projektowaniu i druku wymusiła zmiany i przesunięcie akcentów również w kształceniu na poziomie średnich szkół artystycznych. Łatwość tworzenia cyfrowego składu tekstu wyparła liternictwo w stronę typografii. Kompatybilność treści i formy stała się najważniejszym celem kształcenia, a precyzja i perfekcja manualna to już przeszłość.



Jakie są więc podstawowe różnice pomiędzy liternictwem a typografią? Przecież często używamy tych pojęć zamiennie, a granice pomiędzy liternictwem a typografią nierzadko się zacierają. Liternictwo wykorzystuje elementy kaligrafii i typografii do tworzenia odręcznych, unikatowych liter i napisów, na przykład plakatów. Natomiast typografia odnosi się do zagadnień związanych ze składem tekstu i z tworzeniem grafik z wykorzystaniem czcionek cyfrowych, czyli fontów. Obejmuje też projektowanie krojów pisma — obecnie w formie cyfrowej. Polską historię tej dziedziny zawiera *Typoteka*.

Wybitny współczesny typograf, Robert Bringhurst, autor wyjątkowej książki stanowiącej kompendium wiedzy poświęconej typografii i elementom stylu pod tytułem *Elementarz stylu w typografii*, porusza zagadnienia współczesnych i dawnych technologii wykorzystywanych w pracach edytorskich. Tak definiuje on rolę projektanta typografa: *Nadrzędnym zadaniem typografa jest interpretacja tekstu i dotarcie z nim do czytelnika... Typograf jest dla tekstu tym, kim reżyser dla scenariusza czy też muzyk dla partytury*. Trudno o lepszą, bardziej obrazową definicję. Kształtowanie takiej postawy projektanta typografa to cel nadrzędny, który przyświeca edukacji artystycznej w zakresie liternictwa i typografii.



Ilustracje zaprezentowane w artykule przedstawiają proces realizacji zadań typograficznych i ich efekt finalny — prace typograficzne uczniów

Fot. ze zbiorów Autorki



Bawiąc — uczyć, czyli gry i zabawy na lekcjach języka polskiego

Zabawa jest łyżką, która miesza wszystkie składniki ze sobą. Jest podstawą wszelkiej sztuki, gier, książek, sportu, filmów, mody, zabawy i cudów — krótko mówiąc, podstawą tego, co uważamy za cywilizację. Zabawa jest niezbędną istotą życia. Sprawia, że życie jest żywe¹.

I. Dlaczego uczniowie liceum mogą bawić się na lekcjach?

Przyjęło się uważać, że w szkole ponadpodstawowej uczniowie powinni przede wszystkim zdobywać wiedzę, rozwijać horyzonty intelektualne, kształcić umiejętności niezbędne do zdania egzaminu maturalnego. Nie da się temu zaprzeczyć, ale warto też pamiętać, że nauczyciel nieustannie musi pracować nad wzmocnieniem motywacji ucznia do nauki, zwłaszcza takiego, który się szybko nudzi. Z moich wieloletnich doświadczeń nauczyciela szkoły plastycznej wynika, że uczniowie szkoły artystycznej potrzebują nieustannych inspiracji, zwłaszcza w zakresie przyswajania klasycznych lektur, których tematyka nie pasjonuje większości młodych ludzi. Dlatego odwołanie się na lekcjach do form zabawowych jest zasadne, może zachęcić ucznia do pracy nad lekturą. Może też być formą powtórzenia przyswojonego materiału.

Zabawa zawsze wprowadzała pewną świeżość do sposobu pracy — zarówno nauczyciela, jak i ucznia. Jest ona bowiem niezbędnym elementem ludzkiego życia. Johan Huizinga twierdzi, że zabawa istnieje od najdawniejszych form cywilizacji, *jest starsza do kultury*. [...] *Wszelkie podstawowe cechy zabawy są już urzeczywistnione w igraszkach zwierząt*². Jednocześnie badacz zaznacza jej związek z kulturą: *...zabawa jest wielkością daną kulturze, egzystującą przed*

¹ Stuart Brown, <https://pieknoumyslu.com/psychologiczne-korzysci-plynace-z-grania-w-gry-planszowe/> [dostęp: 25.01.2023].

² J. Huizinga, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Czytelnik, Warszawa 1985, s. 11.

samą kulturą, towarzyszącą jej i przenikającą ją od samego początku³. Wśród cech zabawy Huizinga wymienia jej naturę społeczną, swobodne działanie, przyjemność, ograniczenie czasem i przestrzenią, wprowadzenie reguł, swoisty porządek⁴. Zabawa łączy jej uczestników, wprowadza klimat tajemniczego porozumienia, jakiego nie czują ci, którzy nie biorą w niej udziału.

Jak podaje Kamilla Przychodzień: *Grywalizacja, zwana też gamifikacją czy gryfikacją, to wykorzystanie mechanizmów i sposobów myślenia, znanych i sprawdzonych w grach fabularnych: planszowych i komputerowych w sytuacjach, w których grami nie są*⁵. Świetnie sprawdza się w szkole, wtedy gdy inne metody zawodzą. Gamifikacja daje możliwość zabawy — indywidualnej lub grupowej, a jednocześnie zachęca do zgłębiania wiedzy, podejmowania kolejnego wysiłku przy realizacji zadania. Pozwala uczniom na pomyłki, w wyniku których nie ma ocen niedostatecznych. Metodą prób i błędów zdobywają oni kolejne doświadczenia. Metoda ta pobudza ciekawość, zachęca do odkrywania nieznanych obszarów wiedzy. Daje poczucie wolności i autonomii, skłania do auto-refleksji. Wprowadza element współzawodnictwa, pozwala na pokonywanie przeszkód losowych, wcielenie się w rolę innej osoby, zapewnia pewne doznania emocjonalne, zaspokojenie ciekawości, a w efekcie — przynosi nagrodę — uczeń zdobywa punkty, a jeżeli nawet nie wygrywa, to przynajmniej nie otrzymuje oceny najniższej.

Warto zauważyć, że gry w pracy dydaktycznej stosują nie tylko nauczyciele szkół podstawowych, ale i wykładowcy akademicki, którym zależy na zaangażowaniu studentów w to, co robią. Jednym z nich jest Wojciech Glac — adiunkt w Pracowni Neurobiologii Katedry Fizjologii Zwierząt i Człowieka Uniwersytetu Gdańskiego⁶. Dąży on do tego, aby dzięki zastosowanym narzędziom nauka stawała się zabawą, i ma wiele satysfakcji ze swojej pracy.

W praktyce szkolnej istotą gier jest pokonywanie wyzwań⁷. Gry przygotowują do szybkiego podejmowania decyzji, tak ważnego w wielu sytuacjach życiowych. Kształtują systematyczność i wytrwałość w dążeniu do celu. Rozwijają świadomość, że każdy ruch ma swoje konsekwencje. Uczą tolerancji, współpracy, zachowania w sytuacjach konfliktowych, empatii. Gry rozwijają inteligencję — co zakłada tak zwany efekt Flynna⁸. Postęp technologiczny, podobnie jak edukacja i lepsze odżywianie, wpływa na to, że ludzie są coraz mądrzejsi. Wynika z tego, że pokolenie dzieci jest inteligentniejsze niż pokolenie rodziców.

³ Tamże, s. 15.

⁴ Tamże, s. 16–25.

⁵ K. Przychodzień, materiał udostępniony przez autora, file:///C:/Users/user1/Downloads/Gamifikacja%20na%20lekcjach%20polskiego.pdf [dostęp: 25.01.2023].

⁶ https://www.youtube.com/watch?v=O_DvbOtxBTQ&t=111s/ [dostęp: 25.01. 2023].

⁷ K. Przychodzień, dz. cyt.

⁸ <https://pieknoumyslu.com/efekt-flynna-jestesmy-coraz-madrzejsi/> [dostęp: 25.01. 2023].

Interaktywne ekrany, gry i rzeczywistości wirtualne, które wymagają szybkich reakcji, zmieniają sposób, w jaki ludzki mózg przetwarza informacje. Osoby korzystające z gier komputerowych mogą dzięki nim poprawić ostrość „widzenia obwodowego”⁹. System wizualny ma centralny punkt widzenia, który pozwala graczowi skupić się na czymś i sprawdzić wszystkie szczegóły. *W tym samym czasie istnieje inny obszar, zwany peryferiami, który częściowo przechwytuje niektóre szczegóły otoczenia*¹⁰. Młody człowiek skupiony na grze ćwiczy refleks i koncentrację uwagi. Oczywiście liczba gier powinna być taka, aby nie przeszkadzała w normalnym funkcjonowaniu i systematycznym przyswajaniu wiedzy, a jakoś — dostosowana do wieku, poziomu rozwoju intelektualnego i zgodna z ogólnie pojmowanym systemem wartości.

W ostatnich latach dużą popularnością cieszą się również gry planszowe. *Wyposażają one graczy w nowe umiejętności, uczą radzenia sobie ze stresem i rozwijają właściwe relacje interpersonalne. Gry planszowe zapewniają wiele korzyści psychologicznych, od poprawy elastyczności poznawczej i koncentracji po promowanie socjalizacji i zapobieganie pogorszeniu funkcji poznawczych*¹¹. Podczas zabawy człowiek aktywuje różne obszary swojego mózgu. Dzieje się tak, ponieważ wtedy generowane są różne zdolności poznawcze, takie jak rozumowanie, logika lub pamięć. Gry planszowe mogą wymagać planowania umysłowego, strategii, sprawności manualnej lub innych umiejętności. Są to gry grupowe, w których tworzone są drużyny. *Według badań przeprowadzonych przez Uniwersytet w Lleida (Hiszpania) i opublikowanych w „International Journal of Geriatric Psychiatry” w 2020 roku, nowoczesne gry planszowe i karciane poprawiają płynność słowną. [...] Według innych badań przeprowadzonych przez Wydział Neuropsychologii, Genów i Środowiska Uniwersytetu w Lleida, nowoczesne gry planszowe są korzystne, jeśli chodzi o poprawę innych zdolności poznawczych. Są to na przykład pamięć krótkotrwała, hamowanie (zdolność do hamowania naszego zachowania w razie potrzeby) i elastyczność umysłowa (niezbędna na przykład do zmiany zadań)*¹². Kolejną korzyścią psychologiczną jest to, że gry planszowe sprzyjają socjalizacji. *Grając z innymi ludźmi, jesteśmy z nimi w kontakcie, wymieniamy się opiniami i strategiami, a ostatecznie udzielamy się towarzysko. [...] Granie w gry planszowe może również pomóc zmniejszyć codzienny stres, ponieważ wymaga to od nas skupienia się na chwili obecnej i na samej grze [...]. Grając w gry planszowe, musimy poświęcić całą naszą uwagę samym grom, zrozumieć zasady i sposób ich działania, czekać na swoją kolej, przemyśleć taktykę lub strategię (indywidualnie lub zespołowo), aby wygrać. Sprzyja to zdolności utrzymywa-*

⁹ <https://pieknoumyslu.com/najnowsze-technologie-a-mozg> [dostęp: 25.01.2023].

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże.

¹² Tamże.

nia uwagi i koncentracji¹³. Wynika z tego, że gry planszowe rozwijają intelektualnie, pozwalają odreagować stres, uspołeczniają, dają radość życia, a zatem warto je stosować — podobnie jak gry komputerowe — w praktyce szkolnej.

2. Jakie gry można wykorzystać na lekcjach języka polskiego?

■ Gry planszowe

Każdy polonista może korzystać z gotowych gier, zakupionych w wydawnictwie, księgarni albo na portalu, na przykład zlotynauczyciel.pl; może też stworzyć grę według własnego pomysłu. Przykłady gier wymyślonych i przygotowanych przez nauczyciela i stosowanych na lekcjach języka polskiego w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Artura Grottgera w Supraślu zostały omówione poniżej.

A. Bohaterowie *Pana Tadeusza* Adama Mickiewicza — charakterystyka

Klasa zostaje podzielona na kilka zespołów w zależności od liczby uczniów. W zespole nie może być więcej niż 6 osób. Przed każdym uczniem leży kolorowa karteczka z jego numerem. Grę rozpoczyna nauczyciel, który pierwszy rzuca kostką do gry (zamiast tradycyjnej kostki może być zrobiony przez uczniów



1 (z lewej) — Kostka z kartonu do gry, używana wielokrotnie; **2** (z prawej) — Przygotowane stanowisko pracy dla jednego zespołu

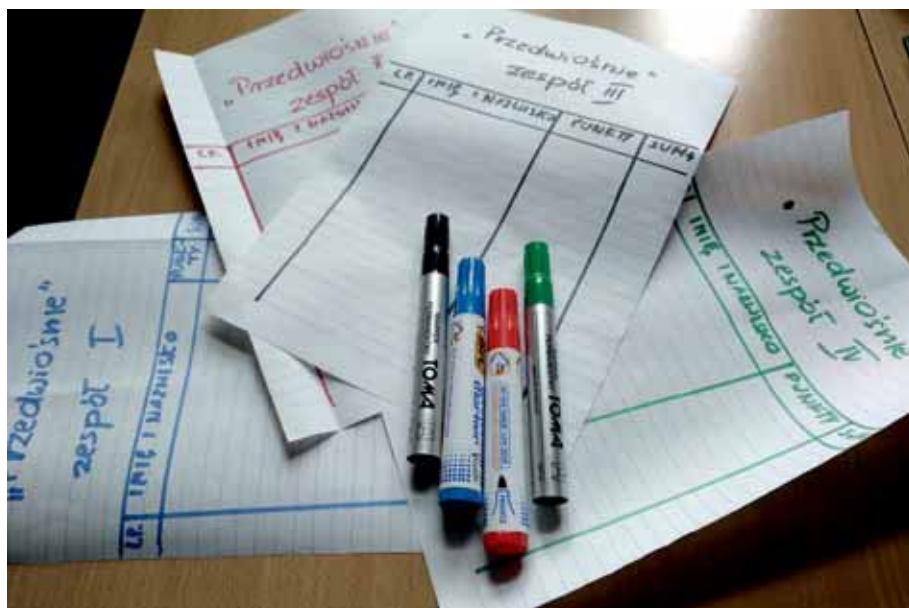
Fot. E. Suchocka

¹³ Tamże.

sześcian z kartonu o boku 3 cm). Numer oczek (na przykład 4) wskazuje uczestnika gry, który ma karteczkę numer 4. Jako pierwszy rzuca on dużą kostką — sześcianem z kartonu o boku 3 cm, na którego ściankach wypisani są bohaterowie *Pana Tadeusza* (Podkomorzy, Sędzia, Telimena, Jacek Soplica, Hrabia, Tadeusz). Wyrzucona kostką przez uczestnika numer 4 nazwa bohatera jest zadaniem dla innego uczestnika gry, który musi odpowiedzieć na pytanie dotyczące danego bohatera. Odpowiada na to pytanie ten gracz, którego numer na karteczce zgadza się z numerem wyrzuconym małą kostką (tu np. uczestnik numer 3). Za każdą prawidłową odpowiedź gracz otrzymuje punkt, który jedna osoba z grupy wpisuje do tabeli z imionami graczy. Ten, kto odpowie prawidłowo na największą liczbę pytań, wygrywa grę. Ten, kto nie potrafi odpowiedzieć na pytanie lub odpowiada nieprawidłowo, nie ma możliwości rzucenia kostkami i zadania pytania w danej kolejce. W takiej sytuacji poprzedni uczestnik gry jeszcze raz rzuca małą i dużą kostką oraz zadaje pytanie kolejnemu graczowi. Nauczyciel przygląda się pracy kilku grup, w razie potrzeby jest ekspertem w zakresie wiedzy o bohaterach *Pana Tadeusza*. W podobny sposób można charakteryzować bohaterów innych utworów literackich.

B. Problematyka *Przedwiośnia* Stefana Żeromskiego

Uczniowie podzieleni są na kilka grup. Przed każdą grupą leżą karteczki innego koloru. Grę rozpoczyna uczeń, który wyrzuci kostką 6 oczek. Zadaje on



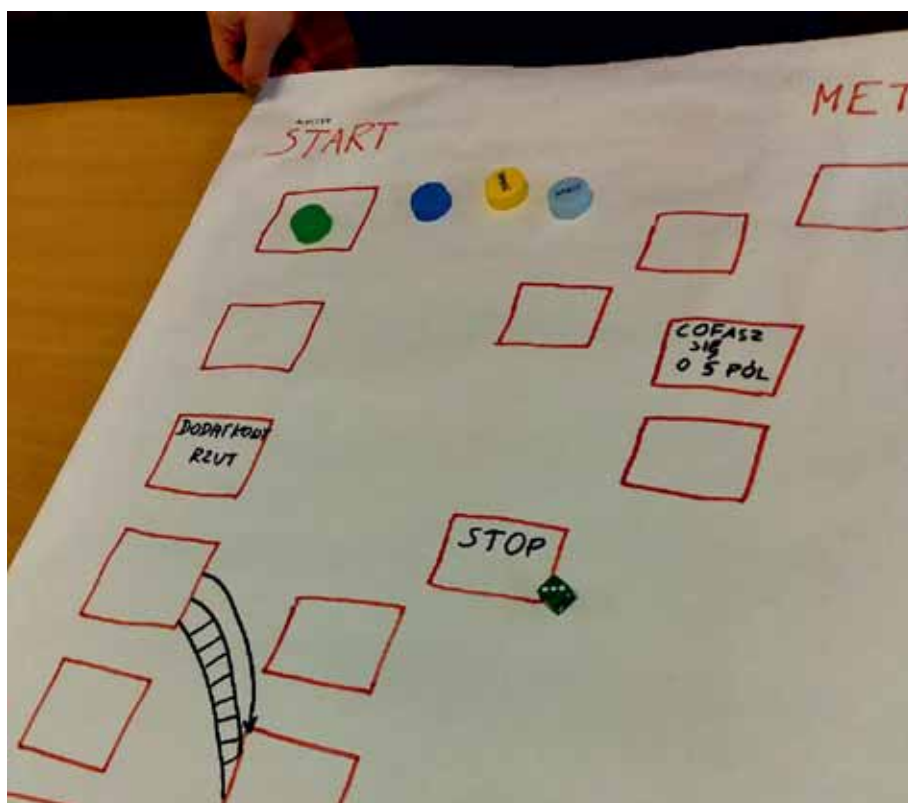
3. Tabele do wpisywania punktów uzyskanych w grze na temat znajomości lektury *Przedwiośnie* Stefana Żeromskiego

Fot. E. Suchocka

pytanie na przykład uczniowi z zespołu numer 1 (który to numer wskazuje kostka) na temat problemu zawartego w lekturze. Uczeń, który odpowiedział poprawnie, otrzymuje punkt, wpisany do tabeli przygotowanej przez jednego z uczestników gry. Teraz on rzuca kostką, by zadać pytanie kolejnemu graczowi, którego numer wskazują oczka na kostce. Jeżeli ktoś nie potrafi odpowiedzieć na pytanie albo udzieli niewłaściwej odpowiedzi, nie ma prawa w tej kolejce do rzutu kostką i zadania pytania. Wygrywa ten, kto zgromadzi największą liczbę punktów. Inną formą tej samej gry są odpowiedzi zawodników (lub zespołów) na pytania z listy przygotowanej przez nauczyciela. Zawodnicy z tego samego zespołu mogą konsultować się ze sobą. Punkty za poszczególne odpowiedzi zawodników wpisuje się zespołom do tabeli. Wygrywa zespół, który zgromadził największą liczbę punktów.

C. *Kordian Juliusza Słowackiego* — gra planszowa

Nauczyciel dzieli uczniów na 6 zespołów (liczących po kilka osób). Każda grupa siada wokół przygotowanej (przez nauczyciela lub przez uczniów) plan-



4. Plansza do gry, pionki i kostka

Fot. E. Suchocka

szy. Każdy uczeń reprezentujący zespół ma pionek w innym kolorze (może to być plastikowa nakrętka od butelki). Grę rozpoczyna ten, kto wyrzuci 6 oczek. Ten gracz stawia pionek (nakrętkę) na polu „start”. Kolejny gracz rzuca kostką i przesuwa pionek po planszy o tyle numerów, ile oczek zostało wyrzuconych, pod warunkiem, że wcześniej odpowie na kolejne pytanie z listy. Jeżeli nie udzieli prawidłowej odpowiedzi lub poda złą odpowiedź, gracz (zespół) nie może przesuwać pionka. W trakcie wędrówki po planszy pojawiają się przeszkody typu: „stoisz jedną kolejkę”, „masz dodatkowy rzut kostką”, „wracasz na pole numer 5”, „przesuwasz się o 3 pola do przodu”. Wygrywa ten, kto pierwszy dojdzie do mety na planszy. Gra sprawdza znajomość treści utworu. Może dotyczyć każdej lektury.

D. Karty z motywami

Gra zawiera przynajmniej tyle kart, ilu jest uczestników zabawy. Każdy losuje jedną kartę z motywem i ma za zadanie określić, w jakich utworach występuje dany motyw i jak jest przedstawiony. Za każdy poprawnie scharakteryzowany motyw uczestnik otrzymuje jeden punkt. Jeśli ktoś nie potrafi odpowiedzieć, ma prawo uczynić to chętna osoba, która zgłosi się jako pierwsza. Zyskuje wtedy dodatkowe punkty. Wygrywa ten, kto zgromadzi najwięcej punktów. Jest to dobre ćwiczenie dla maturzystów.

E. Motyw — lektura. Dobór par kart

Na stole leżą w dwóch grupach karty z motywami i karty z lekturami — rozłożone na powierzchni. Każdy z uczestników gry ma za zadanie dopasowania



5. Karty do gry z motywami, wydane przez Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe

Fot. E. Suchocka

karty lektury do karty motywu, tak aby utworzyć parę kart. Gdy przejdzie kolejka, gracze układają kolejne pary kart. Za każdą poprawnie dobraną parę kart gracz otrzymuje punkt. Kiedy ktoś nie potrafi wykonać zadania, przejmuje je chętna osoba, która za właściwą odpowiedź otrzymuje punkt. Wygrywa ten, kto zdobędzie najwięcej punktów.

F. Jenga — powtórzenie wiadomości na temat literatury oświecenia (może dotyczyć dowolnej epoki)

Gra wykorzystuje klocki i listę z pytaniami. Na kartce zapisane są — według kolejnych numerów — pytania wraz z odpowiedziami. Na klockach są numery i pytania. Poukładane klocki tworzą wieżę. Zadaniem uczestników gry, którzy siedzą wokół wieży, jest wyjęcie jednego klocka, tak by wieża się nie rozpadła. Po wyjęciu klocka uczestnik czyta pytanie i odpowiada na nie. Jeśli odpowiedź jest poprawna, otrzymuje jeden punkt. Rolę eksperta pełni nauczyciel lub wybrany uczeń. Wygrywa ten, kto nie rozrzuci klocków i zgromadzi najwięcej punktów. Zmieniając listy z pytaniami i samoprzylepne karteczki, można przygotować kolejne gry, wykorzystując wiedzę przyswojoną przez uczniów.



6. Jenga: ułożona wieża z klocków z ponumerowanymi pytaniami; numer na kolorowym klocku odpowiada numerowi pytania z listy. Gra przygotowana przez uczennice (Karolinę Hamanowicz i Blankę Rudzką) pod kierunkiem nauczyciela

Fot. E. Suchocka

■ Zabawy interaktywne

1. Wyszukiwanie pojęć — ćwiczenie, które polega na odnajdywaniu haseł charakterystycznych dla epoki: *Znajdź nazwy poglądów filozoficznych, prądów artystycznych lub innych haseł charakterystycznych dla epoki pozytywizmu* (Wordwall)¹⁴.
2. Porządkowanie par: *Czy znasz pary bohaterów literatury Młodej Polski i dwudziestolecia międzywojennego?* Ćwiczenie polega na dopasowywaniu postaci tworzących pary bohaterów literackich (Wordwall)¹⁵.
3. Dopasowywanie haseł związanych z utworem do postaci: *Ferdydurke — niezwykła potrawa. Co się z czym łączy?* (Wordwall)¹⁶.
4. Dopasowywanie bohaterów do utworów literackich: *Bohaterowie utworów pozytywistycznych* (Wordwall)¹⁷.
5. Dopasowywanie definicji do pojęć: *Spraw, by wszystko zniknęło! — Literatura dwudziestolecia międzywojennego: ciekawi, intryguje, zachwyca* (Quizlett)¹⁸.
6. Łączenie cech z postaciami: *Bogowie greccy* (Learningapps)¹⁹.
7. Teleturniej z wiedzy o lekturze — Kahoot: uczniowie wykorzystują telefony komórkowe, wpisują kod, który pojawia się na ekranie, zaznaczają właściwą odpowiedź:
 - a) *Pan Tadeusz*²⁰,
 - b) *Dziady część III*²¹,
 - c) *Ludzie bezdomni*²²,
 - d) Jan Kochanowski — życie i twórczość²³,
 - e) Życie i twórczość Cypriana Kamila Norwida²⁴.

¹⁴ <https://wordwall.net/resource/2886761/znajd%c5%ba-s%c5%82owa-oznaczaj%c4%85ce-nazwy-pogl%c4%85d%c3%b3w-filozoficznych> [dostęp: 25.01.2023].

¹⁵ <https://wordwall.net/resource/2886206/czy-znasz-pary-bohater%c3%b3w-literatury-m%c5%82odej-polski/> [dostęp: 25.01.2023].

¹⁶ <https://wordwall.net/resource/2883623/ferdydurke-niezwyk%c5%82a-potrawa-co-si%c4%99-z-czym-%c5%82%c4%85czy> [dostęp: 25.01.2023].

¹⁷ <https://wordwall.net/resource/2866981/bohaterowie-utwor%c3%b3w-pozytywistycznych> [dostęp: 25.01.2023].

¹⁸ <https://quizlet.com/pl/512019468/literatura-20-lecia-miedzywojennego-ciekawi-intryguje-zachwyca-flash-cards/> [dostęp: 25.01.2023].

¹⁹ <https://learningapps.org/display?v=pweagjh0j20> [dostęp: 25.01.2023].

²⁰ <https://play.kahoot.it/v2/lobby?quizId=d70bf447-9146-4e08-a9f9-78d7d46e3ee0> [dostęp: 25.01.2023].

²¹ <https://play.kahoot.it/v2/?quizId=cca5192f-5cb3-4ef1-ae9-7ba595be15f3> [dostęp: 25.01.2023].

²² <https://play.kahoot.it/v2/lobby?quizId=4b6798ed-1988-4af3-bada-a9ae31> [dostęp: 25.01.2023].

²³ <https://play.kahoot.it/v2/?quizId=51d305fa-818e-456f-8aef-b1a4441daffe5> [dostęp: 25.01.2023].

²⁴ <https://play.kahoot.it/v2/lobby?quizId=9e5c265c-383e-4a00-b076-b446e9771874> [dostęp: 25.01.2023].

8. Dopasowywanie cech bohatera romantycznego do dwóch typów bohatera — werteryznego i bajronicznego (Wordwall)²⁵.
9. *Koło Fortuny*: koło zawiera właściwe i niewłaściwe cechy danego gatunku literackiego, zadaniem ucznia jest wyeliminowanie niewłaściwych cech i pozostawienie tylko właściwych (Wordwall):
 - a) cechy powieści poetyckiej²⁶,
 - b) cechy tragedii antycznej²⁷.
10. Puzzle, których odsonięcie ujawnia fragment spektaklu, filmu lub obrazu (Learningapps):
 - a) Nauka grzeczności na podstawie *Pana Tadeusza* — puzzle kolejno odsłaniające ukazują kadr z filmu *Pan Tadeusz*²⁸,
 - b) *Antygona* — budowa tragedii — puzzle kolejno odsłaniające pozwalają dotrzeć do fragmentu spektaklu *Antygona*²⁹,



7. Układanie puzzli — Learningapps

Fot. E. Suchocka

²⁵ <https://play.kahoot.it/v2/?quizId=cca5192f-5cb3-4ef1-ae9-7ba595be15f3> [dostęp: 25.01.2023].

²⁶ <https://wordwall.net/resource/8102439/powiec5%9b%c4%87-poetycka> [dostęp: 25.01.2023].

²⁷ <https://wordwall.net/resource/24328028/cechy-tragedii-greckiej-antygona> [dostęp: 25.01.2023].

²⁸ <https://learningapps.org/display?v=pwysjb1ta20> [dostęp: 25.01.2023].

²⁹ <https://learningapps.org/display?v=p97m80qan21> [dostęp: 25.01.2023].

11. Quizy, które sprawdzają znajomość lektur (Genially):
 - a) Czy znasz *Dżumę* Alberta Camusa? — quiz: prawda–fałsz³⁰,
 - b) Czy znasz *Tango* Sławomira Mrożka? — test wyboru właściwej odpowiedzi³¹.
12. W jakich krajach bywali bohaterowie literaccy? — quiz *Where is...* (Genially) — zadaniem uczniów jest znalezienie na mapie Europy miast, w których przebywali różni bohaterowie literaccy³².
13. Porządkowanie wydarzeń według kolejności chronologicznej: *Antygona* — kolejność wydarzeń³³.
14. Escape room, czyli pokój zagadek — zbiór zagadek do rozwiązania na temat *Konrada Wallenroda* (Genially)³⁴:
 - a) quiz (test wyboru),
 - b) ukryte hasło,
 - c) zgaduj-zgadula,
 - d) układanka,
 - e) interpretacja,
 - f) krzyżówka,
 - g) *Koło Fortuny*.
15. Escape room — rodzaj teleturnieju z różnych dziedzin wiedzy (na przykład sport, literatura, historia, geografia), dotyczących *Roku 1984*³⁵.
16. Porządkowanie wartości (kart) ważnych w życiu bohatera: Konrad Wallenrod — wielki bohater tragiczny: życie osobiste — patriotyzm — kodeks rycerski (Learningapps)³⁶.
17. Labirynt — Świat Oceanii (*Rok 1984*) — zadaniem ucznia jest poszukiwanie drogi wyjścia oraz odgadnięcie ukrytego hasła³⁷.
18. Quiz — tablica magnetyczna, z której uczeń wybiera właściwą odpowiedź: Średniowiecze — forma powtórzenia wiedzy z epoki³⁸.

³⁰ <https://view.genial.ly/5ffdf6b08ab8e3755b3c5cd/learning-experience-challenges-czy-znaszdzume-alberta-camusa> [dostęp: 25.01.2023].

³¹ <https://view.genial.ly/5fff1319f7609f0cf7add08b/learning-experience-challenges-czy-znasz-tango-slawomira-mrozka> [dostęp: 25.01.2023].

³² <https://view.genial.ly/5ffe1c5afbb1810d157246a6/learning-experience-challenges-w-jakich-krajach-bywali-bohaterowie-literaccy> [dostęp: 25.01.2023].

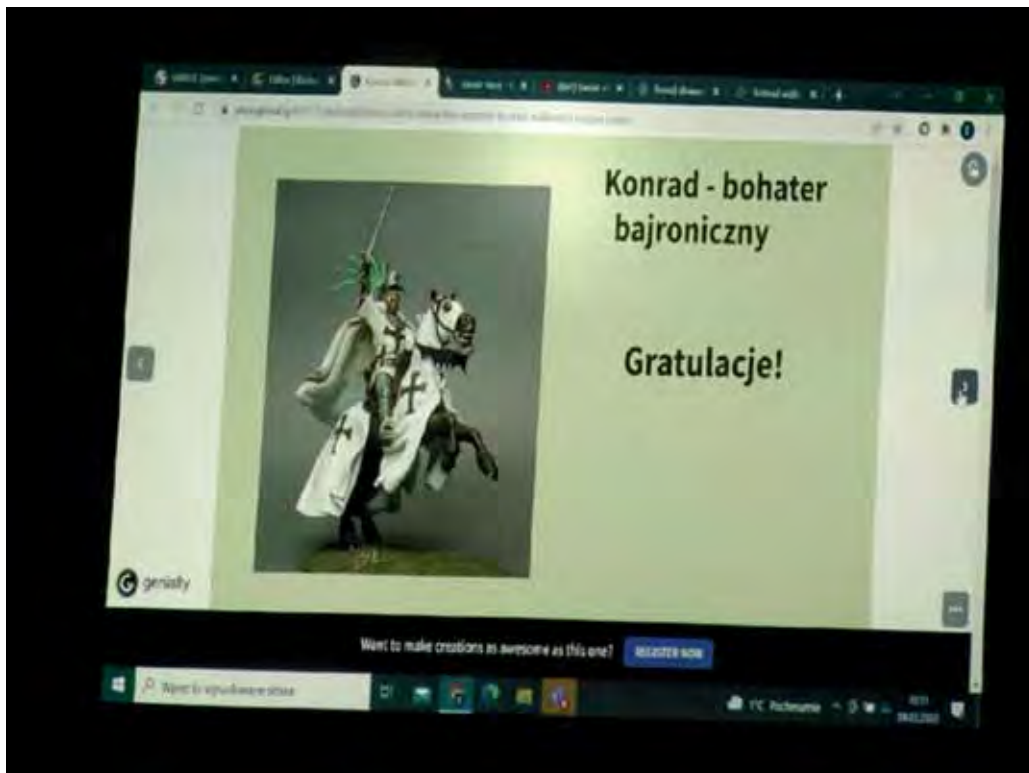
³³ <https://learningapps.org/display?v=po9y8ox0t21> [dostęp: 25.01.2023].

³⁵ <https://view.genial.ly/61f6d46fd9b97f00117b5ba2/interactive-content-escape-room-rok-1984> [dostęp: 25.01.2023].

³⁶ <https://learningapps.org/display?v=pq6x12sd522> [dostęp: 25.01.2023].

³⁷ <https://view.genial.ly/61efd0229af65500134bd018/interactive-content-swiat-oceanii> [dostęp: 25.01.2023].

³⁸ <https://view.genial.ly/61f705767d337e00122c2710/interactive-content-sredniowiecze-quiz> [dostęp: 25.01.2023].



8. Escape room — gratulacje po rozwiązaniu krzyżówki na temat *Konrada Wallenroda*

Fot. E. Suchocka

Zaprezentowane gry planszowe i ćwiczenia interaktywne są tylko przykładami zabaw, jakie nauczyciel może opracować i zaproponować swoim uczniom na lekcjach języka polskiego. Może też przejrzeć zasoby Internetu i wykorzystać quizy przygotowane przez uczniów lub innych nauczycieli. Oczywiście zajęcia tego typu mogą odbywać się od czasu do czasu, pomiędzy lekcjami prowadzonymi innymi metodami. Zabawa podczas lekcji powoduje, że uczniowie się ożywiają, rywalizują ze sobą i czują chęć do dalszej pracy. Zwiększa się ich motywacja, a co za tym idzie — nauka przynosi lepsze efekty. Nauczyciel ma też satysfakcję z tego, co robi, nie odczuwa wypalenia zawodowego, a dobre wyniki uczniów są dla niego źródłem zadowolenia i dają poczucie spełnienia w pracy zawodowej.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Huizinga Johann, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Czytelnik, Warszawa 1985.
- [2] Przychodzień Kamilla, materiał udostępniony przez autora, file:///C:/Users/user1/Downloads/Gamifikacja%20na%20lekcjach%20polskiego.pdf.
- [3] https://www.youtube.com/watch?v=O_DvbOtxBTQ&t=111s/ [dostęp: 25.01.2023].
- [4] <https://pieknoumyslu.com/efekt-flynna-jestesmy-coraz-madrzejsi/> [dostęp: 25.01.2023].
- [5] <https://pieknoumyslu.com/najnowsze-technologie-a-mozg/> [dostęp: 25.01.2023].
- [6] <https://wordwall.net/resource/2886761/znajd%c5%ba-s%c5%82owa-oznaczaj%c4%85ce-nazwy-pog%c4%85d%c3%b3w-filozoficznych> [dostęp: 25.01.2023].
- [7] <https://wordwall.net/resource/2886206/czy-znasz-pary-bohater%c3%b3w-literatury-m%c5%82odej-polski/> [dostęp: 25.01.2023].
- [8] <https://wordwall.net/resource/2883623/ferdydurke-niezwyk%c5%82a-potrawa-co-si%c4%99-z-czym-%c5%82%c4%85czy> [dostęp: 25.01.2023].
- [9] <https://wordwall.net/resource/2866981/bohaterowie-utwor%c3%b3w-pozytywistycznych> [dostęp: 25.01.2023].
- [10] <https://quizlet.com/pl/512019468/literatura-20-lecia-miedzywojennego-ciekawi-intrygujeczachwyca-flash-cards/> [dostęp: 25.01.2023].
- [11] <https://learningapps.org/display?v=pweagjh0j20> [dostęp: 25.01.2023].
- [12] <https://play.kahoot.it/v2/lobby?quizId=d70bf447-9146-4e08-a9f9-78d7d46e3ee0> [dostęp: 25.01.2023].
- [13] <https://play.kahoot.it/v2/?quizId=cca5192f-5cb3-4ef1-ae9-7ba595be15f3> [dostęp: 25.01.2023].
- [14] <https://play.kahoot.it/v2/lobby?quizId=4b6798ed-1988-4af3-bada-a9ae31> [dostęp: 25.01.2023].
- [15] <https://play.kahoot.it/v2/lobby?quizId=4b6798ed-1988-4af3-bada-a9ae31> [dostęp: 25.01.2023].
- [16] <https://play.kahoot.it/v2/?quizId=51d305fa-818e-456f-8aef-b1a4441dfe5> [dostęp: 25.01.2023].
- [17] <https://play.kahoot.it/v2/lobby?quizId=9e5c265c-383e-4a00-b076-b446e9771874> [dostęp: 25.01.2023].
- [18] <https://play.kahoot.it/v2/?quizId=cca5192f-5cb3-4ef1-ae9-7ba595be15f3> [dostęp: 25.01.2023].
- [19] <https://wordwall.net/resource/8102439/powie%c5%9b%c4%87-poetycka> [dostęp: 25.01.2023].
- [20] <https://wordwall.net/resource/24328028/cechy-tragedii-greckiej-antygona> [dostęp: 25.01.2023].
- [21] <https://learningapps.org/display?v=pwysjb1ta20> [dostęp: 25.01.2023].
- [22] <https://learningapps.org/display?v=p97m80qan21> [dostęp: 25.01.2023].
- [23] <https://view.genial.ly/5ffdf6b08ab8e3755b3c5cd/learning-experience-challenges-czy-znaszdzume-alberta-camusa> [dostęp: 25.01.2023].

- [24] <https://view.genial.ly/5fff1319f7609f0cf7add08b/learning-experience-challenges-czy-znasz-tango-slawomira-mrozka> [dostęp: 25.01.2023].
- [25] <https://view.genial.ly/5ffe1c5afbb1810d157246a6/learning-experience-challenges-w-jakich-krajach-bywali-bohaterowie-literaccy> [dostęp: 25.01.2023]
- [26] <https://learningapps.org/display?v=po9y8ox0t21> [dostęp: 25.01.2023].
- [27] <https://view.genial.ly/61f125264fde83001823c6c9/interactive-content-konrad-wallenrod-escape-room> [dostęp: 25.01.2023].
- [28] <https://view.genial.ly/61f6d46fd9b97f00117b5ba2/interactive-content-escape-room-rok-1984> [dostęp: 25.01.2023].
- [29] <https://learningapps.org/display?v=pq6x12sd522> [dostęp: 25.01.2023].
- [30] <https://view.genial.ly/61efd0229af65500134bd018/interactive-content-swiat-oceanii> [dostęp: 25.01.2023].
- [31] <https://view.genial.ly/61f705767d337e00122c2710/interactive-content-sredniowiecze-quiz> [dostęp: 25.01.2023].
- [32] <https://view.genial.ly/5fff1319f7609f0cf7add08b/learning-experience-challenges-czy-znasz-tango-slawomira-mrozka> [dostęp: 25.01.2023].
- [33] <https://view.genial.ly/5ffe1c5afbb1810d157246a6/learning-experience-challenges-w-jakich-krajach-bywali-bohaterowie-literaccy> [dostęp: 25.01.2023].
- [34] <https://learningapps.org/display?v=po9y8ox0t21> [dostęp: 25.01.2023].
- [35] <https://view.genial.ly/61f125264fde83001823c6c9/interactive-content-konrad-wallenrod-escape-room> [dostęp: 25.01.2023].
- [36] <https://view.genial.ly/61f6d46fd9b97f00117b5ba2/interactive-content-escape-room-rok-1984> [dostęp: 25.01.2023].
- [37] <https://learningapps.org/display?v=pq6x12sd522> [dostęp: 25.01.2023].
- [38] <https://view.genial.ly/61efd0229af65500134bd018/interactive-content-swiat-oceanii> [dostęp: 25.01.2023].
- [39] <https://view.genial.ly/61f705767d337e00122c2710/interactive-content-sredniowiecze-quiz> [dostęp: 25.01.2023].

Narcystyczna osobowość naszych czasów

Pomysły na lekcje z języka polskiego o Narcyzie
Mity też są lustrami, z których spoglądają twarze tych, co się w nie wpatrują.
Walter Hilsbecher

Temat artykułu to parafraza tytułu głośnej książki Karen Horney *Neurotyczna osobowość naszych czasów*, niemieckiej psychoanalytyk i psychiatry, współtwórczyni neopsychoanalizy, która od 1932 pracowała w Instytucie Psychoanalitycznym w Berlinie, a później wyemigrowała do USA, gdzie była współzałożycielką Amerykańskiego Instytutu Psychoanalitycznego. Jej najsynniejsze dzieło to właśnie *Neurotyczna osobowość naszych czasów*, wydane w 1937 roku. W swoich publikacjach Karen Horney wskazała na społeczno-kulturowe uwarunkowania rozwoju osobowości człowieka i jej zaburzeń, tym samym dystansując się wobec biologizmu koncepcji Freuda i rozwijając własną teorię, dotyczącą lęku podstawowego oraz jego źródeł.

Oczywiście przedmiotem artykułu będzie ukazanie mitu o Narcyzie w szerszej perspektywie kulturowej, w tym między innymi w kontekście koncepcji Zygmunta Freuda jako jednej z możliwych postaw człowieka wobec świata, a także przedstawienie kilku pomysłów na scenariusze lekcji, poświęconych temu bohaterowi, i to nie tylko w I klasie liceum, kiedy na lekcjach języka polskiego omawia się obowiązkowo *Mitologię* Jana Parandowskiego (część I, dotyczącą mitów greckich). W szkołach artystycznych przedstawienie na lekcji opowieści o Narcyzie nabiera szczególnego znaczenia i ma wymiar uniwersalny.

Dlaczego mit o Narcyzie? Wydaje się, że właśnie ten bohater znakomicie odzwierciedla sytuację i postawę współczesnego człowieka, nie tylko archetypu artysty. Czy Narcyz mógłby stać się symbolem popkultury w dzisiejszym świecie? Czy zasadne byłoby odwołanie się do mitu w celu opisanego naszej współczesnej rzeczywistości, świata celebrytów, w którym funkcjonujemy my i nasi uczniowie? To tylko niektóre pytania, które mogą nasunąć się po lekturze antycznego tekstu. Żeby na nie odpowiedzieć, warto przywołać motyw Narcyza w sztuce — literaturze, malarstwie i muzyce, a także kilka przykładów form, w jakich mit funkcjonował w dziełach artystów i pisarzy różnych epok, bo przecież motyw rozpoznania, kim się jest, czasem tragizmu z nim związanego, to temat zawsze aktualny.

A zatem wypada wskazać główne cele lekcji, które pomogą przybliżyć uczniowi problematykę omawianych w szkole mitów, w tym o Narcyzie:

1. Przedstawić mit w jego wymiarze humanistycznym i antropologicznym, a także twórczą recepcję motywu Narcyza w dziełach antycznych i nowożytnych twórców, jego obecność we współczesnej kulturze.
2. Wskazać na mitologię jako źródło archetypów ludzkich postaw, zachowań i odwołać się do wcześniej omawianych mitów, na przykład o Prometeuszu, Syzyfie, Ikarze czy Heraklesie.
3. Zwrócić uwagę na funkcjonowanie tych postaw w świadomości współczesnych odbiorców kultury (np. Batman, Spiderman — ulubieni bohaterowie komiksów, filmów fabularnych, ikony popkultury jako bezpośrednie nawiązanie do Heraklesa; także popularni bohaterowie *Gwiezdnych wojen* w grach komputerowych, animacjach itd.).
4. Postawić pytanie, jakie treści światopoglądowe znajdowały aktualizacje poprzez dany mit. Czy mity „żyją”? Jaki mają wpływ na kształtowanie naszych wyobrażeń o człowieku i kulturze?

Teraz czas na przedstawienie zadań dla uczniów, które będą poprzedzać kolejne lekcje.

- **Lekcja I** — można ją przygotować i przeprowadzić w klasie I liceum, ale także jako powtórzenie zagadnienia w klasach starszych.

1. Lektura mitu o Narcyzie z następujących źródeł:

- *Mitologia* Jana Parandowskiego
- *Mity greckie* Roberta Gravesa
- *Metamorfozy* Owidiusza

(Można podzielić klasę na trzy zespoły, z których każdy wybierze i opracuje jedną z pozycji).

Wnioski z lektury w formie pisemnej: wskazanie na cechy archetypu postaci Narcyza; każda z grup zaprezentuje swoje refleksje w klasie na lekcji.

Najpełniejsza i najbogatsza w szczegóły opowieść o Narcyzie pochodzi od Owidiusza, to najważniejsze źródło wiedzy o naszym bohaterze. Tylko autor *Metamorfoz* i inni łacińscy autorzy łączą opowieść o Narcyzie z historią Echo (nie ma tego u autorów greckich).

- **Lekcja II** — związana ściśle z okresem modernizmu, omawianym w III klasie liceum.

2. Lektura powieści *Portret Doriana Graya* Oscara Wilde'a (1891), ewentualnie projekcja filmu biograficznego o pisarzu lub ekranizacja powieści (np. z 1945 roku *Portret Doriana Graya* w reżyserii Alberta Lewina, z 1999 roku film pod tym samym tytułem w reżyserii Dave'a Rosenbauma, z 2019 roku *Dorian Gray* w reżyserii Olivera Parkera, z 1994 roku spektakl Teatru Telewizji *Port-*

ret *Doriana Graya* w reżyserii Andrzeja Łapickiego itp.) jako kontekst dotyczący artysty w epoce modernizmu.

Proponuję także francuski film dokumentalny *Dorian Gray. Portret Oscara Wilde'a* z 2019 roku w reżyserii P. Picarda i J. Lamberta (do obejrzenia na vod.tvp.pl), a w jego kontekście:

- zapoznanie się z pojęciami: psychoanaliza, osobowość narcystyczna, narcyzm (materiały przygotowuje nauczyciel dla każdego ucznia lub uczniowie, którzy sami się zgłoszą do wykonania zadania, z pomocą nauczyciela);
- portret artysty, cechy osobowości narcystycznej na podstawie powieści lub obejrzanego filmu (wypowiedź pisemna lub praca plastyczna w dowolnej technice — można zrobić potem miniwystawę w klasie, pokazującą wyobrażenia na temat artysty modernistycznego).

Tytułowy bohater to osobowość narcystyczna, kształtująca się za sprawą złego ducha — lorda Henryka Wottona, cechy tej postawy (charakterystyczne i ważne dziś!) to: lęk przed starzeniem się, utratą urody i młodości, a także brakiem popularności; niechęć do płci przeciwnej, dandys, obca mu jest etyka, hedonista, „artysta życia”. Dostrzeżenie wspólnych cech tej postawy z preferowanymi współcześnie: kultem ciała, egoizmem, brakiem poczucia winy, niechęcią do refleksji, zastanawiania się nad sensem istnienia, odsuwania myśli o śmierci i wszelkich problemach egzystencjalnych.

■ **Lekcja III** — możliwa do przeprowadzenia w klasie III i starszych, także jako forma przygotowująca ucznia do realizacji ustnego zadania maturalnego z tekstami kultury (teksty ikoniczne).

1. Wyszukanie i wskazanie przykładów dzieł literackich, plastycznych i muzycznych inspirowanych mityczną postacią Narcyza (wykonanie kserokopii reprodukcji lub wykorzystanie rzutnika). Uczniowie pracują w grupach, w zależności od zainteresowań:

- reprodukcje wybranych dzieł malarskich (kilku) będą omawiane w czasie lekcji: „czytanie obrazów”, na przykład *Narcyz przy źródle* Michelangela Merisi da Caravaggia; *Echo i Narcyz* Nicolasa Poussina; *U źródła* — *Narcyz* Jacka Malczewskiego (obraz można obejrzeć w Muzeum Narodowym w Warszawie); *Metamorfoza Narcyza* Salvadora Dalego;
- wysłuchanie na przykład II części *Mitów* Karola Szymanowskiego — jakie odczucia budzi wysłuchany utwór? Uczniowie ustnie formułują odpowiedzi, mogą też zilustrować swoje emocje;
- przywołanie utworów literackich związanych z omawianym mitem (w ujęciu chronologicznym) i motywem artysty w literaturze modernistycznej, na przykład Stanisław Przybyszewski *Confiteor*, Zofia Nałkowska *Narcyza*, Bolesław Leśmian *Nad zwierciadłem*, Leopold Staff *Narcyza* (wiersz z tomiku *Uśmiechy godzin*), Wacław Berent *Próchno* — wypowiedzi uczniów uzupełnia nauczyciel.

Na lekcji można przeczytać i zinterpretować z uczniami wskazane teksty liryczne, pozostałe utwory omawia nauczyciel na podstawie przytoczonych tytułów lub fragmentów utworów, wskazując tym samym na popularność motywu artysty i jego narcystycznych cech w okresie Młodej Polski.

Na zakończenie lekcji dotyczących wyżej wymienionych zagadnień, uczniowie przygotowują pracę dotyczącą wybranego tematu:

1. Przygotuj plastyczny wizerunek współczesnego Narcyza (forma i technika pracy dowolna).
2. *Gdyby Narcyz pokochał Echo...* Napisz własną wersję zakończenia mitu.
3. *Dorian Gray — to Narcyz*. Odwołując się do utworu Oscara Wilde'a i innych tekstów kultury uzasadnij postawioną tezę.
4. Czy zgadzasz się z opinią Marii Janion: *Kultura popularna — bez tragizmu i ironii* — odwołując się do konkretnych przykładów kultury masowej, przygotuj ustną prezentację i uzasadnij swoje zdanie.
5. *Nie można nazwać współczesnej popkultury narcystyczną*, ponieważ... Uzasadnij swoje stanowisko, odwołując się do wybranych przykładów z literatury i innych tekstów kultury.

Zamiast klasycznego scenariusza proponuję kilka wskazówek dotyczących przebiegu wyżej wspomnianych lekcji. Od oczekiwań nauczyciela, zespołu klasowego oraz jego zainteresowania i możliwości zależeć bowiem będzie sposób ich wykorzystania. Metody pracy w klasie każdy z nas wybiera, biorąc pod uwagę przede wszystkim znajomość potrzeb i możliwości uczniów, ich zaangażowanie, poziom posiadanej wiedzy i umiejętności. Parafrazując słowa Janusza Korczaka, że nie tylko metody, ale przede wszystkim osobowość nauczyciela ma największy wpływ na nauczanie i wychowanie, pozostawiam wszystkim prawo odwołania się do swojego doświadczenia w tej materii.

Przebieg lekcji I: **Interpretacja antycznego mitu o Narcyzie na podstawie różnych źródeł:**

1. Nawiązanie: dotyczy problematyki i literatury związanej z pojęciem mitu. Proponuję przywołanie ciekawej lektury, pod tytułem *Katharsis*, której autorem jest lekarz, Andrzej Szczeklik. Autor dokonuje w niej interpretacji mitu o Narcyzie: *W chorobach zwanych autoimmunologicznymi dochodzi do zaburzenia rozróżniania „ja” od „nie-ja”. Taką chorobą dotknięty został Narcyz*¹.
2. Prezentacja wypowiedzi pisemnych uczniów związanych z lekturą mitu o Narcyzie z trzech źródeł (praca domowa): wskazanie podobieństw i różnic w przedstawieniu bohatera mitu. Uzupełnienie nauczyciela może dotyczyć tekstu *Metamorfóz*. U Owidiusza epizod mówiący o odbiciu w wodzie przybiera formy pomyłki i rozpoznania przez bohatera, dlatego istotnym ele-

¹ A. Szczeklik, *Katharsis*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2003, rozdział *Przemiany i powroty*, s. 147–150.

mentem mitu jest motyw iluzji, złudzenia. Dla starożytnych Narcyz był przede wszystkim symbolem daremnej miłości do samego siebie, a także obiektem kultu młodzieńczego piękna, jak Dionizos, Apollo, Eros czy Ganymedes. W Sparcie dawano podobno ciężarnym kobietom obrazki przedstawiające Narcyza i innych pięknych młodzieńców, aby urodziły ładnych synów.

3. Pytanie: Jak wyglądałby współczesny Narcyz? Idealny wizerunek młodego mężczyzny w XXI wieku.

Piękne młodzieńcze ciało bohatera to tylko jedna strona mitu, drugą stanowi odbicie w wodzie. W starożytnych sennikach ujrzeć siebie znaczyło — śmierć, stąd obraz Narcyza jako symbolu śmierci, przeniknięcia śmiertelnej istoty bytu. Nazywano go „milczącym herosem”. Wizerunki Narcyza zdobiły także groby, czego świadectwem są wykopaliska pompejańskie (reprodukcje: *Narcyz*, *Narcyz nad źródłem*, malowidła ścienne w Pompejach).

4. Wnioski dotyczące interpretacji mitu w kontekście różnych źródeł, nawiązanie do tematu lekcji i podsumowanie, za które może posłużyć cytat: *Z jednej strony przyjąć można, że dążenie do samopoznania, do odróżnienia siebie od zbiorowości, stanowi stały składnik natury ludzkiej; z drugiej zaś — widać, że gdy do symboliki tego mitu odwołuje się psychoanaliza czy antropologia, gdy jego wątki pojawiają się wśród takich pojęć jak: alienacja, rozdwojenie osobowości, proces indywidualizacji — to stają się one elementami innych kontekstów, które przydają im nowych odcieni. Między przepływem kolejnych pokoleń a niezmienną (na pozór) opowieścią trwa nieustanna walka o znaczenie, znaczenie tej opowieści i własnego bytu².*

Powyższy fragment i jego interpretacja są ściśle związane z następną lekcją, poświęconą powieści Oscara Wilde’a, której omówienie zostanie poprzedzone informacjami na temat psychoanalizy i narcyzmu. *Portret Doriana Graya* posłuży tu nie tylko jako przykład motywu artysty — Narcyza, lecz także próby odczytania utworu w nawiązaniu do teorii Zygmunta Freuda i koncepcji Karen Horney.

Przebieg lekcji II: **Portret Doriana Graya Oscara Wilde’a — cechy i narcystyczna osobowość modernistycznego artysty**

1. Lekcję może poprzedzić wcześniej wspomniany film (ok. 50 minut) o autorze powieści, którego życie było kwintesencją modernistycznego artysty, a jego osobowość śmiało można nazwać neurotyczną.
2. Prezentacja prac domowych uczniów na temat cech osobowości narcystycznej, której przykładem jest tytułowy bohater, Dorian Gray (uczniowie otrzymali wcześniej materiały dotyczące wspomnianych pojęć, z którymi mieli się zapoznać).

² W. Hilsbecher, *Apologia Narcyza*, [w:] *Tragizm, absurd i paradoks*, Biblioteka Krytyki Współczesnej PIW, Warszawa 1972.

3. Uzupełnienie i rozwinięcie tematu przez nauczyciela może dotyczyć fragmentu książki Karen Horney *Neurotyczna osobowość naszych czasów*³, na przykład rozdziału *Kultura a nerwica* (wyjaśnienie pojęć nerwicy i jej przyczyn).
4. **Pytania:** W jakim stopniu współczesna kultura może być/jest „źródłem cierpienia” (teza Zygmunta Freuda)? Czy tylko dla artystów, ludzi szczególnie wrażliwych?
5. **Wnioski:** osobowość narcystyczna ściśle związana jest z postacią artysty, co potwierdza też biografia Oscara Wilde’a.

Kazimierz Pospiszyl (polski psycholog, profesor nauk humanistycznych) w artykule *Oscara Wilde’a wizerunek Narcyza* napisał: *Portret pełni tu jakby funkcję odbicia, podwojenia samego siebie, spojrzenia na siebie jakby z zewnątrz. Postać Doriana Graya interpretowano jako ucieleśnienie artysty, jego prawa do wykraczania poza ramy przeznaczonej dla zwykłych, przeciętnych ludzi moralności, w imię urody własnej sztuki*. Kazimierz Pospiszyl jest także autorem publikacji *Narcyzm — drogi i bezdroża miłości własnej*⁴.

Można też przytoczyć tytuły bądź fragmenty innych utworów, nawiązujących do wspomnianego motywu w literaturze modernistycznej: Stanisław Przybyszewski *Confiteor*, Zofia Nałkowska *Narcyza*, Bolesław Leśmian *Nad zwierciadłem*, Leopold Staff *Narcyza* (wiersz z tomiku *Uśmiechy godzin*), Wacław Berent *Próchno*, Andrzej Strug *Portret*.

Przebieg lekcji III: **Aktualizacja mitu o Narcyzie w sztuce różnych epok. Inspiracje postacią Narcyza w literaturze, malarstwie i muzyce**

1. **Prezentacja prac domowych związanych z aktualizacją mitu o Narcyzie w różnych epokach;** jego przedstawienia malarskie, w literaturze i muzyce. Prace przygotowane przez uczniów w trzech grupach.
2. **Omówienie wybranych reprodukcji — „czytanie obrazów”,** ich interpretacja. Rola nauczyciela polega jedynie na zwróceniu uwagi uczniów na niektóre elementy dzieła, na przykład na kompozycję, symbolikę, niekonwencjonalne ujęcie tematu, jego związek z epoką.
 - Michelangelo Merisi da Caravaggio (1573–1610), *Narcyz* (ok. 1600 r.): podwojenie głównego motywu przez odbicie w wodzie stanowi ulubiony chwyt malarski epoki; przedłużenie postaci: ręka Narcyza zlewa się z odbiciem ręki, Narcyz w pułapce — uwięziony w swoim odbiciu, znika rzeczywistość, skupiony na własnym „ja”; Narcyz odmitologizowany, zwykły chłopak w stroju z epoki przegląda się w wodzie.
 - Nicolas Poussin (1594–1665), *Echo i Narcyz*: obraz na pierwszym planie przedstawia śpiącego Narcyza, jeszcze niczego nieświadomego; nim-

³ K. Horney, *Neurotyczna osobowość naszych czasów*, PWN, Warszawa 1981.

⁴ K. Pospiszyl, *Narcyzm — drogi i bezdroża miłości własnej*, WSiP, Warszawa 1995.

fa Echo i Amor to symbol zapowiedzi zmian w życiu bohatera; zgodny z epoką sztafaż mitologiczny.

- Jacek Malczewski (1854–1929), *U źródła* — Narcyz, obraz można zobaczyć w Muzeum Narodowym w Warszawie; na pierwszym planie zamiast tytułowego Narcyza pojawia się siedząca kobieta — może nimfa Echo lub Psyche? — w dłoniach trzyma dzbanek, z którego leje wodę do źródła; poniżej, u jej stóp, schylony nad sadzawką Narcyz pije wodę, na głowie ma rogi (jak wiele postaci na obrazach Malczewskiego); nie widać dokładnie twarzy postaci.
- Salvador Dali (1904–1989), *Metamorfoza Narcyza* (1936–1937): surrealistyczne przedstawienie Narcyza i jego odbicia w wodzie; symetryczna do Narcyza postać z jajem zamiast głowy (jajo jako symbol życia, początku; taniec szkieletów w głębi obrazu może symbolizować jakość naszej kultury). Obraz z pewnością był inspirowany spotkaniem Dalego z Freudem w Londynie, śladem tego spotkania jest także *Wiersz para-noiczny* malarza, stanowiący uzupełnienie obrazu.

3. Motyw Narcyza w muzyce

Prezentacja muzyczna *Narcyza* Karola Szymanowskiego (1882–1937) — I część *Mitów op. 30*, trzech utworów na skrzypce i fortepian (1915–1916).

- Po wysłuchaniu utworu warto zadać uczniom pytania: Jakie odczucia budzą wysłuchane utwory? W jaki sposób można je wyrazić?
- Można przywołać też kilka innych przykładów tego motywu w muzyce. Kompozytorzy (zwłaszcza epoki baroku), tak jak malarze, często sięgali po tematy z mitologii, na przykład: Francesco Cavalli, opera *Narcyz* (1642); Domenico Scarlatti, opera *Narcyz* (1714); Wolfgang Amadeusz Mozart, opera *Apollo i Hiacynt* (1767), której wysłuchać we wspaniałym wykonaniu Warszawskiej Opery Kameralnej; Christoph Willibald Gluck, opera *Echo i Narcyz* (1779); Jules Massenet, idylla antyczna na głosy, solo, chór *Narcyz* (1887).

■ Podsumowanie dotyczące omawianych na lekcjach przykładów, związanych z aktualizacją mitu o Narcyzie w różnych epokach:

- Większość przytoczonych przykładów dotyczy okresu modernizmu (symbolizmu) — w tym okresie mit zostaje zredukowany do jednej znaczącej sceny — Narcyza spoglądającego we własne odbicie (motyw lustra). Pomijane są inne, na przykład oziębłość pięknego chłopca czy przemiana w kwiat. Jednocześnie postać Narcyza odsyła do takich pojęć, jak Piękno, Śmierć, Sztuka i Artysta.
- W koncepcji Zygmunta Freuda Narcyz jawi się jako jedna z możliwych postaw człowieka wobec świata. Emmanuel Mounier w rozprawie *Qu'est-ce que le personnalisme* [Co to jest personalizm] z 1947 roku połączył pojęcie alienacji z postawą Narcyza, przeciwstawiając jej postać Herkulesa. Dostrzegł dwa rodzaje postaw ludzkich — obecność lub ucieczkę od świata.

— Walter Hilsbecher traktuje ten mit w kategoriach narcyzmu wtórnego: *Niezwyczajna samotność otacza tego chłopca — w tej samotności wyrósł, i jego JA, idąc za głosem natury, parło ku komuś drugiemu, ale zostało przechwycone przez lustrzane odbicie.*

Przywołane przykłady z literatury (skupiłam się głównie się na polskiej), malarstwa i muzyki z różnych epok, dotyczące postaci Narcyza, wymownie w naszej kulturze świadczą o uniwersalności mitów, przede wszystkim jako źródła archetypów, bez znajomości których niemożliwe jest poznanie, zrozumienie i odbiór dzieł sztuki — tych przeszłych i współczesnych. Przeszość bowiem pozwala nam zrozumieć terażniejszość i się w niej odnaleźć. Zbigniew Herbert genialnie przedstawił to zagadnienie w *Królu mrówek*, książce będącej reinterpretacją antycznych mitów, w tym oczywiście także opowieści o Narcyzie.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Fromm Erich, *O sztuce miłości*, PIW, Warszawa 1971.
- [2] Graves Robert, *Mity greckie*, PIW, Warszawa 1974.
- [3] Herbert Zbigniew, *Narcyz*, [w:] *Król mrówek*, Wydawnictwo a5, Kraków 2001.
- [4] Hilsbecher Walter, *Apologia Narcyza*, [w:] *Tragizm, absurd i paradoks*, Biblioteka Krytyki Współczesnej, PIW, Warszawa 1972.
- [5] Horney Karen, *Neurotyczna osobowość naszych czasów*, PWN, Warszawa 1981.
- [6] Jaworski Stanisław, *Narcyz*, [w:] *Mit, człowiek, literatura*, PWN, Warszawa 1992.
- [7] Kopalński Władysław, hasło: „Narcyz”, *Słownik mitów i tradycji kultury*, PIW, Warszawa 1977.
- [8] McLeish Kenneth, hasło: „Narcyz”, *Leksykon mitów i legend świata*, Książka i Wiedza, 2001.
- [9] Szczeklik Andrzej, *Katharsis*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2003.
- [10] Tresdder Jack, hasło: „Narcyz”, *Słownik symboli*, Wydawnictwo RM, 2001.

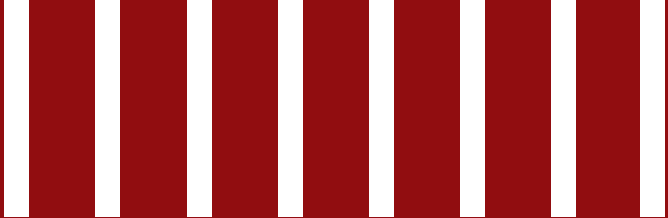
Filmy:

- [11] *Hair*, Milos Forman, USA 1979.
- [12] *Narcyz i Psyche*, Gabor Body, Węgry 1982.

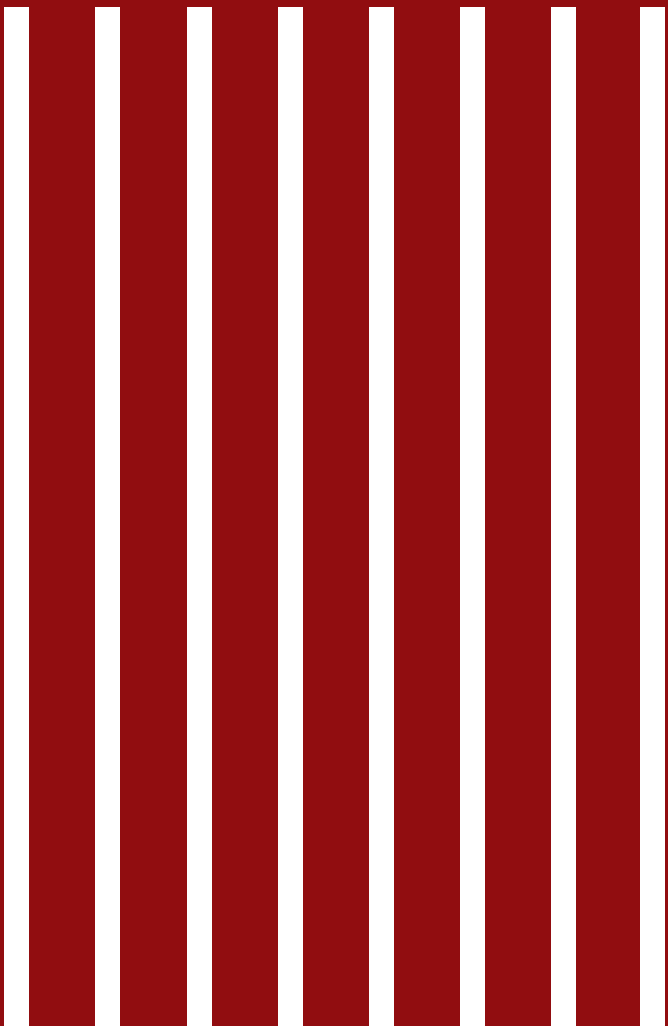
Obraz *Narcyz przy źródle* Michelangela Merisi da Caravaggia ►
na wystawie w Muzeum Narodowym w Warszawie

Fot. Anna Bala





**Psychologia
i pedagogika
a szkolnictwo
artystyczne**





Motywacja ucznia w szkole plastycznej

*Nauczyciel jest jak kawa — pobudza nas do rozwoju
i nie ma pretensji, kiedy fusy wyrzucamy do kosza¹.*

Problem ujęty w artykule dotyczy analizy motywacji ucznia w szkole plastycznej i roli, jaką w niej odgrywa nauczyciel. Celem opracowania jest wyłonienie elementów wpływających na motywację oraz pomoc w jej rozwijaniu i podtrzymywaniu. Z przeprowadzonej analizy wynika, że istotnym elementem mającym wpływ na motywację ucznia jest nie tylko jego motywacja wewnętrzna, lecz także stworzenie odpowiednich warunków środowiskowych i psychospołecznych.

Jako nauczyciel specjalizacji w liceum sztuk plastycznych pracujący z młodzieżą, stykam się z tym problemem, co skłoniło mnie do głębszej analizy tematu w celu pomocy moim podopiecznym w tym zakresie. Uważam, że w obecnych czasach problem ten się nasilił. Nasi uczniowie i ich potrzeby bardzo się zmieniły, a nasz system edukacji niestety nie. Obowiązujący od wieków w szkole pruski model edukacji nie sprzyja budowaniu efektywnej motywacji. Uczeń ma przejść przez określony etap edukacji, zdobyć określoną wiedzę mierzoną określonymi metodami, bo te według systemu decydują o jego przydatności na studiach czy rynku pracy. Często prowadzi to do całkowitego spadku motywacji, staje się źródłem lęku i zagrożenia psychicznego, dlatego tak ważna jest próba zrozumienia tego, co się z uczniami dzieje i wsparcia ich w tym zakresie.

Motywacja

Motywacja to termin, który posiada wiele znaczeń. Jest ona zmienna w czasie i przestrzeni u każdego człowieka. Nie istnieje jedna, uniwersalna recepta służąca motywowaniu, która byłaby równie skuteczna w przypadku każdego człowieka.

¹ T. Knopik, *Zafascynowani światem. Efektywne wspieranie rozwoju zdolności i zainteresowań uczniów w codziennej praktyce szkolnej*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2018, s. 25.

Według *Encyklopedii PWN* motywacja [łac. *motivus* „ruchomy” od *motus* „ruch”] to proces regulacji psychicznych, nadający energię zachowaniu człowieka i ukierunkowujący je, który może mieć charakter świadomy lub nieświadomy. Za formalnego twórcę koncepcji motywacji uznaje się Roberta Woodwortha, który w 1918 roku opublikował pracę *Dynamic Psychology*. W sferę badań psychologicznych jego teorię wprowadził Edward Tolman, który zdefiniował zachowanie się celowe. Według Stonera² motywacja to siła, która wywołuje, podtrzymuje i ukierunkowuje zachowania ludzkie. Według Stephena P. Robbinsa motywacja to *chęć robienia czegoś, zależna od możliwości zaspokojenia przez to działanie jakiejś potrzeby danej jednostki*³. Według Barbary Żurawik motywacja jest *pewnego rodzaju dążeniem do zaspokojenia potrzeb*⁴. Janusz Reykowski definiuje motywację jako *mechanizm psychologiczny uruchamiający i organizujący zachowanie człowieka skierowane na osiągnięcie określonego celu, co stanowi jego wewnętrzną siłę*⁵. W psychologii indywidualnej Adlera bardzo dużą rolę odgrywa założenie celowości, a czymże jest motywacja, jeśli nie określeniem celu i uporczywym dążeniem do niego.

Motywacja to siła, z jaką podmiot podejmuje i utrzymuje swoje działania, chcąc zrealizować powzięty cel. Taka definicja o charakterze uniwersalnym zastosowana do kontekstu edukacyjnego oznaczałaby skłonność ucznia do inicjowania i kontynuowania procesu uczenia się i można by ją określić motywacją szkolną. Motywy szkolne są tylko jednymi z wielu, jakie mogą kierować zachowaniem uczniów. Uczeń przekraczając drzwi szkoły, nie rezygnuje przecież ze swoich standardowych celów i nie skupia się tylko na tych związanych z nauką (jak pewnie oczekiwaliby tego od niego nauczyciele). Ciągłe jest osobą będącą pod wpływem różnorodnych, czasem przeciwstawnych motywów, z których jedne biorą górę nad pozostałymi w zależności od sytuacji. Najskuteczniejsza motywacja związana jest z realizacją celów samodzielnie postawionych przez ucznia, a nie narzuconych z zewnątrz⁶.

Motywacja powszechnie określana jest jako stan gotowości do podjęcia konkretnego, zaplanowanego działania, wpływający na zachowanie, za pośrednictwem złożonych mechanizmów psychicznych i fizjologicznych. O ile motywacja pobudza do realizacji zamierzonych celów, o tyle jej brak nie tylko skutecznie zniechęca do podjęcia pracy, ale może też niekorzystnie wpływać na rozwój

² J.A.F. Stoner, Ch. Wankel, *Kierowanie*, PWE, Warszawa 1996.

³ S.P. Robbins, *Zachowania w organizacji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2004.

⁴ B. Żurawik, *Zarządzanie marketingiem w przedsiębiorstwie*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1996, s. 159.

⁵ J. Reykowski, *Motywy ludzkiego działania*, „Zeszyty Naukowe Instytutu Psychologii UW”, nr 2, Wydawnictwa UW, Warszawa 1972.

⁶ T. Knopik, *Zafascynowani światem. Efektywne wspieranie rozwoju zdolności i zainteresowań uczniów w codziennej praktyce szkolnej*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2018, s. 57.

i życie codzienne jednostki. Normalne jest, że motywacja jest zmienna — raz jesteśmy bardziej zmotywowani, raz mniej, a innym razem nasza motywacja całkowicie zanika. Związane jest to z siłą dążenia do określonego celu (siłą motywacji) zależną zarówno od postrzeganej wartości (atrakcyjności) celu, jak i subiektywnego prawdopodobieństwa (przekonania o możliwości) jego osiągnięcia. Wiadomo, że na pewne efekty trzeba czekać dłużej, inne widoczne są od razu po wykonaniu jakiegoś zadania, lecz często o tym zapominamy i efekt końcowy chcielibyśmy mieć już teraz, natychmiast. Poczucie to wzmagają w nas media społecznościowe, które nie pokazują nam drogi do sukcesu, a tylko sam moment wspięcia się na szczyt. *Warunkiem uruchomienia procesu motywacyjnego jest istnienie napięcia motywacyjnego (motywu) — wewnętrznego stanu „niespełnienia” lub zakłócenia, połączonego z gotowością do działania oraz szczególnym uwrażliwieniem człowieka na bodźce mające zdolność redukcowania tego napięcia. Im napięcie motywacyjne jest wyższe, tym wyższa atrakcyjność bodźca i siła związanej z nim motywacji*⁷.

Formy motywacji są różne, ale wszystkie obejmują procesy umysłowe, które pobudzają do działania, pozwalają na dokonanie wyboru i ukierunkowują zachowanie jednostki. Motywacja wyjaśnia wytrwałość w dążeniu do celu, mimo przeciwności losu. Cel to świadomy wynik wykonywanych przez człowieka czynności. Dla wielu uczniów czynnikiem motywującym do pracy są oceny, dla innych chęć rozwoju i zdobywania nowych umiejętności, dla jeszcze innych różnorodność wykorzystywanych umiejętności w powierzonych im zadaniach. Dla niektórych uczniów istotne są znaczenie i celowość wyznaczonych im zadań, dla innych autonomia w ich wykonywaniu, a dla jeszcze innych informacja zwrotna o wynikach ich pracy. Zazwyczaj jednak czynniki te się łączą.

Rodzaje motywacji

Aby pomóc uczniowi w rozwijaniu i podtrzymywaniu jego motywacji, należy poznać rodzaje motywacji i — jeśli to możliwe — cele danego ucznia. Jeśli nie jest to możliwe, należy wyznaczać te cele jako nauczyciel prowadzący dany przedmiot/specjalizację. Cele nie zawsze muszą być ściśle doprecyzowane i rozbijane na mniejsze, aby osiągnąć cel główny. Wszystko jest kwestią indywidualną ucznia, z jakim pracujemy.

Motywacje dzielimy na wewnętrzną i zewnętrzną, świadomą i nieświadomą oraz pozytywną i negatywną. Występuje też motywacja grupowa i indywidualna.

Motywacja wewnętrzna wynika z potrzeb i pragnień własnych jednostki, do których ona dąży i które chce zaspokajać. Jest to działanie pochodzące z pasji, zainteresowań i ambicji.

⁷ <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/;3943894>.

Cechą charakterystyczną tego stanu jest ciekawość, a efektem realizacji zamierzonych celów nie są korzyści materialne, lecz satysfakcja. Osoby mające silną motywację wewnętrzną same osiągają wyznaczone cele, realizują zadania i poszerzają własne horyzonty. Ich działanie jest przeważnie związane z potrzebą pomysłowości, twórczego myślenia i zaangażowania. Pojęcie motywacji wewnętrznej jest często rozumiane jako automotywacja, czyli motywowanie samego siebie. Motywacja wewnętrzna może być współzależna od czynników osobowościowych, jak: zainteresowania, percepcja, uczucia, poglądy i wartości, szybkość uczenia się, umiejętność utożsamienia się z sytuacją, zaangażowanie w zadania czy umiejętność koncentracji⁸.

Motywacja zewnętrzna opiera się na czynnikach pochodzących z zewnątrz. Człowiek podejmuje się wykonania zadania w celu uzyskania nagrody lub uniknięcia kary, czyli dla zewnętrznych korzyści, na przykład pieniędzy, pochwał, awansu czy lepszych ocen w szkole. Istotą motywacji tego rodzaju jest wzbudzanie potrzeb poprzez stosowanie nie tylko nagród lub innych korzyści, lecz także kar, w postaci na przykład ponoszenia strat. Motywacja zewnętrzna nie jest zależna od jednostki.

Umiejętne połączenie motywacji wewnętrznej i zewnętrznej pozwala zbudować trwałą motywację. Motywacje zewnętrzna i wewnętrzna mogą mieć charakter pozytywny lub negatywny.

Motywacja pozytywna (dodatnia) oparta jest na dodatnich wzmocnieniach (nagrodach) i wiąże się z zachowaniem „dążenia do” jakiegoś celu za pomocą dobrych emocji. Natomiast motywacja negatywna (ujemna) to mechanizm oparty na wzmocnieniach ujemnych (różnego rodzaju karach, na przykład możliwość otrzymania oceny niedostatecznej mobilizuje ucznia do podjęcia działań w celu jej uniknięcia), związanych z zachowaniem „dążenia od” czegoś, czyli ucieczki. Powoduje ona lęk i poczucie zagrożenia, zahamowuje samodzielne działania i rozwój. Z czasem może przerodzić się w lęk i stany depresyjne.

Motywacja świadoma występuje wtedy, gdy jednostka zdaje sobie z niej sprawę i jest w stanie ją kontrolować, zaś motywacja nieświadoma nie pojawia się w świadomości. Człowiek nie wie, co tak naprawdę leży u podstaw jego zachowania. Znaczenie motywacji nieświadomej szerzej opisuje teoria psychoanalizy Zygmunta Freuda.

Motywację rozpatrujemy nie tylko w aspekcie jednostki, ale także zespołu, w przypadku szkoły najczęściej zespołu klasowego. Główne czynniki motywacji to poczucie zadowolenia z dobrze wykonanego zadania przez grupę, analiza rezultatów i postępów, wszelkie akty wyrażające uznanie, docenienie lub choćby zauważenie przez nauczyciela, atmosfera w grupie umożliwiająca rozwój, szanse poznania i wykorzystania nowych umiejętności oraz poszerzenia wiedzy.

⁸ J. Żukowska, *Istota motywacji pracowników tworzących zespoły w procesach innowacyjnych*, „Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania”, nr 48/2, SGH, Warszawa 2017.

Jak zwiększyć motywację u uczniów

Wybitny psycholog Mihály Csikszentmihályi⁹ twierdził, że stworzenie optymalnych warunków do uruchomienia motywacji wewnętrznej może doprowadzić do sytuacji całkowitego pochłonięcia jakimś zagadnieniem, i nazwał ten stan stanem przepływu — *flow*. Scharakteryzował to zjawisko za pomocą ośmiu właściwości:

1. Działanie ukierunkowane jest na konkretny cel i daje natychmiastową informację zwrotną o jego skuteczności (ze względu na cel).
2. Umiejętności podmiotu są dostosowane do trudności zadania.
3. Działania i świadomość nakładają się — podmiot doświadcza umysłu na jednym obiekcie.
4. Koncentracja na wykonywanym zadaniu powoduje zawieszenie wszelkich zmartwień i trosk.
5. Podmiot ma poczucie sprawowania kontroli nad sytuacją.
6. Podmiot zatracza samoświadomość, przekracza siebie, ma poczucie stawania się częścią jakiejś większej całości.
7. Zmienia się percepcja czasu, następuje zatracenie w czasie, niedostrzeganie jego upływu.
8. Motywacja autoteliczna — działania są wartościowe same w sobie¹⁰.

A zatem podstawową czynnością, która wpływa na zaangażowanie i motywację uczniów na zajęciach, jest analiza celów.

Jeśli uczeń wie, co jest dla niego ważne i na czym jemu oraz nam, jako nauczycielom, zależy, łatwiej jest mu się do tego zabrać. Jeżeli dane zadanie jest dla niego bardzo istotne, może to wzbudzić w nim motywację wewnętrzną, czyli tendencję do podejmowania i kontynuowania działania ze względu na samą treść tej aktywności. Oznacza to, że samo działanie będzie dla niego ważne i nagradzające, a zewnętrzna nagroda (ocena, pochwała), będąca konsekwencją tego działania, odegra mniejszą rolę. Ważne jest, aby ustalić te cele jako grupa, ale także indywidualnie z każdym uczniem, co jest możliwe dzięki pracy w małych zespołach. Na początku roku szkolnego, a także po każdym zakończonym semestrze, powinna odbyć się analiza pozytywnych konsekwencji zrealizowania celu oraz negatywnych konsekwencji niezrealizowania go. Świadomość tego, co zyskujemy lub co tracimy, nie podejmując danego działania, może zachęcić ucznia do podjęcia go w celu uniknięcia danej straty lub zdobycia zysku.

⁹ M. Csikszentmihályi, *Przeptyw. Psychologia optymalnego doświadczenia [Flow: The Psychology of Optimal Experience, 1990]*, wyd. 1: Studio Emka, Warszawa 1997; wyd. 2: Santorski&Co, Warszawa 2005.

¹⁰ T. Knopik, dz. cyt., s. 61–62.

Istotna jest stała obserwacja ucznia w ciągu roku szkolnego. Praca w małych zespołach klasowych pozwala na dobre poznanie ucznia i dostosowywanie wymagań do sytuacji, w jakiej aktualnie się znajduje (czy to fizycznej, psychicznej czy rodzinnej). Jako nauczyciele musimy zaakceptować ucznia takim, jaki jest, z jego ograniczeniami i uzdolnieniami, i robić, co się da, aby osiągnął w danej dziedzinie zamierzone przez niego cele. Wiadomo, że zbyt łatwe wyzwania i zadania powodują nudę i nie wpływają korzystnie na nasilenie motywacji, z kolei zbyt trudne demotywują, wywołując zniechęcenie i brak wiary we własne siły. Podnoszenie poziomu motywacji do zrealizowania zamierzonego celu można rozpocząć od metody małych kroków, czyli prostej czynności związanej z celem, która zachęci ucznia do dalszej pracy. Dobrze jest rozpocząć semestr jako projekt i wprowadzać kolejne stopnie trudności i wyzwania. Pamiętaj jednak należy, że intensywne okresy pracy twórczej powinny być przerywane odpoczynkiem. Wówczas dochodzi do tak zwanej inkubacji, to jest pozaświadomego dojrzewania pomysłu i ewentualnych rozwiązań problemu. Przesadna eksploatacja potencjału twórczego ucznia może doprowadzić do przemęczenia i znużenia działalnością kreatywną, a twórczość bez osobistej przyjemności ze strony twórcy traci rację bytu. Zamiast przesadnej orientacji na efektach, w przypadku przedmiotów artystycznych należy skupić się na wzbudzaniu samej przyjemności tworzenia¹¹.

W procesie zwiększania motywacji ważne jest również podniesienie poziomu znajomości przedmiotu. Przed każdym nowym ćwiczeniem konieczne jest wprowadzenie w formie teoretycznej, po to, by później uczniowi łatwiej było je wykonać w formie praktycznej — zazwyczaj łatwiej rozpocząć robienie czegoś, o czym dużo wiemy, bo wtedy zadanie nie wydaje się takie trudne. Kiedy uczeń posiada wiedzę na temat przebiegu procesu twórczego, może kontrolować i rozumieć swoje działania kreatywne. Świadomość konieczności odpoczynku, znajomość technik i strategii myślenia twórczego, umiejętność redukcji barier kreatywności to kluczowe czynniki decydujące o efektywności twórczości i podejmowaniu wysiłku jej kontynuacji (pomimo chwilowych niezadowolających efektów pracy lub negatywnych informacji zwrotnych ze strony otoczenia)¹². **Jedną z cenionych metod wpływających na poprawę motywacji jest mentoring**, czyli partnerska relacja między mistrzem (w tym przypadku nauczycielem) a uczniem, zorientowana na odkrywanie i rozwijanie potencjału ucznia, na zaopiekowanie się nim podczas kształtowania jego kompetencji.

Z obserwacji poczynionych na zajęciach wynika, że czynnikiem pozytywnie wpływającym na motywację uczniów do pracy i chęć rozwoju jest dawanie dobrego przykładu. Opowiadanie uczniom o swoich sposobach na ciągłe stymulowanie się do działania (wyznaczanie i wizualizacja celu; planowanie drogi

¹¹ Tamże, s. 64.

¹² Tamże, s. 63.

do osiągnięcia celu; wybranie jakiegoś artysty jako autorytetu, zapoznanie się z jego biografią, procesem stawania się mistrzem w jakiejś dziedzinie, tak aby zrozumieć rolę zaangażowania zadaniowego i motywacji w doskonaleniu własnego potencjału; inspirowanie się dziełami innych artystów; codzienne szkicowanie; eksperymenty twórcze nastawione na dobrą zabawę i praktyczne rozwiązywanie problemów, a nie na stworzenie arcydzieła; pozytywne nastawienie; nagradzanie się w wymyślony przez siebie sposób). Opowiadanie o tym, że też ma się gorsze chwile, pokazuje podopiecznym, że nauczyciel także jest człowiekiem i tak jak oni ma wznoszenia i upadki w kroczeniu po artystycznej ścieżce. Dobrym sposobem okazało się również pokazanie w formie prezentacji prac plastycznych nauczyciela stworzonych w ciągu wielu lat (od początku aż do czasu obecnego), aby uczniowie mogli zobaczyć, jaki mogą poczynić postęp i że jest to bardzo długi proces.

Wnikliwa analiza kilku wybranych prac/nagrań nauczyciela (z różnych okresów jego twórczości) przez uczniów również daje pozytywne efekty. Uczniowie czarno na białym mogą zobaczyć, że ich nauczyciel zaczynał z tego samego miejsca co oni i miał takie same problemy, że wraz z kolejnymi pracami/utworami jego umiejętności wzrastały, a liczba popełnianych błędów była coraz mniejsza. Uczniowie dodatkowo stawiają się w roli nauczyciela i mają za zadanie pokazać, co jest dobrego w danej pracy, a nad czym w dalszym ciągu należało pracować. Stwarza to warunki do zdobycia samoświadomości ucznia na temat swoich możliwości i rzetelnej oceny jakości swojej pracy na danym poziomie edukacji. Uczniowie mogą w ten sposób poćwiczyć w praktyce różnicowanie i definiowanie środków wyrazu artystycznego z tej danej techniki, doskonalić kształtowanie umiejętności analizowania, interpretowania, wartościowania oraz świadomego korzystania z szeroko pojętych zjawisk z zakresu sztuki. Pomaga im to w trafnej ocenie efektów swoich prac podczas kolejnych przeglądów. Obserwują, że każdy artysta (nauczyciel artysta także) poddawany jest krytyce, która jest nieodłącznym elementem tego zawodu. Lęk przed oceną społeczną własnych wytworów jest jedną z najważniejszych barier procesu twórczego i każdy artysta się z nim zmaga. Należy uczniów z tym oswoić i nauczyć to przezwyciężać.

Pomocne w pokonywaniu przez ucznia lęku przed oceną społeczną okazują się wystawy czy koncerty organizowane w bezpiecznym dla ucznia środowisku. W szkole, w gronie kolegów i z najbliższymi im osobami (rodziną i przyjaciółmi). Nad całością czuwa nauczyciel prowadzący, pomaga w wyborze najlepszych prac/najlepszego repertuaru, więc czy na takiej wystawie/koncertcie może pójść coś nie tak? Oczywiście, ale wtedy uczeń ma wsparcie nauczyciela i razem z nim uczy się praktycznego rozwiązywania problemów. Ucznia oceniają koledzy (którzy borykają się z tymi samymi problemami i tak jak on potrzebują wsparcia) oraz rodzina i przyjaciele, którzy bardzo często nie zauważają błędów, na których skupia się młody artysta, i widzą tylko to, co się udało.

Ważnym czynnikiem wpływającym na zaangażowanie i motywację ucznia do pracy na lekcji jest odpowiednie kształtowanie środowiska jego pracy, atmosfery panującej na zajęciach. Kreatogenny klimat pracy to działania mające na celu *wspieranie procesu wytwarzania i wprowadzania nowych produktów i rozwiązań*¹³. Dobry punkt wyjścia do budowania klimatu kreatogennego stanowi „kąpiel twórcza”, polegająca na swobodnej ekspresji siebie za pomocą dowolnych środków artystycznych, niepodlegająca ocenie zewnętrznej¹⁴, otaczanie się sztuką z różnych dziedzin i szukanie w nich inspiracji, od czasu do czasu tworzenie dla samego tworzenia, bez oceniania. Gruntowną analizę czynników sprzyjających twórczości w miejscu pracy przeprowadził Samuel Todd Hunter¹⁵. W tworzeniu takiego środowiska niezbędna jest tolerancja i otwartość na nowości, które sprawiają, że uczniowie chętnie dzielą się swoimi pomysłami, nie bojąc się krytyki, wyśmiania czy odrzucenia. Wymagany jest również optymizm, aby zapewnić potrzebne wsparcie. W dobrej atmosferze uczeń chętniej podejmuje działania, które przynoszą rezultaty. Przekonanie go, że może osiągnąć zamierzony cel (zadanie), wymaga optymizmu, który można uzyskać w szczególności poprzez pozostawianie uczniom swobody działania, zwiększanie ich samodzielności i odpowiedzialności oraz stosowanie pochwał i odpowiednio dobranych nagród. Samorealizacja uczniów zwiększa ich kreatywność. Kiedy uczniowie są zachęceni, mają bardziej pozytywny stosunek do siebie i swojej ogólnej skuteczności radzenia sobie w wyznaczonych im zadaniach. Są również bardziej skłonni do wytrwania w pokonywaniu przeszkód i bardziej otwarci na znalezienie rozwiązań dla poprawy swoich umiejętności. Ważna jest tu wzajemna motywacja uczniów, pozytywne relacje między nimi, oparte na wzajemnej pomocy, wsparciu, odpowiedzialności, obowiązkowości, sprawnej komunikacji i koleżeństwie.

Bez pozytywnego myślenia ciężko jest utrzymać motywację. Niektórzy uważają, że to tylko pusty slogan, jednak zmiana postrzegania świata przez ucznia daje naprawdę zadziwiające efekty. Ciągłe powtarzanie uczniowi, że zamiast myśleć: „muszę, ale nie chcę”, lepiej przyjąć perspektywę: „Tak naprawdę nic nie muszę, ale bardzo chcę”; zamiast: „nie uda mi się” — „dam radę”. To bardzo często pomaga w osiągnięciu przez niego wyznaczonych celów. Dobre motywujące słowo ze strony osoby dorosłej/nauczyciela, udzielanie uczniom takiej informacji zwrotnej, która przyczyni się do ich widocznych postępów i stosowanie przez nauczycieli pozytywnych form oceniania poziomu wiedzy i umiejętności uczniów, jest czynnikiem motywującym ucznia do działania. Konstruktywna krytyka nie polega tylko na pokazaniu braków i słabych stron wytworu. Wskazuje ona konkretne środki i kroki, jakie należy podjąć, aby jakość ocenianego dzieła uległa polepszeniu.

¹³ M. Karwowski, *Klimat dla kreatywności*, Difin, Warszawa 2009, s. 56.

¹⁴ T. Knopik, dz. cyt., s. 63.

¹⁵ S.T. Hunter, K.E. Bedell, M.D. Mumford, *Climate for Creativity: A Quantitative Review*, „Creativity Research Journal”, nr 19, 2005, s. 105.

Dobłą formą obserwacji postępów ucznia, a tym samym motywowania go do dalszej pracy i rozwoju, jest prowadzenie przez niego szkicownika. Uczeń ma za zadanie zrobić minimum jeden szkic dziennie, czyli poświęcić piętnaście minut w ciągu dnia na swój rozwój artystyczny. Metodę tę możemy przenieść również na szkoły muzyczne czy baletowe. Zamiast szkicownika uczeń może prowadzić wideopamiętnik z postępów prac. Już po pierwszym semestrze takiej systematycznej pracy zarówno uczeń, jak i nauczyciel widzi znaczne postępy, co motywuje do dalszego działania. System ten wiąże się z metodą „gwarancji pięciu minut” — najtrudniejszy jest pierwszy krok, trzeba po prostu zacząć. Pierwsze pięć minut jest najważniejsze, jeśli już coś zaczniemy robić, łatwiej jest to kontynuować. Ze szkicownikiem jest tak samo. Najtrudniej jest się uczniowi zabrać do pracy, ale pierwszy i ostatni rysunek w szkicowniku jasno pokazują celowość tego zadania. Kiedy czegoś się już podejmujesz, łatwiej to kontynuować.

Szkicownik jest też dobrym narzędziem do wspierania twórczego myślenia ucznia. W pracy twórczej należy wystrzegać się narzucania sztywnych schematów i lekceważenia twórczych pomysłów ucznia. Uwiecznienie ich na przykład w postaci samodzielnie przez niego prowadzonego portfolio, czy właśnie w szkicowniku, powoduje, że uczeń może do nich wrócić i wykorzystać je w procesie samodoskonalenia. Wybieranie przez ucznia niestandardowych ścieżek, choć czasem wymaga zaangażowania czasu i z pozoru wydaje się nieekonomiczne, jest okazją do testowania siebie jako twórcy i oceny, czy to jest opłacalne, czy wręcz odwrotnie — lepiej poruszać się już wydeptanymi ścieżkami. Autonomia, swoboda działania, możliwość dokonywania wyboru — to fundamentalne uwarunkowania pracy twórczej¹⁶.

Grupowe oraz indywidualne zaplanowanie nagrody za wykonanie celu jest kolejnym sposobem na motywację. Wizja przyjemności po zakończeniu działania, na przykład wspólne wyjście do muzeum, motywuje do pracy, bo kieruje myśli na oczekiwaną nagrodę, a nie na trudy podejmowanego wysiłku. W przypadku grupy wspólne wyjście jako forma nagrody sprawdzi się tylko w przypadku, jeśli zespół klasowy i nauczyciel prowadzący zajęcia mają ze sobą dobre relacje, darzą się wzajemnym szacunkiem i sympatią. Pozytywne myśli i uczucia względem takiej nagrody mogą zostać przeniesione na myśli i uczucia względem działania. Działanie, które początkowo było nieprzyjemne, może stać się dla nas czymś pozytywnym. Pomocna jest tutaj wizualizacja celu, która wpływa na pobudzenie fizjologiczne i umożliwia przekształcenie abstrakcyjnego celu w realny obraz.

Czasami uczniom brakuje determinacji w realizowaniu swoich całkiem dobrych pomysłów, dlatego ciekawą inicjatywą jest ćwiczenie, w którym uczniowie wybierają artystę — ma być dla nich wzorem na ich artystycznej drodze — aby

¹⁶ T. Knopik, dz. cyt., s. 63.

na podstawie biografii wybitnych postaci zrozumieli konieczność sprawdzenia idei w praktyce i wytworzyli w swoim działaniu skrypt „materialnej obróbki” pomysłu. Uświadomienie sobie długości drogi, jaka jest do przebycia między ideą a jej wcieleniem w życie, może być ogólną perspektywą edukacyjną, właściwie kształtującą motywację do rozwoju i stawiania sobie kolejnych celów do realizacji. Ponadto uczniowie aspirujący do bycia twórcami na podstawie biografii sławnych osób mogą poznać proces stawania się mistrzem w jakiejś dziedzinie (połączenie talentu i pracowitości, regularnego treningu), aby zrozumieć rolę zaangażowania zadaniowego i motywacji w aktualizowaniu własnego potencjału¹⁷.

Podsumowanie

Motywowanie ucznia stanowi ważną część pracy nauczyciela na każdym poziomie edukacyjnym. Nauczyciel powinien znać i doskonalić własne umiejętności w tym zakresie. Musi dostrzegać, że każdy uczeń jest wyposażony w indywidualne motywacje i potrzeby. Odpowiednie ukierunkowanie ucznia i umiejętność zaspokojenia jego potrzeb sprawiają, że pracuje on lepiej i wydajniej oraz łatwiej osiąga swoje cele. Należy pamiętać, że motywacja, obok inteligencji i kreatywności, jest kluczowym komponentem zdolności ucznia. Zarówno sami uczniowie, jak i ich nauczyciele nie doceniają jej znaczenia w procesie rozwijania potencjału. Kształtowanie motywacji jest tak samo ważne, jak rozwijanie kompetencji artystycznych, matematycznych czy językowych. Z pewnością w wielu przypadkach to właśnie niewykształcona motywacja jest przyczyną niezrealizowania ponadprzeciętnych umiejętności ucznia i braku krystalizacji ogólnych zdolności w talentach¹⁸.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Csikszentmihályi Mihály, *Przeptyw. Psychologia optymalnego doświadczenia* [*Flow: The Psychology of Optimal Experience*, 1990], wyd. 1, Studio Emka, Warszawa 1997, wyd. 2, Santorski&Co, Warszawa 2005.
- [2] Hunter S.T., K.E. Bedell, M.D. Mumford, *Climate for Creativity: A Quantitative Review*, „Creativity Research Journal”, nr 19, 2005.
- [3] Karwowski Maciej, *Klimat dla kreatywności*, Difin, Warszawa 2009.
- [4] Knopik Tomasz, *Zafascynowani światem. Efektywne wspieranie rozwoju zdolności i zainteresowań uczniów w codziennej praktyce szkolnej*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2018.

¹⁷ Tamże, s. 64.

¹⁸ Tamże, s. 66.

- [5] Reykowski Janusz, *Motywy ludzkiego działania*, „Zeszyty Naukowe Instytutu Psychologii UW”, nr 2, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1972.
- [6] Robbins Stephen P., *Zachowania w organizacji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2004.
- [7] Stoner James A.F., Wankel Charles, *Kierowanie*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1996.
- [8] Żukowska Joanna, *Istota motywacji pracowników tworzących zespoły w procesach innowacyjnych*, „Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania”, nr 48/2, s. 419–428, SGH, Warszawa 2017.
- [9] Żurawik Barbara, *Zarządzanie marketingiem w przedsiębiorstwie*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1996.



Liceum Sztuk Plastycznych w Zespole Szkół Plastycznych nr 6 w Piotrkowie Trybunalskim — zajęcia w Pracowni Rysunku i Malarstwa — przygotowywanie przez uczniów ekspozycji na coroczną wystawę prac artystycznych

Fot. Janusz Kucharski



III Makroregionalna Szkoła Psychologiczno-Pedagogiczna CEA w Poznaniu — organizacja, refleksje i wnioski

W dniach 7–8 marca 2023 roku odbyła się w Poznaniu III Makroregionalna Szkoła Psychologiczno-Pedagogiczna Centrum Edukacji Artystycznej pod tytułem: *Formy wspomagania psychologicznego, pedagogicznego i zawodowego kadry zarządzającej oraz specjalistów szkolnictwa artystycznego regionów wielkopolskiego i kujawsko-pomorskiego*. Organizatorzy wydarzenia to wizytatorzy do spraw poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego, wizytatorzy regionalni i Specjalistyczna Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Poznaniu. Wydarzenie wsparła organizacyjnie Poznańska Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I stopnia nr 2 w Poznaniu. Adresatami Szkoły byli dyrektorzy szkół i burs artystycznych regionu wielkopolskiego i regionu kujawsko-pomorskiego oraz psychologowie, pedagodzy szkolni i pedagodzy specjaliści zatrudnieni w szkołach muzycznych, plastycznych, baletowych i bursach szkolnictwa artystycznego. Ogółem w III Makroregionalnej Szkole Psychologiczno-Pedagogicznej udział wzięło 119 uczestników.

Cele III Makroregionalnej Szkoły Psychologiczno-Pedagogiczna CEA

Główne cele Szkoły to:

- 1) poszerzenie wiedzy i kompetencji z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej i działalności wychowawczo-profilaktycznej;
- 2) zwiększenie kompetencji psychologiczno-pedagogicznych kadry zarządzającej i specjalistów szkół artystycznych poprzez zdiagnozowanie mocnych stron i problemów doświadczanych w trakcie praktyki zawodowej;
- 3) przeprowadzenie dedykowanych szkoleń dostosowanych do potrzeb uczestników i zorganizowanie adekwatnych działań wspomagających;

- 4) określenie potrzeb i oczekiwań w zakresie wsparcia udzielanego przez Zespół Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego CEA.

Struktura organizacyjna MSPP CEA

Struktura Makroregionalnej Szkoły Psychologiczno-Pedagogicznej obejmowała plenarne sesje przedpołudniowe przeznaczone dla wszystkich uczestników oraz popołudniowe sesje tematyczne o charakterze warsztatowym, poświęcone w pierwszym dniu dyrektorom szkół i burs, a w dniu drugim psychologom i pedagogom szkolnym. Do grona wykładowców zaproszeni zostali goście specjalni reprezentujący uczelnie i organizacje specjalizujące się w zakresie edukacji psychologicznej oraz psycholodzy szkolni pracujący w szkolnictwie artystycznym, psycholodzy i pedagodzy Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych CEA i wizytatorzy CEA do spraw poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego.

Prezentacja wystąpień na sesjach plenarnych

Sesja plenarna pierwszego dnia dedykowana była przede wszystkim dyrektorom szkół, a jej program obejmował tematy zgłoszone organizatorom przez samych dyrektorów.

Doktor Urszula Bissinger-Ćwierz (CEA) przedstawiła prezentację pod tytułem *Poradnictwo Psychologiczno-Pedagogiczne CEA — formy wspomagania kadry zarządzającej i społeczności szkół artystycznych*, której celem była refleksja nad psychopedagogicznym wymiarem pracy szkolnictwa artystycznego oraz działaniami wspomagającymi, organizowanymi i udzielanymi przez Zespół Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego Centrum Edukacji Artystycznej, w tym przez osiem Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych CEA wykonujących dla społeczności szkół artystycznych zadania poradniane, szkoleniowe, badawcze, publikacyjne i z zakresu wsparcia zawodowego. Prezentację kończył moduł odnoszący się do wsparcia osobistego dyrektorów szkół artystycznych — zarówno z zakresu przywództwa, stylów kierowania, kompetencji intra- i interpersonalnych, jak i sposobów skutecznego motywowania pracowników oraz metod wsparcia własnego dobrostanu psychofizycznego.

Doktor Anna Nogaj (CEA) w wystąpieniu pod tytułem *Praca w szkolnictwie artystycznym a wypalenie zawodowe — objawy, sposoby radzenia sobie, zapobieganie* zaprezentowała problematykę wypalenia zawodowego w kontekście pracy w środowisku oświatowym, tak w charakterze dyrektora szkoły, jak i nauczyciela. Odwołano się do definicji wypalenia zawodowego jako zespołu psychicznych i społecznych cech, powstałych wskutek długotrwałego stresu w miejscu pracy. Omówiono poszczególne objawy wypalenia zawodowego, czyli wyczerpanie emocjonalne, depersonalizację oraz obniżenie potrzeby osiągnięć. Wśród komponentów pozwalających na minimalizowanie ryzyka wypalenia za-

wodowego wskazano na jakościowo dobry styl życia, uogólnione zasoby odpornościowe oraz poczucie koherencji. Zwrócono także uwagę, że czynnikami chroniącymi zdrowie psychiczne są: posiadanie i korzystanie z sieci wsparcia społecznego, optymalnie ukształtowane poczucie własnej wartości, elastyczność, asertywność, wdzięczność, wytrwałość i inne.

Profesor Anna Brzezińska (UAM Poznań) w swoim referacie pod tytułem *Współpraca z pokoleniem Alfa oraz warunki dobrego rozwoju zawodowego* podkreśliła, że pracownicy współczesnych szkół mierzą się z wyzwaniami, jakich nie doświadczali ich poprzednicy. Pokolenie Alfa (dzieci i młodsze nastolatki urodzone po roku 2010) oraz pokolenie Z (dzisiejsze starsze nastolatki i młodzi dorośli urodzeni w latach 1995–2009) znacznie różnią się od pokoleń wcześniejszych. Dorastanie obu tych grup przebiega w przestrzeni nasyconej nowoczesnymi technologiami, szczególnie w dziedzinie przekazu informacji i komunikacji (TIK). Dla pokolenia dorosłych (generacja X i Y) edukacja, ale też codzienność, tak bardzo nasycone technologią, wymagają opanowania różnych nowych umiejętności, ale przede wszystkim wymagają zmiany mentalnej, czyli rezygnacji z wielu przyzwyczajeń i przestawienia się z ciągle dominującego transmisyjnego i autorytarnego modelu edukacji na model zakładający otwartą i twórczą postawę, wzajemne zaufanie, współpracę, wymianę zasobów oraz wiedzę o etapach rozwoju i istnieniu różnic indywidualnych i pokoleniowych.

Temat *Komunikowania się z trudnym rodzicem* omówił Łukasz Tartas (SPPP CEA Gdańsk), przybliżając relacje w triadzie uczeń–rodzic–nauczyciel/dyrektor. Pojawiające się problemy są zjawiskiem naturalnym, zwłaszcza w szkole, w której krzyżują się drogi setek osobowości, temperamentów, wartości i potrzeb. Przy czym skuteczne zarządzanie trudnymi sytuacjami wymaga wysokich umiejętności w zakresie komunikacji. Znajomość podstawowych technik, barier oraz katalizatorów, a także psychologicznych uwarunkowań porozumiewania się, to podstawa dobrego funkcjonowania każdej szkoły, a szczególnie tak złożonej i wymagającej w swym pięknie, jak szkoła artystyczna. Podczas szkolenia omówione zostały podstawowe przyczyny sytuacji trudnych, zasady aktywnego słuchania oraz formułowania komunikatu „ja”. Zaprezentowano również metody przygotowania się do konfrontacji z tak zwanym „trudnym rodzicem”, wskazówki przydatne zarówno podczas spotkania, jak i po nim.

Doktor nauk medycznych Anna Bukowska-Posadzy (Katedralna OSM I st. Poznań) w swoim wystąpieniu pod tytułem *Rozwiązywanie sytuacji konfliktowych i trudnych — między uległością a agresją* skupiła się na omówieniu metody TZA-ART (Trening Zastępowania Agresji). Jest to opracowana przez Arnolda Goldsteina metoda korygowania agresywnych zachowań, u podstaw której leży przekonanie, że zasadniczymi przyczynami zachowań agresywnych są deficyty dotyczące umiejętności kontrolowania własnej impulsywności i umiejętności prospołecznych oraz trudności w analizie moralnej korygującej ludzkie zachowanie. W prezentacji zwrócono uwagę na możliwości kontrolowania własnej emocjonalności (w tym impulsywności). Podkreślono także rolę kompetencji społecznych

pozbawionych agresji i wzmacniających relacje interpersonalne. Wskazano alternatywne strategie radzenia sobie ze swoją złością oraz zasygnalizowano potrzebę asertywnego poszanowania wzajemnych praw w relacjach i udzielania nieoceniających informacji zwrotnych.

Sesja plenarna drugiego dnia odpowiadała głównie na zapotrzebowanie tematyczne specjalistów szkolnych.

Jacek Banaszak (Pracownia Motywacji i Zmian, Poznań) poprowadził wykład pod tytułem *Dialog motywujący jako narzędzie zmiany*, w którym dokonał analizy przebiegu skutecznej rozmowy o zmianie i wyodrębnienia procesów, które w jej trakcie zachodzą. Głównym celem dialogu motywującego jest wydobywanie, wzmocnienie i podtrzymanie motywacji do zmiany osoby, której pomagamy. Wyodrębnione są elementy rozmowy, których sekwencje usystematyzowano i nadano im kształt interwencji. Nabycie tych podstawowych umiejętności daje możliwość osobistego doświadczenia skuteczności dialogu motywującego nawet w bardzo ograniczonych czasowo i incydentalnych spotkaniach z osobami, którym pomagamy. Potwierdzają to wyniki licznych badań naukowych, w których poddano ocenie skuteczność tej metody. Jednak dialog motywujący nie jest „techniką” czy też łatwym do nauczenia chwytem, lecz stylem bycia z ludźmi, integracją określonych umiejętności klinicznych i psychospołecznych.

Działalność Specjalistycznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej CEA w Poznaniu — dominujące problemy w regionie zaprezentowała doktor Aleksandra Wojtaszek (SPPP CEA Poznań). Przyczynami trudności w szkole artystycznej mogą być: rozdźwięk między możliwościami a ambicjami ucznia, jego niski poziom zdolności muzycznych i intelektualnych, przemęczenie po udziale w konkursach i po licznych koncertach, napięcia wewnętrzne, zaburzenia emocjonalne, mała odporność na stres, rozdźwięk między zdolnościami a efektami, trema koncertowa, trudne sytuacje życiowe. W ramach działalności poradnianej SPPP CEA dominujące wśród uczniów i nauczycieli problemy to przede wszystkim: niska motywacja do nauki, trudności w nauce i problemy rozwoju artystycznego, stany depresyjne, stany lękowe, stres, trema koncertowa, trudna sytuacja rodzinna, problemy w funkcjonowaniu społecznym, przeciążenie, zaburzenia psychiczne. W ramach działalności szkoleniowej psycholog SPPP CEA prowadzi warsztaty z budowania odporności psychicznej, budowania poczucia własnej wartości, radzenia sobie z trema koncertową i niską motywacją do aktywności artystycznej.

Hanna Matusiak (PZSM Bydgoszcz) przedstawiła analizę prawa oświatowego w zakresie *Organizacji pracy pedagoga specjalnego w szkole artystycznej*. Od 1 września 2022 roku na mocy nowych przepisów oświatowych do grona specjalistów szkolnych dołączył pedagog specjalny. Minister Edukacji i Nauki wprowadził obowiązek zatrudnienia pedagoga specjalnego w szkołach, między innymi w szkołach artystycznych realizujących kształcenie ogólne. W myśl przepisów do zadań pedagoga specjalnego należy rozpoznawanie specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów oraz planowanie adekwatnego wsparcia. Na bazie aktualnych przepisów oświatowych opisane zostały kwalifikacje zawodowe pe-

dagoga specjalnego, zakres jego zadań i obowiązków oraz sposoby dokumentowania pracy. Na koniec prelegentka przedstawiła przykłady dobrych praktyk, ze szczególnym uwzględnieniem rodzajów zajęć prowadzonych przez pedagoga specjalnego, jego współpracy z nauczycielami i innymi specjalistami szkolnymi, rodzicami oraz instytucjami zewnętrznymi.

Temat *Terapii Akceptacji i Zaangażowania (ACT) i techniki self-compassion w pracy z trudnościami lękowymi uczniów* zreferowała Eliza Ludkiewicz (ZSM Włocławek). Terapia ACT odwołuje się do pojęcia dobrostanu psychicznego, a nie normy i patologii. Celem ACT jest zyskanie przez ucznia odpowiedniej perspektywy w zakresie realizacji obranych celów i większej elastyczności. Osiąga się to poprzez rozwijanie sześciu procesów: akceptacji, dyfuzji poznawczej, bycia w kontakcie z chwilą obecną, wzmacniania struktury zwanej „ja obserwującym”, świadomości własnych wartości oraz zaangażowanego działania. Kolejne z omawianych zagadnień — techniki *self-compassion* (samowspółczucie) — oparte są na założeniu, że możemy traktować siebie z takim samym zrozumieniem i troską, jakimi obdarzylibyśmy bliskich, którzy doświadczają trudnych chwil lub ponieśli jakąś porażkę. Techniki są użytecznym narzędziem w pracy z tak zwaną tremą pokoncertową. Stanowią też przeciwwagę dla tak zwanego wewnętrznego krytyka i nadmiernego perfekcjonizmu u muzyków.

Małgorzata Mozerys-Ćwikła (SPPP CEA Supraśl) wygłosiła wykład pod tytułem *Krótkie interwencje pomocowe z wykorzystaniem podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniu SFBT*. Rozmowa w duchu SFBT (*Solution Focused Brief Therapy*) zamiast na problemie, koncentruje się na szukaniu rozwiązań i zasobach pozwalających na samodzielne poradzenie sobie z trudnościami. W budowaniu relacji z klientem — uczniem można wykorzystać model typów relacji pochodzący z SFBT — goszczenia, uskarżania się lub współpracy, koncentrując się na osiąganiu celów rozmowy, którymi są odpowiednio: budowanie zaufania, poszukiwanie wpływu lub poszukiwanie rozwiązań. Nadrzędnym celem rozmowy może być budowanie przekonania o mocnych stronach, ponieważ poradzić sobie z trudnościami można za pomocą zasobów, a nie deficytów. Jednym z ważnych obszarów, które możemy wzmacniać u nastolatka, jest odporność psychiczna i związane z nią umiejętności, między innymi uważność, okazywanie wdzięczności, realistyczny optymizm, zajmowanie się hobby.

Prezentacja sesji tematycznych/warsztatowych

Popołudniowe sesje tematyczne o charakterze warsztatowym miały na celu prezentację wyników ankiet online przeprowadzonych wcześniej wśród dyrektorów i specjalistów szkolnych przez wizytatorów Centrum Edukacji Artystycznej do spraw poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego. Badania dotyczyły dominujących problemów psychologicznych i wychowawczych doświadczanych przez kadrę zarządzającą w szkołach artystycznych regionów wielkopolskiego i kujawsko-pomorskiego oraz szans i zagrożeń w pracy psychologa i pedago-

ga szkolnictwa artystycznego. Istotną częścią warsztatów był czas na swobodną dyskusję, dzielenie się doświadczeniami i na omówienie poszczególnych sytuacji/przypadków zgłaszanych przez uczestników.

Sesja tematyczna — *Dominujące problemy psychologiczne i wychowawcze doświadczane przez dyrektorów szkół artystycznych*

Pierwszą sesję warsztatową poprowadzoną przez doktor Urszulę Bissinger-Ćwierz rozpoczęło podsumowanie wyników badań ankietowych przeprowadzonych wśród 71 dyrektorów szkół artystycznych regionów wielkopolskiego i kujawsko-pomorskiego, w następującym zakresie:

- ocena klimatu i atmosfery szkoły;
- sformułowanie mocnych i słabych stron funkcjonowania szkoły;
- sprecyzowanie poziomu satysfakcji w zakresie współpracy z pracownikami lub organami szkoły;
- określenie jakości współpracy z psychologiem i pedagogiem szkolnym;
- wskazanie składu zespołu do spraw programów wychowawczo-profilaktycznych i sposobów upowszechniania wiedzy o harmonogramie zadań wychowawczo-profilaktycznych;
- odniesienie się do rodzaju współpracy z SPPP CEA w Poznaniu i oczekiwanych form wsparcia ze strony Zespołu Poradnictwa CEA.

Aż 94% dyrektorów oceniło bardzo wysoko i wysoko **klimat i atmosferę swojej szkoły** artystycznej, podkreślając przyjacielskie relacje, wsparcie i współpracę między wszystkimi członkami społeczności szkolnej oraz poczucie wyjątkowości i prestiżu bycia uczniem i nauczycielem szkoły artystycznej. Przy ocenie średniej i niskiej dyrektorzy wskazali na roszczeniowość rodziców, przeciążenie i stres — zarówno uczniów, jak i nauczycieli oraz brak wystarczającego finansowania.

Mocne strony funkcjonowania szkoły artystycznej to według dyrektorów: wysoki poziom oferty edukacyjnej i artystycznej oraz wysoki poziom nauczania, który zapewnia wykwalifikowana kadra pedagogiczna; kameralność szkoły i indywidualna praca z uczniem, co skutkuje wysokimi osiągnięciami i sukcesami uczniów; opieka specjalistów szkolnych — psychologów, pedagogów i pedagogów specjalnych — przyczyniająca się do zwiększenia poczucia bezpieczeństwa i pozytywnych relacji interpersonalnych; zaangażowani rodzice pomagający w organizacji różnorodnych akcji charytatywnych i integracyjnych; dobra baza lokalowa i wyposażenie szkoły oraz bardzo dobra współpraca ze środowiskiem lokalnym.

Natomiast **słabe strony** to w kontekście: **bazy szkoły** (braki lokalowe i budżetowe); **nauczycieli** (brak wykwalifikowanej kadry — przyp. red.: bez uzasadnienia, w jakim obszarze, „nauczyciele dojeżdżający”, podział na nauczycieli tzw.

„ogólniaków” i „muzyków”, duża grupa osób zatrudnionych w wieku emerytalnym, zmęczenie, wypalenie zawodowe, spadający autorytet); **rodziców** (słabe zaangażowanie, roszczeniowość, brak kontroli i wsparcia dzieci); **uczniów** (przeciążenie obowiązkami, pogarszająca się kondycja psychiczna, spadająca frekwencja, rezygnacje z nauki w szkole); **specjalnych potrzeb edukacyjnych** (zatajanie przez rodziców opinii/orzeczeń z PPP, niestosowanie się nauczycieli do zaleceń z opinii/orzeczeń).

Najbardziej satysfakcjonująca **współpraca dyrektorów** układa się w relacji z nauczycielami przedmiotów artystycznych (82,3%), radą rodziców (56,5%) oraz wicedyrektorami (33,9%). Najmniej satysfakcjonująca współpraca ma miejsce między dyrektorami a: pracownikami administracji i obsługi, samorządem uczniowskim i innymi (50%), nauczycielami przedmiotów artystycznych (19,4%) i nauczycielami przedmiotów ogólnokształcących (11,3%).

W zakresie jakości **współpracy z psychologiem i pedagogiem szkolnym** odnotowano aż 69,2% odpowiedzi „nie dotyczy”, co wskazuje na brak zatrudnienia specjalistów w szkołach muzycznych realizujących kształcenie wyłącznie artystyczne. Natomiast pozostałych 30,8% dyrektorów oceniło współpracę bardzo dobrze, wskazując na takie cechy specjalistów, jak: wysokie kwalifikacje i kompetencje, życzliwość i sumienność w udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, zaangażowanie w realizację działalności wychowawczo-profilaktycznej, pełną sprawność w rozwiązywaniu sytuacji trudnych i konfliktowych oraz aktywną współpracę z instytucjami wspomagającymi szkołę.

Dyrektorzy określili następujący skład powoływanego przez siebie **zespołu do spraw programu wychowawczo-profilaktycznego: nauczyciele przedmiotów artystycznych** (66,6%), przedstawiciele rady rodziców (46,3%), specjaliści szkolni (33,3%), nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących (18,8%), kierownicy sekcji (14,5%), przedstawiciele samorządu (7,2%). Natomiast **upowszechnianie wiedzy** na temat poszczególnych zadań harmonogramu aktualnie realizowanego programu wychowawczo-profilaktycznego odbywa się drogą: **elektroniczną** (poprzez stronę internetową szkoły, Facebooka, Instagram, dziennik elektroniczny, gazetkę wirtualną, dysk wspólny w pokoju nauczycielskim); **tradycyjną** (poprzez gablotę informacyjną w szkole, tablice ogłoszeń w pokoju nauczycielskim, dostępność w sekretariacie szkoły); **radiową** (komunikaty przez radiowęzeł na temat podejmowanych działań zaplanowanych w harmonogramie); **stacjonarną** (podczas spotkań zespołu do spraw programu wychowawczo-profilaktycznego oraz zebrań rady pedagogicznej, rady rodziców i samorządu uczniowskiego).

Współpraca dyrektorów ze **Specjalistyczną Poradnią Psychologiczno-Pedagogiczną w Poznaniu** polega głównie na: reklamie działalności SPPP (40,9%), uczestnictwie w ogólnopolskich seminariach i szkołach regionalnych (25,7%), umożliwieniu realizacji szkoleń SPPP w szkole (19,7%), umożliwieniu przeprowadzania ogólnopolskich badań diagnostycznych (18,2%) oraz konsultacjach bezpośrednich (12,1%). Natomiast 30,3% dyrektorów nie współpracuje z SPPP CEA w Poznaniu.

Oczekiwane przez dyrektorów formy wsparcia ze strony Zespołu Poradnictwa CEA to zwiększenie liczby: ogólnopolskich seminariów i szkół, warsztatów i konsultacji, szkoleń psychologiczno-pedagogicznych oraz specjalistów zatrudnionych w szkołach artystycznych. Duża część dyrektorów wyraziła satysfakcję z aktualnej oferty Zespołu Poradnictwa CEA w zakresie wspomagania, stwierdzając, że wsparcie jest wystarczające, bardzo dobre, merytoryczne, adekwatne do potrzeb, o szerokim zakresie — od szkoleń przez publikacje aż po indywidualne konsultacje.

W podsumowaniu wyników ankiet należy podkreślić, że bardzo wysoka ocena klimatu i atmosfery szkół artystycznych regionów wielkopolskiego i kujawsko-pomorskiego świadczy o wysokich kompetencjach psychologicznych dyrektorów, którzy w procesie zarządzania szkołą przykładają wagę do budowania pozytywnych relacji interpersonalnych. Ponadto doskonała współpraca dyrektorów z władzami i instytucjami lokalnymi oraz pełnienie przez szkoły artystyczne roli centrum kulturalnego w środowisku lokalnym to bardzo ważny społeczny wymiar szkolnictwa artystycznego regionów wielkopolskiego i kujawsko-pomorskiego, szczególnie w kontekście szkół muzycznych w małych i bardzo małych miejscowościach.

Mimo wyraźnej instrukcji, że ankiety badają problemy psychologiczno-pedagogiczne, wielu dyrektorów wskazało jednak na wymiar finansowy, lokalowy i wyposażeniowy szkoły, z tym że dla jednych dyrektorów jest to mocna strona funkcjonowania placówki, a dla innych to duży problem. Warto zastanowić się, co leży u podstaw tej dychotomii.

W opinii dyrektorów nauczyciele przedmiotów artystycznych stanowią zarówno źródło największej ich satysfakcji (m.in. doskonałe kwalifikacje, sukcesy dydaktyczno-artystyczne, zaangażowanie i współpraca przy realizacji różnorodnych przedsięwzięć), jak i dużych problemów (m.in. rywalizacja między nauczycielami przedmiotów artystycznych i ogólnokształcących, brak poczucia powinności wychowawczych, duże grupy nauczycieli-emerytów, brak autorytetu, wypalenie zawodowe).

Dbłość o obecność przedstawicieli wszystkich organów szkoły w zespole do spraw programu wychowawczo-profilaktycznego świadczy o wysokim poziomie świadomości dyrektorów w zakresie powinności wychowawczych szkoły artystycznej. Należy jednak dołożyć wszelkich starań, aby owa świadomość była obecna w pracy nauczycieli przedmiotów artystycznych.

Nie odnotowano negatywnych ocen odnośnie do pracy specjalistów szkolnych, co wskazuje na dużą sprawczość i pomoc ich pracy, która jest doceniana przez dyrektorów szkół artystycznych. Warto przy tym rozważyć możliwość zatrudniania psychologów i pedagogów szkolnych przez szkoły artystyczne realizujące wyłącznie kształcenie muzyczne.

Część dyrektorów nie współpracuje z SPPP CEA w Poznaniu, co dziwi szczególnie w kontekście oczekiwanych form wsparcia psychologiczno-pedagogicznego. Być może problem leży w niedostatecznym upowszechnianiu infor-

macji na temat oferty SPPP. Istnieje zatem potrzeba opracowania skutecznych sposobów reklamy działalności SPPP CEA w Poznaniu nie tylko przez psychologa CEA, lecz również wizytatorów regionalnych. Dyrektorzy korzystający z szerokiej oferty Zespołu Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego CEA wyrazili swoje zadowolenie i satysfakcję z merytorycznego wspomaganie ich pracy.

Sesja tematyczna — ***Szanse i zagrożenia w pracy psychologa i pedagoga szkolnictwa artystycznego***

Druga popołudniowa sesja poprowadzona została przez doktor Annę Nogaj i odnosiła się do wyników badań ankietowych zrealizowanych wśród 49 specjalistów szkolnych regionów wielkopolskiego i kujawsko-pomorskiego. Na ich podstawie dobrano zestaw treści, uzupełniających doświadczenia specjalistów oraz poszerzających ich perspektywę zawodową w kontekście szkolnictwa artystycznego. Celem warsztatów było wzmocnienie pozycji zawodowej psychologów i pedagogów szkolnych w środowisku oraz wsparcie w rozwiązywaniu bieżących trudności, z jakimi spotykają się w swojej pracy. Zakres badań ankietowych dotyczył:

- współpracy psychologów i pedagogów z dyrekcją szkoły;
- współpracy psychologów i pedagogów z nauczycielami przedmiotów ogólnokształcących i artystycznych;
- wykazu testów specjalistów na potrzeby pracy w szkole artystycznej;
- organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach artystycznych;
- współpracy specjalistów w ramach zespołów do spraw programów wychowawczo-profilaktycznych.

W zakresie **współpracy psychologa i pedagoga z dyrekcją szkoły** aż 91% specjalistów wskazało ocenę bardzo dobrą i dobrą, podkreślając: zaufanie i szacunek dyrektora, dobrą komunikację, dostępność i szybkie reagowanie na potrzeby dotyczące warsztatu pracy specjalisty oraz otwartość na innowacje. Żaden ze specjalistów nie ocenił tej współpracy źle lub bardzo źle. Natomiast przy ocenie przeciętnej wskazano na: brak czasu i wystarczającej komunikacji, wkraczanie w kompetencje specjalisty oraz brak wsparcia w rozmowach z „trudnymi rodzicami”.

Sześćdziesiąt cztery procent specjalistów ocenia swoją **współpracę z nauczycielami przedmiotów ogólnokształcących** jako bardzo dobrą i dobrą, uzasadniając to: dobrą komunikacją i przyjaznymi relacjami; zaangażowaniem w pracę i potrzeby dzieci; większą otwartością nauczycieli na uczniów oraz większą wiedzą na temat etapów rozwojowych dziecka i chorób psychicznych; znajomością specyficznych potrzeb uczniów wynikających z nauki w szkole artystycznej. Uzasadnieniem dla oceny przeciętnej i złej (2%) było: brak zrozumienia dla roli psychologa w szkole (oczekiwanie „naprawy” ucznia, dyscyplinowania uczniów,

nierozumienie zasad tajemnicy zawodowej); niestosowanie się do zaleceń psychologiczno-pedagogicznych; brak udziału w spotkaniach zespołu wychowawczego; „spychanie” pracy wychowawczej na pomoc psychologiczno-pedagogiczną; bronienie dostępu do obserwacji lekcji z lęku przed oceną; zatajanie trudności z obawy, że nauczyciele okażą się niekompetentni.

Natomiast 68% specjalistów bardzo dobrze i dobrze oceniło swoją **współpracę z nauczycielami przedmiotów artystycznych**, podkreślając: korzystanie nauczycieli z pomocy psychologa w aspekcie tremy, udział w szkoleniach psychologicznych, współdziałanie w obszarze udzielania wsparcia uczniom. Do uzasadnień specjalistów w zakresie mankamentów współpracy z nauczycielami przedmiotów artystycznych zaliczyć należy: niską dostępność nauczycieli-instrumentalistów; brak wiary nauczycieli, że praca z psychologiem może przynieść pozytywne zmiany; niezgłaszanie problemów, trudności czy sytuacji mających miejsce na terenie szkoły; przekonanie, że „dopóki w szkole nie było psychologa, to nie było problemów”; brak chęci poszerzenia wiedzy i metod pomocy uczniowi; przemoc werbalną i psychiczną, stosowaną na lekcjach artystycznych; przedkładanie wartości sztuki nad zdrowie psychiczne ucznia; przekonanie, że „nic poza sztuką nie istnieje”; nieszanowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej i nieuznawanie kompetencji pedagoga/psychologa.

W zakresie **wyposażenia specjalisty szkolnego w standaryzowane testy diagnostyczne** na potrzeby pracy w szkole artystycznej uzyskano dane, że 27% ankietowanych takie testy posiada i użytkuje. Najpopularniejszymi testami¹ w gabinetach psychologów szkolnych są:

Nazwa testu	Autor/autorzy	Co test mierzy
Zestaw Kwestionariuszy do Diagnozy Depresji u Dzieci i Młodzieży CDI-2	M. Kovacs Polska adaptacja i podręcznik: E. Wrocławska-Warchała, R. Wujcik	Wszechstronna ocena symptomów depresji u dzieci i młodzieży.
Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych CISS'	N.S. Endler, J.D.A. Parker Polska adaptacja: P. Szczepaniak, J. Strelau, K. Wrześniewski	Kwestionariusz do diagnozowania trzech stylów radzenia sobie ze stresem (emocjonalnego, zadaniowego i unikowego).
Wielowymiarowy Kwestionariusz Samooceny MSEI	E.J. O'Brien i S. Epstein Polska adaptacja: D. Fecenec	Diagnoza samooceny ogólnej i szczegółowej.
Inwentarz Stanu i Cechy Lęku STAI	C.D. Spielberger, R.L. Gorsuch, R.E. Lushene Polska adaptacja: C.D. Spielberger, J. Strelau, M. Tysarczyk, K. Wrześniewski	Diagnoza lęku rozumianego jako stan przejściowy uwarunkowany sytuacyjnie lub jako względnie stała cecha osobowości.

¹ Opis testów na podstawie treści zaprezentowanych na stronie Pracowni Testów Polskiego Towarzystwa Psychologicznego: www.practest.com.pl [dostęp: 17.04.2023].

Nazwa testu	Autor/autorzy	Co test mierzy
Rysunkowy Test Twórczego Myślenia TCT-DP	K.K. Urban, H.G. Jellen Polska adaptacja: A. Matczak, A. Jaworowska, J. Stańczak	Niewerbalny test badający poziom percepcji wzrokowej.
Skala Inteligencji Wechslera dla Dzieci — wydanie piąte WISC® –V	D. Wechsler Polska adaptacja: J. Stańczak, A. Matczak, A. Jaworowska, I. Bac	Diagnoza potencjału intelektualnego dzieci i młodzieży.
Raven-2 na podstawie Testu Matryc Progresywnych Ravena	J.C. Raven Polska adaptacja: A. Jaworowska	Diagnoza potencjału intelektualnego.
Test Niedokończonych Zdań Rottera RISB	J.B. Rotter, M.I. Lah, J.E. Rafferty Polska adaptacja: A. Jaworowska, A. Matczak	Diagnoza oceny przystosowania dziecka do środowiska społecznego.
Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS	A. Matczak	Diagnoza kompetencji społecznych rozumianych jako nabyte umiejętności adekwatnego funkcjonowania społecznego w różnych kontekstach życia.

Powyższy wykaz testów nie stanowi jednak standardowego wyposażenia psychologów/pedagogów szkolnych. Jest to raczej wybór testów, które częściej lub rzadziej są w posiadaniu specjalistów szkolnych. Niewątpliwie najczęściej posiadanym narzędziem jest test do pomiaru depresji CDI-2, bowiem skuteczna okazała się jedna z ubiegłych rekomendacji CEA, aby dokonywać regularnych badań przesiewowych wśród uczniów szkół artystycznych. Ta rekomendacja zmobilizowała dyrektorów szkół do zakupu, a specjalistów do użytkowania wyżej wymienionego narzędzia diagnostycznego.

Ankietowani specjaliści zostali także poproszeni o opinię w sprawie **organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej** w szkołach artystycznych oraz oszacowanie, z jaką liczbą uczniów doświadczających specyficznych trudności w uczeniu się mają kontakt w swoich szkołach. Poniżej znajduje się wykaz specyficznych trudności wraz z danymi liczbowymi wskazującymi na minimalną i maksymalną liczbę uczniów doświadczających wybranego zakresu trudności rozwojowych lub edukacyjnych:

- opinii w sprawie zindywidualizowanej ścieżki kształcenia — od 1 do 12 uczniów;
- orzeczenia w sprawie indywidualnego nauczania — od 1 do 3 uczniów;
- orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego — od 1 do 14 uczniów;
- opinii o potrzebie objęcia dziecka pomocą psychologiczno-pedagogiczną — od 1 do 83 uczniów;

- opinii o specyficznych trudnościach w uczeniu się — od 1 do 36 uczniów;
- opinii o potrzebie dostosowania wymagań edukacyjnych — od 1 do 64 uczniów;
- pomoc psychologiczno-pedagogiczna z racji uzyskania innych opinii — od 1 do 21 uczniów.

Jak wynika z powyższego zestawienia, najwięcej w szkołach artystycznych jest opinii o: potrzebie objęcia dziecka pomocą psychologiczno-pedagogiczną ($n = 83$), potrzebie dostosowania wymagań edukacyjnych ($n = 64$), specyficznych trudnościach w uczeniu się ($n = 36$). Wśród zajęć dla uczniów z opiniami lub orzeczeniami, w kolejności od najczęściej organizowanych do najrzadziej organizowanych, są: porady, konsultacje i warsztaty, zajęcia rozwijające kompetencje emocjonalne, zajęcia inne o charakterze terapeutycznym, zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, zajęcia rozwijające umiejętności społeczne, zajęcia logopedyczne, zajęcia rozwijające uzdolnienia, zajęcia specjalistyczne.

W zakresie współpracy specjalistów w ramach **zespołów do spraw programów wychowawczo-profilaktycznych** 20% specjalistów zadeklarowało, że pełnią w zespole rolę koordynatora i doradcy, a 61% specjalistów zadeklarowało, że ich rolą jest współorganizacja i współwytorywanie poszczególnych działań. Do największych trudności związanych z realizacją programu wychowawczo-profilaktycznego w szkole specjaliści zaliczają: bagatelizowanie przez część nauczycieli problemów wychowawczych i emocjonalnych uczniów; trudności techniczne na etapie planowania programu i na etapie przygotowania sprawozdania; brak współpracy w realizacji programu wychowawczo-profilaktycznego. Według specjalistów ocena efektywności realizacji działań wychowawczo-profilaktycznych w szkole waha się w granicach 57% wysokiej i dobrej efektywności. Natomiast niską efektywność psychologów i pedagogów argumentują: brakiem narzędzi do mierzenia efektywności; brakiem odpowiedniego wsparcia dla dzieci zdolnych — nie tylko muzycznie; „aktualnie rada rodziców stworzyła program, którego nie da się zrealizować w pełni, więc nauczyciele działają tak jak zawsze i nie zwracają specjalnej uwagi na zmiany”.

W **podsumowaniu warsztatów** należy podkreślić, że specjaliści szkolni regionów wielkopolskiego i kujawsko-pomorskiego cechują się wysokim poziomem zrozumienia specyfiki funkcjonowania uczniów w szkole artystycznej. Przy czym istotnie wyższy wskaźnik zadowolenia wskazano w relacjach z dyrekcją niż z nauczycielami. Jednak współpracę z kadrą kierowniczą oraz z nauczycielami w zdecydowanej większości cechują prawidłowe relacje, oparte na zrozumieniu i współpracy. Do mankamentów i trudności zaliczono: brak zrozumienia części nauczycieli co do specyfiki pracy specjalisty oraz brak gotowości do stosowania się do zaleceń, jakie w stosunku do wybranych uczniów zawarte są w opiniach lub orzeczeniach poradni psychologiczno-pedagogicznych. Wskazane przez specjalistów trudności pokazują konieczność nieustannego poszerzania kompetencji psychologiczno-pedagogicznych nauczycieli, aby byli gotowi

do udzielania adekwatnej pomocy uczniom ze specyficznymi trudnościami. Nie mniej ważne jest budowanie w gronie pedagogicznym atmosfery współpracy i wsparcia między nauczycielami oraz specjalistami szkolnymi.

Ponadto specjaliści szkolni deklarują, że starają się aktywnie uczestniczyć w życiu szkół i udzielać jak najbardziej adekwatnego wsparcia potrzebującym uczniom oraz ich rodzicom i nauczycielom. Monitorują i bezpośrednio wspomagają funkcjonowanie uczniów z opiniami i orzeczeniami, aczkolwiek w badanych szkołach artystycznych istnieje duża rozbieżność w liczbie uczniów posiadających opinie lub orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznych, a różnice te wahają się od 1 do 83 uczniów w jednej szkole. Jednocześnie specjaliści ze szkół artystycznych z pionem ogólnokształcącym deklarują gotowość do organizacji takich form pomocy psychologiczno-pedagogicznej, które zapewniają wszystkie niezbędne zajęcia dodatkowe dla potrzebujących uczniów.

Zdecydowana większość specjalistów jest zaangażowana w monitorowanie i realizowanie zadań w ramach szkolnego programu wychowawczo-profilaktycznego. Choć specjaliści widzą pozytywne oddziaływanie programów, to jednak podkreślają, że w ferworze zajęć i wymagań, problemy wychowawcze bywają marginalizowane przez część nauczycieli, a także nie w każdej szkole występuje oczekiwana współpraca specjalistów z nauczycielami przedmiotów artystycznych w tym zakresie.

Największym minusem pracy specjalistów szkolnych jest dość powszechny brak testów diagnostycznych o psychologicznym i pedagogicznym charakterze. Wynika to z przekonania, że diagnostyką zajmują się głównie poradnie psychologiczno-pedagogiczne, co stoi w sprzeczności z wymogami prawa oświatowego obligującego specjalistów szkolnych do prowadzenia regularnej działalności diagnostycznej. Przy czym podkreślono brak wystarczającego wsparcia dyrektorów szkół w finansowaniu zakupów tego rodzaju narzędzi diagnostycznych. Podczas warsztatów wybrzmiała rekomendacja dotycząca podejmowania przez psychologa i pedagoga szkolnego zdecydowanych działań, w celu pozyskania przez szkołę specjalistycznych narzędzi diagnozy psychologicznej i pedagogicznej, aby móc wykonywać swoją pracę w zgodzie ze standardami określonymi w prawie oświatowym.

Podsumowanie III Makroregionalnej Szkoły Psychologiczno-Pedagogicznej

Dwuczęściowa struktura III Makroregionalnej Szkoły Psychologiczno-Pedagogicznej spełniła swoje zadanie. Sesje plenarne, których celem było poszerzenie wiedzy i kompetencji z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej i działalności wychowawczo-profilaktycznej, obejmowały zróżnicowany wachlarz tematów zgłoszonych przez uczestników z zakresu między innymi dobrego przywództwa i umiejętności budowania dobrostanu lidera zespołu, rozwoju zawodowego, wypalenia zawodowego, dialogu motywującego, komunikacji z rodzicem „trudnym”,

rozwiązywania sytuacji konfliktowych, terapii ACT i technik *self-compassion*, interwencji pomocowych SFBT oraz organizacji pracy pedagoga specjalnego. W ankietach ewaluacyjnych 92% uczestników III Makroregionalnej Szkoły Psychologiczno-Pedagogicznej oceniło satysfakcję merytoryczną sesji plenarnej na poziomie bardzo wysokim i wysokim, a 8% na poziomie średnim. Jako mocne strony spotkania podano świetnie dobrany program, wysoki poziom merytoryczny, kompetentnych, komunikatywnych i dobrze przygotowanych wykładowców, profesjonalne i rzetelne omówienie wybranej tematyki i problemów. Jako słabe strony wskazano przede wszystkim zbyt szeroki program, krótki czas prezentacji, a także brak reżimu czasowego prezentacji.

Sesje tematyczne/warsztatowe skupione były na problemach doświadczanych w trakcie praktyki zawodowej przez kadrę kierowniczą i specjalistów szkolnych oraz na określeniu potrzeb i oczekiwań w zakresie wsparcia przez poradnictwo CEA. Badania ankietowe dyrektorów szkół wykazały, że znakomita większość dyrektorów szkół artystycznych regionów wielkopolskiego i kujawsko-pomorskiego bardzo wysoko i wysoko ocenia klimat i atmosferę swojej szkoły, podkreślając znaczenie pozytywnych relacji inter-personalnych, kwalifikacje i zaangażowanie kadry pedagogicznej, wysokie wyniki nauczania i „fajność” szkoły artystycznej. Duże znaczenie ma przy tym fakt, że szczególnie w małych miejscowościach szkoła muzyczna pełni rolę centrum kulturalnego w środowisku lokalnym. Do słabych stron prowadzenia szkoły dyrektorzy zaliczyli przeciążenie i stres — zarówno uczniów, jak i nauczycieli, rywalizację na polu artystycznym, brak poczucia powinności wychowawczych, brak autorytetu, trudności natury administracyjnej. Bardzo wysoko oceniono sprawczość i pomoc pracy psychologa i pedagoga szkolnego oraz współpracę z SPPP CEA w Poznaniu, aczkolwiek część dyrektorów takiej współpracy jeszcze nie podjęła. Dyrektorzy korzystający z szerokiej oferty Zespołu Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego CEA wyrazili swoje zadowolenie i satysfakcję z merytorycznego wspomaganie ich pracy.

Wyniki badań ankietowych psychologów i pedagogów szkolnych w zakresie relacji z kadrą kierowniczą i pedagogiczną szkół, choć generalnie satysfakcjonujące, wskazały na konieczność nieustannego budowania atmosfery współpracy i wsparcia między nauczycielami i specjalistami szkolnymi oraz poszerzenia kompetencji psychologiczno-pedagogicznych nauczycieli w zakresie udzielania adekwatnej pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Badane szkoły artystyczne nie są wolne od wszelkich trudności rozwojowych, emocjonalnych i edukacyjnych doświadczanych przez uzdolnionych artystycznie uczniów, przy czym odnotowano dużą różnicę w liczbie uczniów posiadających opinie lub orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznych, wahające się od 1 ucznia do 83 uczniów w jednej szkole. Choć specjaliści widzą pozytywne oddziaływanie podejmowanych w ramach programów wychowawczo-profilaktycznych zadań, to jednak wskazują, że problemy wychowawcze bywają marginalizowane przez część nauczycieli, a także nie w każdej szkole występuje

oczekiwana współpraca specjalistów z nauczycielami przedmiotów artystycznych w tym zakresie. Największym minusem pracy specjalistów szkolnych jest dość powszechny brak psychologicznych i pedagogicznych testów diagnostycznych, co stoi w sprzeczności z wymogami prawa oświatowego obligującego specjalistów szkolnych do wykonywania regularnej działalności diagnostycznej. Należy zatem podjąć zdecydowane działania w celu pozyskania przez szkoły artystyczne specjalistycznych narzędzi diagnozy psychologicznej i pedagogicznej.

Ocena satysfakcji merytorycznej z udziału w popołudniowych sesjach tematycznych wynosiła 80% w przypadku oceny bardzo wysokiej i wysokiej. Jako mocne strony tej części spotkania podano dobre omówienie trudności i problemów szkół artystycznych regionów, możliwość dyskusji i dzielenia się doświadczeniem, omawianie poszczególnych sytuacji doświadczanych przez dyrektorów i specjalistów szkolnych, ciekawe rozwiązania i rady, przykłady dobrych praktyk. Oceny przeciętne wskazywały na słabe strony — zbyt dużą ilość i pobieżność przekazywanych informacji oraz poruszanie tematów mniej lub bardziej znanych.

Trzecia Makroregionalna Szkoła Psychologiczno-Pedagogiczna CEA w Poznaniu w dużej mierze spełniła swą edukacyjną i integracyjną rolę, pozostawiając świadomość ogromnego zapotrzebowania na podobne inicjatywy, a także plany na przyszłość związane z regularnym podejmowaniem organizacji tego typu przedsięwzięć we wszystkich regionach Centrum Edukacji Artystycznej.



Dziedziniec Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej w Poznaniu

Fot. Robert Frąckowiak



Zadania Zespołu Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego Centrum Edukacji Artystycznej w zakresie przeciwdziałania zachowaniom przemocowym nauczycieli wobec uczniów na indywidualnych lekcjach przedmiotu głównego w szkołach muzycznych

Wprowadzenie

W ostatnich latach w przestrzeni medialnej niejednokrotnie pojawiały się wpisy i publikacje dotyczące przemocy mającej miejsce w szkołach muzycznych podczas indywidualnych lekcji gry na instrumencie lub śpiewu. Oparte na niezwyfikowanych i tendencyjnie dobranych treściach artykuły wskazywały wręcz na znęcanie się nauczycieli nad uczniami, które to zachowania stanowią swoistą normę, bowiem muzyk musi być odporny na wszelkie trudności¹. Raport z badań ankietowych wykonanych w cyberprzestrzeni, przy nieprzebrzeganiu podstawowych standardów metodologicznych, dostarcza niezwyfikowanych danych, między innymi wskazując na doświadczanie przemocy psychicznej przez tysiące absolwentów szkół muzycznych na przestrzeni ostatnich dekad². Tego typu narracja stawia całe szkolnictwo muzyczne w negatywnym świetle, deprecjując dobrą i zaangażowaną pracę większości pedagogów-muzyków.

¹ Między innymi artykuł opublikowany w „Newsweeku” z dnia 14 września 2022 r. pt. *Przemoc w szkołach muzycznych. Znęcanie się psychiczne to norma. Muzyk musi być „zahartowany”* autorstwa Macieja Orłowskiego czy artykuł opublikowany w „Wysokich Obcasach” z dnia 12 września 2022 r. pt. *Edukacja muzyczna często jest przemocowa. W szkołach muzycznych już sześćdziesiątka odczuwają ogromną presję i stres* autorstwa Jędrzeja Dudkiewicza;

² *Raport końcowy z badań ankietowych dotyczących przemocy w edukacji muzycznej* autorstwa Barbary Marczak reprezentującej Stowarzyszenie Artystyczne Muzykujemy.

Zjawisko przemocy z punktu widzenia psychosocjologicznego istnieje w każdej przestrzeni społecznej, od interpersonalnej zaczynając, na rodzinnej, szkolnej, artystycznej, zawodowej, towarzyskiej i internetowej kończąc. A zatem zachowania przemocowe w szkołach muzycznych również istnieją, podobnie jak we wszystkich szkołach niesprofilowanych, lecz w ściśle określonej skali i określonym typie przemocy. Istota podejmowanych na ten temat badań diagnostycznych polega na określeniu, jak duża jest skala danego zjawiska i jaki typ przemocy stosowany jest w danej przestrzeni społecznej i/lub cyberprzestrzeni. W celu zweryfikowania autentycznie występującej skali zjawiska wśród uczniów aktualnie uczęszczających do szkół muzycznych, Zespół Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego Centrum Edukacji Artystycznej podjął się wykonania rzetelnych badań diagnostycznych. Uzyskując taki wskaźnik, łatwo obliczyć, jak duży procent bardzo dobrych i dobrych nauczycieli może poczuć się skrzywdzonych poprzez tak nieodpowiedzialną i tendencyjną narrację medialną.

Dla przeciwwagi owej negatywnej narracji, deprecjonującej cały system szkolnictwa muzycznego, proponujemy dawkę usystematyzowanej wiedzy na temat zrealizowanych i zaplanowanych do realizacji działań. Zwrócimy uwagę na: 1) wspomagającą rolę Zespołu Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego CEA; 2) rodzaje wsparcia udzielanego uczniom w Specjalistycznych Poradniach Psychologiczno-Pedagogicznych CEA; 3) wyniki badań diagnostycznych dotyczących przemocy w szkołach muzycznych, zrealizowanych przez Zespół Poradnictwa CEA; 4) przeciwdziałanie przemocy w szkołach muzycznych — wykaz zaplanowanych działań.

Wspomagająca rola Zespołu Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego CEA

Dla Centrum Edukacji Artystycznej, jako jednostki nadzoru pedagogicznego, fundamentem działalności — obok kontroli — są działania wspomagające szkolnictwo artystyczne, w ramach których podejmowane są liczne i różnorodne zadania mające na celu zapewnienie dobrostanu psychicznego kształcących się dzieci i młodzieży. Uczniowie, uczestnicząc w procesie edukacji w szkołach artystycznych, odnoszą wiele korzyści rozwojowych. Jednocześnie część uczniów może doświadczać różnorodnych problemów i trudności wynikających ze specyfiki kształcenia muzycznego, między innymi nadmiernego przeżywania tremy koncertowej czy przeciążeń wynikających z dużej ilości obowiązków. Niestety zdarzają się także nieprawidłowości w relacji między uczniem a nauczycielem przedmiotu głównego. W celu wspomagania uczniów w tym zakresie, Zespół Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego CEA od ponad dekady w sposób systemowy organizuje różnorodne formy wsparcia osobistego i psychofizycznego, ze szczególnym uwzględnieniem specyficznych problemów charakteryzujących proces kształcenia muzycznego, do których również

należą nieprawidłowe i zaburzone relacje mistrz–uczeń, niekiedy mające charakter zachowań przemocowych.

Główny trzon Zespołu Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego CEA stanowi działalność Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych CEA. W roku szkolnym 2022/2023 funkcjonuje osiem SPPP CEA — w Gdańsku, Lublinie, Poznaniu, Warszawie, Wrocławiu, Supraślu, Częstochowie i Krakowie. Poradnie CEA prowadzone są przez doświadczonych w pracy ze społecznością szkół artystycznych psychologów i pedagogów. Każda Poradnia swoim zasięgiem obejmuje po dwa regiony CEA, tworząc komplementarną sieć zabezpieczającą w pomoc psychologiczno-pedagogiczną i wychowawczo-profilaktyczną szkoły artystyczne w całej Polsce.

Specjalistyczne Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej realizują określone zadania, które prezentuje tabela 1.

Tabela 1

Zakres działalności Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych CEA

Działalność poradniana	<ul style="list-style-type: none"> — konsultacje psychologiczno-pedagogiczne — diagnozowanie — opiniowanie — pomoc terapeutyczna
Działalność z zakresu wsparcia zawodowego	<ul style="list-style-type: none"> — spotkania regionalne psychologów i pedagogów szkolnych — konsultacje specjalistyczne
Działalność informacyjno-szkoleniowa	<ul style="list-style-type: none"> — rady szkoleniowe i warsztaty stacjonarne i online w szkołach artystycznych regionu — szkolenia online w ramach Działu Doskonalenia i Doksztalcania Nauczycieli CEA — ogólnopolskie konferencje i seminaria
Działalność publikacyjno-badawcza	<ul style="list-style-type: none"> — artykuły, doniesienia badawcze, monografie — projekty badawcze regionalne i ogólnopolskie

Aktualne dane odnoszące się do działalności Zespołu Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego można odnaleźć na oficjalnej stronie Centrum Edukacji Artystycznej, w zakładce *Poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne i wychowawczo-profilaktyczne*³. Poniżej scharakteryzowane zostały różnorodne formy wsparcia psychospołecznego i artystycznego udzielanego przez Zespół Poradnictwa CEA, a skierowanego do uczniów szkół artystycznych.

³ <https://www.gov.pl/web/cea/poradnictwo-psychologiczno-pedagogiczne> [dostęp: 3.04.2023].

Rodzaje wsparcia udzielanego bezpośrednio uczniom w Specjalistycznych Poradniach Psychologiczno-Pedagogicznych CEA

Zróżnicowane formy wsparcia osobistego, społecznego i artystycznego uczniów realizowane są przez Zespół Poradnictwa w postaci:

- konsultacji psychologicznych,
- pomocy terapeutycznej,
- ogólnopolskich warsztatów psychologicznych online dla uczniów.

■ **Konsultacje psychologiczne** — ogólnie uczniowie skorzystali z 360 konsultacji psychologicznych, które odbywały się zarówno w trybie online, jak i stacjonarnym. Najczęściej konsultowane problemy ilustruje tabela 2.

Tabela 2

Problemy psychologiczne konsultowane w SPPP CEA przez uczniów

Nazwa kategorii problemu	Charakterystyka problemów
Kształcenie artystyczne	<ul style="list-style-type: none"> — niska motywacja do nauki, brak chęci kontynuowania kształcenia artystycznego; — trudności w organizacji i zarządzania czasem; — trudności z radzeniem sobie ze stresem szkolnym i treścią sceniczną; — zaburzone relacje z nauczycielami, w tym z nauczycielami przedmiotów głównych.
Specjalne potrzeby edukacyjne	<ul style="list-style-type: none"> — dostosowanie wymagań dla uczniów z zespołem Aspergera; — dostosowanie wymagań dla uczniów z chorobami przewlekłymi.
Problemy emocjonalne i osobowościowe	<ul style="list-style-type: none"> — obniżony nastrój depresyjny, myśli lękowe, ataki paniki, samookaleczenia; — zaniżone samoocena i poczucie własnej wartości; — trudności w relacjach koleżeńskich i społecznych, odrzucenie przez grupę; — objawy fobii szkolnej.
Problemy rodzinne	<ul style="list-style-type: none"> — presja środowiska rodzinnego na osiągnięcie wysokich; wyników w nauce i aktywności artystycznej; — trudności w relacjach rodzinnych, rodzina rozbita, dysfunkcyjna.
Przemoc w rodzinie i szkole	<ul style="list-style-type: none"> — skutki doświadczania przemocy rodzinnej (lęk, brak wiary w siebie, myśli samobójcze); — doświadczanie przemocy koleżeńskiej.

Dzięki konsultacjom uczniowie otrzymują adekwatną pomoc psychologiczną w zakresie identyfikacji przyczyn bieżących problemów osobistych związanych z motywacją, radzeniem sobie z treścią i stresem, nastrojem depresyjnym, zaniżoną samooceną. Drugą istotną trudnością doświadczaną przez uczniów jest wymiar psychospołeczny — zaburzone relacje z nauczycielami, w tym nauczycielami przedmiotów głównych, z rówieśnikami i z członkami rodziny, którym to relacjom często towarzyszy przemoc psychiczna i słowna. Ważne jest jednak, że uczniowie w tak dużym zakresie korzystają z oferowanej im pomocy psychologicznej, zgłaszając się do SPPP CEA i tam otrzymując stosowne, profesjonalne wsparcie, z gwarancją pełnej dyskrecji i anonimowości, zapewniających poczucie bezpieczeństwa.

■ **Pomoc terapeutyczna** — uczniowie uczestniczyli w 103 godzinnych sesjach z zakresu pomocy terapeutycznej, rozpoznając wspólnie z psychologiem następujące problemy:

- stany depresyjne, wahania nastroju, zaburzenia lękowe, samookaleczenia, myśli samobójcze;
- trudności w relacjach rodzinnych (rodzina dysfunkcyjna/przemocowa, rodzice w trakcie rozwodu, rodzina rozbita, wielu partnerów u rodziców, rodzina „patchworkowa”);
- sytuacje traumatyczne (śmierć w rodzinie, wypadek, kalectwo);
- radzenie sobie ze skutkami wykorzystania seksualnego;
- trudności w relacjach z klasą i nauczycielami, lęk przed wyrzuceniem ze szkoły.

Psycholodzy CEA pracę terapeutyczną wykonują z wykorzystaniem następujących nurtów psychoterapeutycznych: terapia Gestalt, CBT-Terapia poznawczo-behavioralna, ATC-terapia akceptacji i zaangażowania, TSR-terapia skoncentrowana na rozwiązaniach, terapia systemowa, terapia integratywna i inne.

■ **Ogólnopolskie warsztaty psychologiczne online dla uczniów** — z uwagi na często zgłaszane trudności psychologiczne dzieci i młodzieży szkół artystycznych psycholodzy SPPP CEA przygotowali i zrealizowali ofertę 10 warsztatów psychologicznych online, w których uczestniczyło łącznie 360 uczniów różnych typów szkół artystycznych, od klasy VII szkoły podstawowej do klasy maturalnej (tabela 3).

Tabela 3

Ogólnopolskie warsztaty psychologiczne online dla uczniów
zrealizowane przez psychologów SPPP CEA

1.	<i>Jak budować poczucie własnej wartości i pozytywny obraz siebie jako człowieka i ucznia szkoły artystycznej?</i>
2.	<i>Stres: wróg czy przyjaciel uczniów szkół</i>
3.	<i>Strategie psychologicznego przygotowania do występów publicznych</i>

Tabela 3 cd.

Ogólnopolskie warsztaty psychologiczne online dla uczniów
zrealizowane przez psychologów SPPP CEA

4.	<i>Integracja i komunikacja w zespole uczniów różnych typów szkół artystycznych</i>
5.	<i>Kreatywność i twórcze myślenie, czyli jak zostać wybitnym artystą</i>
6.	<i>Relaksacja w szkole artystycznej</i>
7.	<i>Tu i teraz — jak mindfulness może wpłynąć na życie ucznia szkoły artystycznej</i>
8.	<i>Nie chcę się tak czuć! — po co nam emocje i dlaczego są ważne w rozwoju artystycznym</i>
9.	<i>W pułapce myśli — jak radzić sobie z negatywnym myśleniem, aby pomyślnie radzić sobie w szkole artystycznej</i>
10.	<i>Motywacja i zarządzanie sobą w czasie a nauka w szkole artystycznej</i>

Bogata tematyka warsztatów dostosowana była do bieżących potrzeb i oczekiwań uczniów, zgłaszanych w ankietach ewaluacyjnych. Warto jednak zauważyć, że w powyższym wykazie brakuje warsztatów dotyczących bezpośrednio problematyki przemocy fizycznej i psychicznej w szkole, bowiem nie została ona wskazana przez żadnego ucznia biorącego udział w badaniach.

Wyniki badań diagnostycznych dotyczących przemocy w szkołach muzycznych zrealizowanych przez Zespół Poradnictwa CEA

W celu zweryfikowania autentycznie występującej skali zjawiska wśród uczniów aktualnie uczęszczających do szkół muzycznych, w terminie 18–26 października 2022 roku zrealizowano anonimowe badania sondażowe w ośmiu ogólnokształcących szkołach muzycznych II stopnia, w wybranych dużych miastach Polski. W badaniu wzięło udział 461 uczniów, z czego 99% stanowili uczniowie uczący się przedmiotu głównego w relacji indywidualnej, a 1% stanowiły uczennice sekcji rytmiki.

Ankieta stworzona przez wizytatorów Centrum Edukacji Artystycznej do spraw poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego była poddana niezależnej ocenie psychologów CEA w charakterze sędziów kompetentnych, których uwagi stanowiły istotny wkład w warstwę merytoryczną narzędzia. Psycholodzy i pedagodzy Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych CEA byli także koordynatorami badań w poszczególnych szkołach na terenie całej Polski, a ich zadanie polegało między innymi na: 1) zastosowaniu ujednoczonej procedury przeprowadzenia badań w szkołach, w warunkach gwarantujących uczniom skupienie i optymalny czas na wypełnienie ankiety; 2) stworzeniu atmosfery sprzyjającej udzielaniu szczerych odpowiedzi w anonimowych badaniach ankie-

towych; 3) dokonaniu odpowiedniego wprowadzenia do tematyki badań, przez omówienie różnych form prawidłowych i nieprawidłowych relacji między uczniem a nauczycielem przedmiotu głównego; 4) monitorowaniu samodzielności w wypełnianiu ankiet przez uczniów, aby mieć pewność, że wyniki ankiety nie są zmodyfikowane z uwagi na wpływ osób postronnych. Tak zaplanowane i przeprowadzone badania dają gwarancję rzetelności zastosowanej procedury badawczej i zwiększają prawdopodobieństwo, że uzyskane wyniki są odzwierciedleniem faktycznej skali badanego zjawiska.

Poniżej dokonano tabelarycznej prezentacji najważniejszych wyników oraz zamieszczono końcowe wnioski z badań.

Pytanie	Wyniki
1. Jak oceniasz swoje samopoczucie podczas lekcji przedmiotu głównego? (pytanie buforowe)	44,5% — zdecydowanie pozytywne samopoczucie 27,3% — raczej pozytywne samopoczucie 23,9% — zmienne samopoczucie 3,9% — raczej negatywne samopoczucie 0,4% (2 osoby) — zdecydowanie negatywne samopoczucie
Komentarz	
<p>Badani uczniowie w zdecydowanej większości (72%) mają pozytywne i raczej pozytywne samopoczucie na lekcji, a 24% uczniów charakteryzuje się samopoczuciem zmiennym, co najczęściej uzasadniano samooceną własnego przygotowania do zajęć. Natomiast 20 osób (4%) ma raczej negatywne lub zdecydowanie złe samopoczucie na lekcji, uzasadniając to: krzykiem nauczyciela podczas lekcji, brakiem pomocy ze strony nauczyciela w rozwiązywaniu problemów, podwyższonym poziomem uogólnionego stresu podczas lekcji czy niezręcznością ze względu na dotyk ze strony nauczyciela (1 osoba).</p>	
Pytanie	Wyniki
2. Czy podczas lekcji przedmiotu głównego nauczyciel szarpie, uderza lub dotyka ciebie w taki sposób, że sprawia ci to ból, i nie ma to związku z koniecznością korekty aparatu?	— żaden uczeń nie wybrał odpowiedzi „tak, regularnie” — jeden uczeń (0,2%) wybrał odpowiedź „tak, czasami” — 206 uczniów (44%) wybrało odpowiedź „nie, nigdy” — 247 uczniów (53%) wybrało odpowiedź: „nauczyciel dotyka mnie z uwagi na konieczność pracy nad aparatem, ale to nie boli” — 10 uczniów (2%) wybrało odpowiedź: „nauczyciel dotyka mnie z uwagi na konieczność pracy nad aparatem, ale sprawia mi to ból”
Komentarz	
<p>Największa grupa uczniów (53%) przyznaje, że podczas pracy nad aparatem gry nauczyciel dotyka ucznia, nie wywołując przy tym bólu, niemniej liczna grupa (44%) zadeklarowała, że nigdy nie odczuwa „agresywnego dotyku” nauczyciela. Natomiast 2% uczniów odczuwa ból przy korekcie aparatu, przy czym uczniowie ci w swoim pisemnych uzasadnieniach nie wskazali na to, że odczytują dotyk nauczyciela jako formę przemocy. Natomiast jeden uczeń ocenił, że takie zachowania nauczyciela, jak: ocieranie brzuchem, uderzanie w udo i mocne trzymanie ręki interpretuje jako przemoc fizyczną.</p>	

Pytanie	Wyniki
3. <i>Czy podczas lekcji przedmiotu głównego doświadczasz poniżania twojej osoby albo obrażenia, lekceważenia, wyśmiewania, a może gróźb?</i>	<ul style="list-style-type: none"> — 4 osoby (0,9%) odpowiedziały „tak, regularnie” — 53 osoby (11%) odpowiedziały „tak, czasami” — 409 osób (88%) odpowiedziało „nie, nigdy”

Komentarz

Powyższe wyniki wskazują, że w przypadku 12% badanych uczniów można wnioskować, że doświadczają przemocy psychicznej, ich samopoczucie ma prawo być obniżone, a efekty pracy niezadowalające. W swoich uzasadnieniach pisemnych poszczególni uczniowie przytaczali przykłady nieprawidłowych zachowań swoich nauczycieli, które przyczynić się mogą do istotnego zaniżenia samooceny.

Pytanie	Wyniki
4. <i>Mam wrażenie, że nauczyciel ocenia mnie jako człowieka (dobry/zły), a nie to, jak gram (czyli poziom wykonania)</i>	<ul style="list-style-type: none"> — 177 uczniów (38,2%) odpowiedziało „zdecydowanie nie” — 134 uczniów (28,9%) odpowiedziało „raczej nie” — 101 uczniów (21,8%) odpowiedziało „nie mam zdania” — 34 uczniów (7,3%) odpowiedziało „raczej tak” — 17 uczniów (3,7%) odpowiedziało „zdecydowanie tak”

Komentarz

Podobnie jak w przypadku poprzedniego pytania, 11% uczniów doświadcza nieprawidłowych informacji zwrotnych związanych ze swoją grą, tzn. nauczyciel nieprawidłowo formułuje swoje komunikaty i komentarze, krytykując raczej osobę, a nie poziom jej wykonania lub przygotowania się.

Wnioski końcowe z badań

Powyższe badania, zaprezentowane w skrótovej formie, ujawniają zarówno skalę pozytywnego odbioru przez uczniów lekcji przedmiotu głównego, jak i skalę oraz rodzaj przemocy stosowanej na lekcjach gry na instrumencie wobec uczniów aktualnie uczących się w szkołach muzycznych.

W zakresie pozytywnego odbioru lekcji instrumentu uczniowie w większości (72%) mają pozytywne i raczej pozytywne samopoczucie na lekcji, w zdecydowanej większości (97%) nigdy nie doświadczają agresywnego dotyku nauczyciela bądź doświadczają dotyku koniecznego w pracy nad aparatem, który nie wywołuje bólu i w dużej większości (88%) nigdy nie doświadczają poniżania, obrażania, wyśmiewania czy też gróźb. A zatem średnio **86%** uczniów ma dobre doświadczenia w relacji na linii uczeń–nauczyciel przedmiotu głównego w ramach współcześnie realizowanego kształcenia muzycznego.

W zakresie skali przemocy fizycznej stosowanej przez nauczycieli wobec uczniów, 11 respondentów (2,4%) odczuwa ból przy korekcie aparatu, w tym jeden uczeń potwierdził, że czasami dochodzi ze strony nauczyciela do przemo-

cy fizycznej, choć nie uzasadnił, co konkretnie ma na myśli. Wobec całkowitej liczebności grupy badawczej (461 uczniów) wskaźnik ten jest bardzo niski, aczkolwiek nie można go w żadnej mierze ignorować.

W zakresie przemocy psychicznej udziałem **12%** uczniów są negatywne doświadczenia związane z przemocą psychiczną oraz nieprawidłową komunikacją werbalną nauczyciela podczas lekcji przedmiotu głównego, w ramach której dominują: *straszenie ucznia negatywnymi konsekwencjami braku zaangażowania w ćwiczenie, sarkastyczne żarty, krzyk na lekcji, stosowanie „dziwnych ksywek”, obniżanie poczucia własnej wartości ucznia.*

Określając zatem skalę problemu, stwierdza się, że 86% uczniów pozytywnie odbiera lekcje instrumentalne i pracę nauczyciela. Natomiast 2,4% uczniów doświadcza przemocy fizycznej w postaci agresywnego dotyku przy korekcie aparatu wykonawczego, a 12% uczniów doświadcza przemocy psychicznej w postaci nieprawidłowej komunikacji werbalnej i niewerbalnej nauczyciela, obniżającej samoocenę ucznia.

Mimo że negatywne wyniki mieszczą się w przedziale statystycznego rozkładu normalnego, to jednak należy z całą mocą podkreślić, że w stosunku do żadnego ucznia nie ma przyzwolenia na stosowanie przemocy przez nauczyciela. Centrum Edukacji Artystycznej wyraża sprzeciw wobec takich postaw i zachowań nauczycieli, które miałyby doprowadzać uczniów do istotnego obniżenia nastroju spowodowanego nieadekwatnymi i niepedagogicznymi postawami nauczycieli.

Przeciwdziałanie przemocy w szkołach muzycznych — wykaz zaplanowanych działań

W związku z powyższymi wynikami diagnozy, Centrum Edukacji Artystycznej planuje podjęcie następujących działań:

1. Sformułowanie w rekomendacjach psychologiczno-wychowawczych na rok szkolny 2023/2024 zaleceń odnoszących się do komunikacji interpersonalnej stosowanej przez nauczycieli na indywidualnych lekcjach przedmiotu głównego w szkołach muzycznych oraz działań ogólnoszkolnych przeciwdziałających stosowaniu przemocy dorosłych wobec dzieci.
2. Przeprowadzenie w szkołach muzycznych I stopnia badań diagnozujących wskaźniki przemocy psychicznej i fizycznej nauczycieli wobec uczniów na lekcjach indywidualnych przedmiotu głównego.
3. Zaplanowanie warsztatów psychologicznych dla uczniów oraz szkoleń dla nauczycieli-muzyków z zakresu komunikacji interpersonalnej werbalnej i niewerbalnej, zasad komunikacji bez przemocy, konsekwencji prawnych w przy-

padku stosowania przemocy wobec dziecka przez osobę dorosłą oraz wskazania miejsc, w których można otrzymać adekwatną pomoc.

Zakończenie

Na zakończenie należy docenić fakt, że przestrzeń cyfrowa stała się miejscem, w którym internauci mogą anonimowo składać swoje świadectwa, opinie i komentarze o doznanej przemocy psychicznej podczas edukacji muzycznej. Niewątpliwie ma to swoisty wymiar emancypacyjny i wpisuje się w społeczny trend upubliczniania krzywd doświadczanych w różnych okresach życia. Natomiast od osób prowadzących tematyczne blogi w mediach społecznościowych należałoby oczekiwać dobrej orientacji w problematyce — zarówno teoretycznej, jak i praktycznej dotyczącej przeciwdziałania trudnościom i zaburzeniom doświadczanym przez uczniów w trakcie kształcenia muzycznego, a upowszechnianej przez Zespół Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego i Wydawnictwo Centrum Edukacji Artystycznej.

Wyrażamy nadzieję, że po zapoznaniu się z wszechstronną działalnością Zespołu Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego CEA, który czuwa nie tylko nad pracą Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych CEA, lecz także nad jakością pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej w szkołach artystycznych przez niemal trzystu specjalistów (psychologów, pedagogów szkolnych i pedagogów specjalnych), nastąpi zmiana retoryki na wspierającą wobec szkolnictwa muzycznego, a nie deprecjonującą jego wysiłki. Bowiem współczesna pedagogika instrumentalna istotnie zmieniła się na przestrzeni ostatnich dekad, a poszerzenie kompetencji psychologicznych nauczycieli jest jednym z priorytetów w realizowanych planach doskonalenia zawodowego nauczycieli szkół artystycznych.





**Wokół konkursów,
przesłuchań
i przeglądów**





Konkurs Skrzypcowy Muzyki Polskiej im. Wandy Wiłkomirskiej w Częstochowie

Do rozmowy o Wandzie Wiłkomirskiej — legendzie polskiej sztuki wiolinistycznej, o roli konkursów w artystycznym rozwoju młodych skrzypków oraz o muzyce polskiej zaprosiłam doktor Aleksandrę Szwejkowską-Belicę.

Katarzyna Sokołowska: W listopadzie 2023 roku odbędzie się już piąta edycja Konkursu Skrzypcowego Muzyki Polskiej im. Wandy Wiłkomirskiej w Częstochowie, którego jest pani dyrektorem. Jest pani skrzypaczką, pedagogiem w Zespole Szkół Muzycznych im. Marcina Józefa Żebrowskiego. Należy zaznaczyć, że ukończyła pani studia podyplomowe w Hochschule für Musik w Mannheim (w Niemczech) w klasie profesor Wandy Wiłkomirskiej. Konkurs, o którym dziś rozmawiamy, jest skierowany do uczniów szkół muzycznych I i II stopnia oraz do studentów uczelni wyższych. Przygotowywana edycja będzie miała wymiar międzynarodowy. Jak zrodził się pomysł na organizację takiego wydarzenia i dlaczego właśnie Wanda Wiłkomirska jest jego patronką?

Aleksandra Szejowska-Belica: Pomysł zorganizowania konkursu dla młodych skrzypków powstał podczas mojego ostatniego spotkania z panią profesor w Skolimowie, w Domu Artystów Weteranów Scen Polskich. Rozmawialiśmy obie o tym, aby powstał konkurs jak najbardziej przyjazny dzieciom i młodzieży, który jednocześnie promowałby muzykę polską. Zaproponowałam pani profesor, aby zechciała przyjąć patronat nad konkursem. Zgodziła się z ogromną radością. Dziesięć dni po naszej rozmowie Wanda Wiłkomirska zmarła. W zasadzie wtedy poczułam potrzebę, żeby wypełnić jej ostatnie życzenie, tak jakby zrealizować jej „muzyczny testament”.

K.S.: Organizowany między innymi osobiście przez panią konkurs w Częstochowie to okazja, aby przypomnieć postać patronki — Wandy Wiłkomirskiej. Czy organizatorzy przewidują w 5. edycji jakieś działania w tym względzie?

A.Sz.B.: Podczas każdej edycji konkursu organizowane jest spotkanie wspomnieniowe *Wanda Wiłkomirska in memoriam* przed Koncertem Laureatów,

rozmowa z jurorami (często absolwentami Maestry) i osobami związanymi z Wandą Wiłkomirską. Publiczność także bierze czynny udział w rozmowach i wspomnieniach. W tym roku planowana jest również wystawa poświęcona pani profesor. Tu z pomocą przyszli kustosze Publicznej Biblioteki Pedagogicznej Książnica Pedagogiczna im. Alfonsa Parczewskiego w Kaliszu, z której wypożyczymy pamiętki po rodzinie Wiłkomirskich — dyplomy, wycinki z gazet, zdjęcia.

K.S.: Każda osoba, która ma kontakt ze sztuką, poszukuje w niej wartości, z którymi się utożsamia. Czy może pani wskazać wartości, które kiedyś były ważne dla Wandy Wiłkomirskiej, a we współczesnych czasach mogą być istotne dla naszych uczniów?

A.Sz.B.: Wanda Wiłkomirska kochała ludzi, kochała poznawać nowych ludzi i kochała muzykę. Ale to człowiek był dla niej najważniejszy, nie muzyka. To jest właśnie wartość ponadczasowa — nie bójmy się otwierać na ludzi, starajmy się w każdym zobaczyć dobro. Była człowiekiem wielkiego serca, otwartym na sprawy swoich studentów. Zapamiętałam, że nigdy nie mówiła źle o kimś, raczej zasmutczała się, jeśli ktoś zrobił jej jakąś przykrość. Można byłoby się od niej uczyć.

K.S.: W Konkursie Skrzypcowym Muzyki Polskiej im. Wandy Wiłkomirskiej w Częstochowie biorą udział dzieci. Najmłodsza grupa to przedział wiekowy 10–13 lat. Ci młodzi uczestnicy nie mogą pamiętać Wandy Wiłkomirskiej — wspaniałej skrzypaczki, charyzmatycznej, autentycznej artystki. W jaki sposób organizatorzy konkursu dbają o zachowanie pamięci o niej, jednocześnie o przekazanie najmłodszym, jak ważną była ona postacią w powojennej Polsce?

A.Sz.B.: Niektóre dzieci nie mają pojęcia, kim była Wanda Wiłkomirska. Dlatego dbamy o to, aby uczestnicy dostawali płyty z archiwalnymi nagraniami genialnych interpretacji Wandy Wiłkomirskiej. To taki symboliczny prezent. O te materiały, nagrania płytowe, jest coraz trudniej. Wanda Wiłkomirska dla mojego pokolenia jest oczywistą postacią. Zналиśmy ją, wiele osób u niej studiowało, niektórzy z absolwentów zasiadają teraz w jury konkursu. Zależy nam na tym, aby młode pokolenie skrzypków dowiedziało się, w czym przejawiała się wyjątkowość jej osoby, wirtuoza, i na czym polegała niezwykłość jej interpretacji muzyki. Wielu z uczestników podtrzymuje rozbudzone podczas konkursu zaciekawienie osobą patronki konkursu, oglądając dostępne w Internecie wywiady z Wandą Wiłkomirską i słuchając archiwalnych nagrań, koncertów, lekcji.

K.S.: Jaki był stosunek Wandy Wiłkomirskiej do konkursów muzycznych w ogóle?

A.Sz.B.: Wanda Wiłkomirska nie lubiła konkursów, chociaż sama w nich startowała i wielokrotnie zasiadała w jury. Uważała jednak, że rywalizacja jest niezbędna do kształcenia muzyka, poprzez choćby sprawdzenie się na scenie, porównanie z innymi, konieczna, by zmierzyć się z tremą, poczuć i nauczyć się grać z pewną dozą adrenaliny. Pani profesor zawsze podkreślała, że naj-

ważniejszy jest czas dochodzenia do formy konkursowej, zaś sam konkurs i werdykt jurorów traktowała drugoplanowo. Pragnęła, aby konkurs jej imienia był jak najbardziej przyjazny uczestnikom i transparentny w obszarze ocen i werdyktu (na przykład aby w konkursie nie brali udziału uczniowie profesorów, którzy zostali zaproszeni do komisji oceniającej uczestników). Myślała o konkursie, wokół którego byłaby dobra aura.

K.S.: Słyszałam, że wspomniana dobra aura wokół konkursu jej imienia przejawia się w możliwości rozmowy uczestników i ich pedagogów z jurorami. W czymś jeszcze?

A.Sz.B.: Organizatorzy konkursu oraz wszystkie osoby, które pracują przy konkursie, pragną stworzyć prawdziwie rodzinną, ciepłą atmosferę, tak aby każdy uczestnik czuł się jak na koncercie, a nie na konkursie. Jest już tradycją, że nie tylko cała publiczność, ale też jurorzy witają brawami każdego młodego artystę. Także gromkimi oklaskami każdy uczestnik odprowadzany jest z estrady. To jest bardzo przyjemne. Również zasygnalizowana przez panią forma kontaktu z jurorami stanowi wartość naszego konkursu. Jurorzy chętnie przekazują pedagogom w każdej przerwie w przesłuchaniach uwagi metodyczne. Często rozmawiają z samymi uczestnikami, chwala, dzielą się swoimi spostrzeżeniami po ich występie, zachęcają do dalszej pracy. Wanda Wiłkomirska, kiedy miała ze mną zajęcia, mówiła: *...pamiętaj, jak będziesz kiedyś uczyć gry na skrzypcach, to zawsze powiedz uczniowi podczas lekcji dobre słowo. Nawet jeśli ktoś naprawdę grał całą lekcję słabo. Zawsze można znaleźć jakiś pozytywny element prezentacji, pochwalić za aparat gry, pięknie zagrana frazę. Jeśli nauczyciel przekazuje uwagi, rozpoczynając od pozytywnych informacji, to uczeń łatwiej odbiera i przyswaja uwagi krytyczne. Jak uczeń słyszy, że wszystko gra źle, to odbiera mu się motywację do pracy i zniechęca do dalszego rozwoju.*

K.S.: Dlaczego w nazwie konkursu znajduje się „muzyka polska”?

A.Sz.B.: Jednym z założeń konkursu jest promowanie muzyki polskiej. Wanda Wiłkomirska koncertując na całym świecie, gdzie tylko mogła, grała utwory Szymanowskiego, Karłowicza, Wieniawskiego, nie tylko podczas występów z orkiestrą, lecz także podczas koncertów kameralnych. Zapamiętamy ją jako propagatorkę polskiej muzyki skrzypcowej. Startujący w konkursie młodzi wirtuozi mogą zagrać dowolny utwór polskiego kompozytora jako punkt swojego konkursowego programu.

K.S.: Po jakie utwory z jakże bogatej i obszernej polskiej literatury skrzypcowej sięgają nauczyciele i ich wychowankowie startujący w konkursie? Co młodzi lubią grać najbardziej?

A.Sz.B.: Wszystko! Często prezentują utwory rzadko wykonywane. Tak było z *Sonatą a-moll* Zygmunta Noskowskiego, której dobrze nie znaliśmy, a ogromnie nas zachwyciła. Widać, że hasło „muzyka polska”, umieszczone w tytule kon-

kursu, motywuje nauczycieli do poszukiwań nieznanymi kompozycji, niejednokrotnie bardzo pięknych. W programach poszczególnych uczestników spotykamy niezwykle oryginalne pozycje. Młodzi skrzypkowie bardzo często grają także utwory Szymanowskiego. W każdej grupie wiekowej znajdziemy utwory Wieniawskiego. Popularnością wśród wykonawców cieszą się także kompozycje Karłowicza, Pendereckiego czy Lutosławskiego.

K.S.: Czy zdarzają się wykonania kompozycji samych uczestników? Może jakieś prawykonania?

A.Sz.B.: Tak. Gdy skrzypek zgłaszający się do konkursu ma wątpliwości, czy może wykonać własną kompozycję, sprawę konsultuje z organizatorami. I tak w programach konkursowych nieraz znalazły się utwory skomponowane przez samych uczestników, świetnie napisane i wykonane. Otwarta formuła konkursu pobudza także do innego działania, również do komponowania.

K.S.: Cztery edycje Konkursu Skrzypcowego Muzyki Polskiej im. Wandy Wiłkomirskiej w Częstochowie to już historia. Co chciałaby pani powiedzieć nauczycielom klas skrzypiec i ich uczniom, zachęcając do udziału w piątej edycji w bieżącym roku? Może jest coś, co wyróżnia ten konkurs spośród innych?

A.Sz.B.: Regulamin konkursu przewiduje cztery kategorie wiekowe uczestników — od czwartej klasy szkoły podstawowej aż do absolwentów studiów wyższych. Obowiązkowym punktem konkursowego programu musi być utwór kompozytora polskiego. Można także wykonywać dzieła obcych twórców. Nie chcemy ograniczać pracy nauczycieli skrzypiec. Wiadomo, że uczniowie powinni poznać utwory innych kompozytorów, na przykład Bacha, Paganiniego. Ten konkurs trafia do każdego. Każdy może wziąć w nim udział na każdym etapie kształcenia. Laureaci pierwszych miejsc poprzednich edycji mogą zaprezentować się w kolejnej edycji, ale już w wyższej wiekowej grupie — tak, aby nie odbierać innym rówieśnikom możliwości sięgania po nagrody. Sprawą godną uwagi jest także to, że konkursowe przesłuchania rejestruje Akademia Filmu i Telewizji. Realizuje bezpośrednią transmisję konkursu, a nagrania występów zostają zapisane i pozostają do dyspozycji uczniów i nauczycieli.

K.S.: Takie filmy to profesjonalna pomoc w pracy nauczyciela z uczniem, nie tylko pamiętka. Występ można przecież wnikliwie analizować, omawiając wszystkie elementy prezentacji — od postawy na estradzie po realizację muzycznej frazy.

A.Sz.B.: I jest jeszcze jeden, ważny wymiar transmisji i nagrań — konkurs jest transparentny. Wszyscy mogą powtórnie obejrzeć i wysłuchać prezentacji uczestników. Tym samym niejako sprawdzić, zweryfikować ocenę jurorów z własnym zdaniem.

Chciałabym jeszcze dodać, że konkurs organizowany jest przy ogromnym zaangażowaniu uczniów Zespołu Szkół Muzycznych im. Marcina Józefa Żeb-

rowskiego w Częstochowie. Młodzi ludzie, uczniowie naszej szkoły, związani przecież z muzyką i występami, uczą się, jak organizować tak duże wydarzenie, jak zażegnawać konflikty, minimalizować ryzyko wystąpienia problemów. Bez nich, bez nauczycieli i dyrekcji naszej szkoły organizacja i przeprowadzenie konkursu nie byłoby możliwe. To jest konkurs całej naszej społeczności. Cieszę się, że naszą młodzież można czegoś innego nauczyć, do czegoś zachęcić.

K.S.: Grand Prix 4. Konkursu Skrzypcowego Muzyki Polskiej im. Wandy Wiłkomirskiej zdobyła Zoja Syguda, uczennica Państwowej Szkoły Muzycznej I stopnia im. Fryderyka Chopina w Wejherowie. To niebywały sukces przy tak ogromnej konkurencji i rywalizacji z dużo starszymi koleżankami i kolegami. Jak więc pani ocenia poziom wykonawczy uczniów podstawowych i średnich szkół muzycznych?

A.Sz.B.: Dzieci i młodzież grają rewelacyjnie, fantastycznie, wielu z nich jest w zasadzie „gotowymi” muzykami. Oni grają już tak trudne programy, tak dojrzałe i pięknie. Pytanie — co będzie dalej? Pomocna może okazać się przegromna literatura skrzypcowa. Z niej, jak z rozmaitych książek, będzie można wyczytać nowe treści, w niej znaleźć swoją drogę do rozwoju. Podczas konkursu szukamy osobowości artystycznych i to czasami nie do końca idzie w parze z umiejętnościami i dojrzałością. Pierwszą edycję konkursu wygrał skrzypek — Mateusz Izdebski, który był uczniem szóstej klasy szkoły podstawowej. Otrzymał wtedy jako Nagrodę Grand Prix skrzypce lutnicze Janiny Pawlikowskiej. Nagroda była trafiona! Wiem, że do tej pory gra na tym instrumencie i pięknie się rozwija.

K.S.: Czy słuchając występów uczniów rywalizujących w najmłodszej grupie wiekowej, można stwierdzić, że mamy do czynienia z wybitną na tym etapie kształcenia osobowością muzyczną? Jakie elementy oryginalności, indywidualności można zauważyć? W czym to się przejawia?

A.Sz.B.: Przede wszystkim w radości grania! Radość grania to jest to, co przyciąga i co cieszy i jurorów, i słuchaczy. Zachwycamy się, jak widzimy na estradzie dziecko, które prezentuje przygotowany na konkurs program i ma z tego po prostu frajdę! Wiłkomirska starała się pobudzić w nas, uczniach, studentach, właśnie radość grania. Budziła naszą świadomość występu dla słuchaczy, dla publiczności. To było i jest najważniejsze, nie konkurencja, nie zawody, nie konkurs. Radość grania jest zdecydowanie na pierwszym planie, zaraz potem muzykalność, umiejętności techniczne i wszystkie te aspekty, które składają się na wykonanie, interpretowanie muzyki. Jurorzy to też słuchacze.

Uczestnicy utalentowani, artystyczne osobowości z całą pewnością zostają w pamięci słuchaczy i jurorów. Ale trzeba też powiedzieć o występach skrzypków, których osobiście pamiętam z pierwszej czy drugiej edycji konkursu. Na podstawie własnej obserwacji mogę stwierdzić, że wielu z nich przepięknie rozwija się dalej. W kolejnych latach pokazywali się z coraz lepszej strony. Wydaje

mi się, że udział w konkursie, oczywiście nie tylko w tym naszym, pokazuje, że żadnego uczestnika nie można przekreślać. Jeden rozwija się bardzo szybko, dynamicznie od początku swojej drogi, a inny kroczy pomału jak żółw, ale i tak dochodzi do celu. Każdy młody artysta i jego wykonanie są ważni nie tylko podczas konkursu, ale przede wszystkim podczas kształcenia. My, pedagodzy i organizatorzy różnych imprez dedykowanych młodym ludziom, musimy starać się zobaczyć w każdym mały diament, oszlifować go i pomóc stać się pięknym, błyszczącym szlachetnym kamieniem. Niekoniecznie wspaniałym muzykiem, ale wspaniałym CZŁOWIEKIEM.

K.S.: Mówi pani o radości grania. Jest pani organizatorem konkursu skrzypcowego — formy rywalizacji, jurorem, ale też znanym i cenionym pedagogiem. Czy może pani podpowiedzieć innym nauczycielom, jak ową radość w dziecku pielęgnować (bo przecież w każdym dziecku są pokłady radości)? Jak jej nie zabić?

A.Sz.B.: Myślę, że należy pokazywać wszystko to, co jest związane z muzyką, ale też inne aspekty wokół muzyki. Uczniom warto przekazać, że granie na instrumencie to nie jest tylko ruszanie palcami czy jedną albo drugą ręką oraz czytanie nut. Granie na instrumencie to wypadkowa wszystkich bodźców dookoła — rodziny, przyrody, piękna, które nas otacza. Myślę, że ważne jest to, aby przekazywać uczniom, by otaczali się pięknem. Pokój, w którym ćwiczą, dobrze aby był posprzątany, bez bałaganu. Wtedy ten bałagan i chaos nie przenoszą się do grania. Warto pograć sobie w pięknym miejscu — nawet na łonie przyrody. Iść do teatru, na koncert (nie tylko z repertuarem klasycznym), do muzeum na wystawę malarstwa, aby zobaczyć piękne obrazy, jak również dużo czytać.

K.S.: Ubogacać się i zbierać dobre doświadczenia...

A.Sz.B.: Tak, aby ich życie wewnętrzne było piękne. My, nauczyciele, też starajmy się pobudzać wyobraźnię dzieci, zachęcać, próbować w taki sposób do nich trafić. Szukać dobra i piękna, w życiu i w muzyce. Taka jest, moim zdaniem, rola nauczyciela.

K.S.: Niech te ważne słowa będą puentą naszej rozmowy. Dziękując za spotkanie, życzę wiele satysfakcji zarówno z pracy przy organizacji nadchodzącej piątej edycji Konkursu Skrzypcowego Muzyki Polskiej im. Wandy Witkomirskiej w Częstochowie, jak i z konkursowych prezentacji młodych utalentowanych skrzypków.





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





Młody muzyk — nie tylko wykonawca

Z pewnością wiedzą Państwo, kim jest Krzysztof Urbański. To jeden z najzdolniejszych polskich dyrygentów młodego pokolenia. Student, a potem asystent Maestro Antoniego Wita, dyrygent orkiestr w Neubrandenburgu, Indianapolis i Tokio. Zanim jednak Krzysztof podjął studia dyrygenckie, ukończył Państwową Szkołę Muzyczną I i II stopnia w Pabianicach — oczywiście nie jako dyrygent. Nie miał takiej możliwości. Dyplom zawodowy odebrał jako waltornista. Byłem wtedy pedagogiem tej szkoły i pamiętam niezwykle uzdolnionego, a przy tym pełnego uporu młodzieńca, który błyskotliwie realizował zadania solfeżowe i harmoniczne, z wielkim zaangażowaniem analizował partytury, a jako człowiek pilny, również solennie przykładał się do lekcji instrumentu, choć otwarcie twierdził, że nie wiąże z nim swojej przyszłości.

Myślę dziś o Krzysztofie jako w porę dostrzeżonym talencie, któremu jednakże szkolnictwo muzyczne w ówczesnym kształcie niewiele mogło dopomóc w rozwoju uzdolnień. Sporą część czasu spędzanego w szkole artystycznej Krzysztof poświęcał na zajęcia, które z czasem w coraz mniejszym stopniu korespondowały z jego zainteresowaniami. Organizowane przez szkołę lekcje spoza grupy ujętych w ramowe plany nauczania mogły stanowić jedynie substytut modelu kształcenia, którego przyszły znakomity dyrygent potrzebował. Na szczęście Krzysztofowi nie zabrakło motywacji, ambicji i pewności w dążeniu do upragnionego celu, chociaż szkoła nie mogła spełnić tego najważniejszego dla niego aspektu artystycznych marzeń.

Jak wielu zrezygnowało zbyt wcześnie? Jak wielu świetnych kompozytorów, dyrygentów, muzykologów czy krytyków nie zdołaliśmy odkryć, zanim brak sukcesów w grze na instrumencie nie zgasił w nich zapału czy nawet wprost miłości do muzyki? Jak wielu zdolnym muzykom nie pokazano alternatywnej drogi ku artystycznemu spełnieniu? Jak często droga *per aspera* daremnych dążeń do bieglności i wykonawczej perfekcji nie pozwoliła sięgnąć *ad astra*?

Talent muzyczny manifestuje się w różnoraki sposób. Predyspozycje fizyczne czy manualne, które rozpoznaje się podczas badania przydatności, stanowią

◀ Państwowa Szkoła Muzyczna I i II stopnia w Zduńskiej Woli — występ szkolnego Big Bandu pod dyrekcją Tomasza Jagody, koncert półroczny

Fot. Katarzyna Kulisiewicz

podstawę wyboru instrumentu głównego, z którym uczeń jest związany przez kolejne lata. Nie zawsze jest to wybór trafny i czasem bywa korygowany, szczególnie przy okazji zdawania do szkoły II stopnia. Jednakże dość często sprawność manualna nie rozwija się równie szybko, jak słuchowa. Stąd biorą się liczne przypadki uczniów znakomicie radzących sobie z ćwiczeniami solfeżowymi czy harmonią, ale za to słabiej z zajęciami z instrumentu. Wielu uczniów przejawia też talent humanistyczny, dostrzegalny na przykład podczas zajęć historii muzyki. Wreszcie należy wspomnieć o różnych formach zajęć kompozytorskich, organizowanych w niektórych szkołach muzycznych w ramach zajęć rozwijających zainteresowania uczniów.

Koordinatory szkolenia artystycznego w Polsce — Departament Szkolnictwa Artystycznego Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz Centrum Edukacji Artystycznej — mając świadomość potrzeb uczniów szkół muzycznych, w 2022 roku podjęli decyzję o umożliwieniu zdobycia zawodu muzyka w specjalności innej niż wykonawcza. Rozpoczęcie działań w tym kierunku nastąpiło w momencie, gdy został ustalony schemat cykli kształcenia w szkolnictwie muzycznym, w szczególności odnośnie do czteroletniej ogólnokształcącej szkoły muzycznej II stopnia. Pierwszym etapem było badanie ankietowe przeprowadzone wśród uczniów klas programowo najwyższych ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia i szkół muzycznych II stopnia. W okresie od 11 do 20 marca 2022 roku na przygotowaną przez Centrum Edukacji Artystycznej ankietę odpowiedziało 1912 uczniów, spośród których 580 (30%) wyraziło chęć zmiany dotychczas realizowanej specjalizacji na podstawy kompozycji, a 157 (8%) na teorię muzyki. W badaniu ankietowym nie proponowano specjalizacji dyrygenckiej, natomiast dodatkowe pytanie dotyczyło ewentualnych planów uczniów co do kierunku studiów. Sześćdziesięciu pięciu respondentów (4% ogółu) zadeklarowało chęć podjęcia studiów dyrygenckich. Podsumowując, oznacza to, że 42% badanych uczniów, chcących kontynuować naukę w zakresie muzyki, nie wiąże swojej przyszłości z wykonawstwem.

Badanie potwierdziło informacje otrzymywane przez MKiDN i CEA co do potrzeby otwarcia nowej specjalności kształcenia w zawodzie muzyk. Jednym ze środowisk wskazujących na celowość jej uruchomienia byli pedagodzy kierunków kompozytorskich w akademiach muzycznych. Sygnalizowali oni, że wielu przyszłych adeptów kompozycji przystępuje najpierw do studiów wykonawczych, a dopiero po kilku latach zmienia lub rozszerza kierunek, ponieważ w momencie zdawania na uczelnię muzyczną nie ma jeszcze pełnej świadomości, na jakim kierunku chcieliby studiować. Tego rodzaju praktyka jest również niekorzystna dla rozwoju młodego muzyka, gdyż opóźnia start studiów w docelowej dziedzinie i trwoni jego energię na podejmowanie nauki w niekoniecznie wyznaczonym kierunku. Gdyby ci młodzi ludzie wcześniej przekonali się o swoich zdolnościach kompozytorskich, ich nauka na uczelni byłaby bardziej efektywna, a potencjalne rezultaty — zapewne lepsze. Podobne supozycje są uprawnione także w zakresie dyrygentury czy muzykologii.

Pierwszym krokiem ku poszerzeniu wachlarza specjalności w szkolnictwie muzycznym było znowelizowanie rozporządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa artystycznego. Nowa specjalność teoria muzyki została wprowadzona rozporządzeniem zmieniającym z dnia 15 września 2022 roku. W jej ramach określono trzy specjalizacje: podstawy kompozycji, podstawy dyrygowania i podstawy muzykologii. Wybór specjalizacji był wynikiem dyskusji w gronie ekspertów. Zdecydowano się na powyższe nazewnictwo, używające pojęcia „podstawy”, mając na uwadze, że docelowym miejscem kształcącym w tych trzech dziedzinach powinna być uczelnia. Zbiorcze określenie specjalności odzwierciedla zwiększoną rolę pierwiastka teoretycznego w przebiegu nauki.

Podstawowym etapem przygotowania nowej specjalności stało się opracowanie ramowych planów nauczania i podstaw programowych. Przyjęto, że właściwym momentem na rozpoczęcie przez ucznia nauki w zakresie teorii muzyki jest przedostatnia klasa ogólnokształcącej szkoły muzycznej II stopnia i szkoły muzycznej II stopnia. Nauka w nowej specjalności będzie zatem trwała dwa lata, obejmując trzecią i czwartą klasę ogólnokształcącej szkoły muzycznej II stopnia albo cyklu czteroletniego szkoły muzycznej II stopnia, lub piątą i szóstą klasę cyklu sześcioletniego szkoły muzycznej II stopnia. W tym czasie uczeń będzie realizował w każdym tygodniu po dwie godziny zajęć specjalizacji, która będzie dla niego przedmiotem głównym. Zajęcia te będą prowadzone indywidualnie. Ponadto zajęciami specyficznymi przeznaczonymi dla tej specjalności będą harmonia dla teorii muzyki (2 godziny tygodniowo w ostatniej klasie cyklu kształcenia) oraz fortepian dla teorii muzyki (po 1 godzinie tygodniowo w każdym roku kształcenia). Ponadto uczeń będzie kontynuował zajęcia z kształcenia słuchu, harmonii i historii muzyki oraz zrealizuje zajęcia z form muzycznych w identycznym zakresie, jak w specjalnościach instrumentalistyka czy rytmika. W przypadku, gdy we wcześniejszych klasach uczeń nie dopełni obowiązku zrealizowania odpowiedniej liczby godzin zajęć chóru lub orkiestry, będzie zobligowany do uczęszczania także na te zajęcia. Ogółem tygodniowy wymiar godzin w obu klasach cyklu kształcenia wyniesie maksymalnie 22, a wliczając godziny do dyspozycji dyrektora szkoły — 24 godziny.

Zajrzyjmy do proponowanych podstaw programowych dla nowych specjalizacji. Podstawy dyrygowania skupiają się na aspekcie praktycznym nauki — przy świadomości, że adept tej specjalizacji zapewne nie ma żadnych wcześniejszych dyrygenckich doświadczeń. Nauka obejmie zatem ustawienie aparatu wykonawczego, opanowanie schematów dyrygenckich, ruchów przygotowawczych i niezależności ruchu rąk, a w dalszym rozwoju także doboru gestu do wskazania przebiegu dynamicznego i artykulacji w utworze. Równie ważne będzie poznanie struktury partytur, nabycie umiejętności ich odczytania z uwzględnieniem instrumentów transponujących oraz nauczanie się sporządzania wyciągu fortepianowego. Istotne jest także opanowanie umiejętności społecznych,

w tym sposobów współpracy z zespołem i solistami, a także — w razie potrzeby — z kompozytorem.

Młody kompozytor będzie miał za zadanie opanowanie poprawnej notacji muzycznej, stosując zapis adekwatny do potrzeb własnej wyobraźni dźwiękowej, a przy tym konsekwentny i zrozumiały dla wykonawcy. Będzie zobligowany do dobrej znajomości instrumentów, głosów i środków elektroakustycznych, ich możliwości oraz sposobów ich łączenia w związki fakturalne. Nie obędzie się bez dobrej znajomości tradycyjnych i nowoczesnych technik kompozytorskich oraz umiejętności analizy partytur — tak własnych, jak i istniejących już dzieł.

Wymagania programowe w zakresie podstaw muzykologii akcentują humanistyczny charakter zajęć. Uczeń opanuje umiejętność tworzenia zróżnicowanych form krytyki muzycznej (recenzji, esejów, podcastów tematycznych, prelekcji, wywiadów), wspierając się wiedzą z systematyki muzykologii oraz historycznymi dokonaniem w zakresie teorii muzyki, jak również znajomością właściwości języka naukowego i popularnonaukowego. Do umiejętności młodego muzykologa zaliczać się będzie praktyka w wykorzystaniu analogowych i cyfrowych repozytoriów muzycznych. Tematyka zajęć obejmie szeroką problematykę historyczną w aspekcie badawczym, ale także niedawno zdefiniowane zjawiska muzyczne, jak teorię audiosfery, estetykę noise czy związki kultury i popkultury muzycznej, dzięki czemu wydaje się, że będzie atrakcyjną, świeżą propozycją dla pokolenia wchodzącego w świat krytyki muzycznej.

Poszerzony kurs harmonii w porównaniu do zajęć realizowanych na wszystkich specjalnościach daje możliwość wglądu w harmonikę inną niż funkcyjna oraz pogłębionego zapoznania z alteracjami i modulacjami. W ramach specyficznego kursu fortepianu dla teorii muzyki proponuje się wprowadzenie umiejętności odczytu partytury orkiestrowej lub zespołowej, co pomysłodawcy uznają za przydatne zarówno dla dyrygenta, jak i dla kompozytora czy teoretyka muzyki.

Ponieważ naukę w szkole muzycznej kończy dwuczęściowy egzamin dyplomowy, również i dla nowej specjalności zaproponowano jego przebieg w części praktycznej. Młodzi dyrygenci przedstawią swoje umiejętności podczas występu z udziałem pianisty realizującego wyciąg fortepianowy albo — chociaż nie będzie to obowiązkowe — prowadząc orkiestrę, chór lub zespół instrumentalny. Przewiduje się, że podczas egzaminu dyplomowego z podstaw dyrygowania będzie mogła być obecna publiczność, co stwarza możliwość włączenia tego egzaminu na przykład do szkolnego koncertu. Adeptci kompozycji zaprezentują zapis nutowy wszystkich stworzonych w cyklu kształcenia utworów, przy czym jeżeli dana kompozycja zawiera warstwę elektroakustyczną, będą także zobowiązani do jej odtworzenia lub wykonania na żywo podczas egzaminu. Warunek ten wynika ze specyfiki programów komputerowych do tworzenia muzyki elektroakustycznej, których warstwa graficzna może być niewystarczająca dla prawidłowej oceny prezentowanego utworu; ponadto należy wziąć pod uwagę sytuację, w której warstwa elektroakustyczna istnieje tylko w postaci nagrania.

Uczniowie specjalizacji podstawy muzykologii będą mieli za zadanie przedstawić uprzednio przygotowaną pracę pisemną z zakresu przedmiotu głównego, która będzie poddana ustnej obronie — uczeń będzie odpowiadał na pytania komisji egzaminacyjnej, związane z treścią przedstawionej pracy. Z części praktycznej egzaminu dyplomowego będzie wystawiana jedna ocena. Uczeń przystąpi także do części teoretycznej egzaminu dyplomowego, na zasadach identycznych, jak w przypadku innych specjalności. Opisana propozycja przebiegu egzaminu dyplomowego dla specjalności teoria muzyki znajduje się w obecnie procedowanych przepisach w zakresie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów szkół artystycznych.

Z chwilą uruchomienia nowej specjalności, co nastąpi 1 września 2023 roku, polskie szkolnictwo artystyczne stopnia średniego obejmie wszystkie podstawowe aspekty aktywności muzycznej. To ważny moment dla edukacji muzycznej w Polsce. Należy mieć nadzieję, że planowana zmiana przysporzy szkolnictwu muzycznemu wielu nowych adeptów. Będzie łatwiej zachować w gronie twórców kultury muzycznej wielu z tych, którzy dotąd nie mieli szansy w nim się utrzymać. Muzycy, także ci najmłodszy — to nie tylko wykonawcy. Dziś pojawia się możliwość zadbania o znacznie więcej artystycznych talentów niż dotąd. Będziemy się cieszyć z każdego, który dzięki systematycznemu kształceniu zdobędzie upragnione artystyczne szlify.



Miscellanea



Gdy sztukę jaką umiesz już na pamięć, ćwiczyć się *w nocy, po ciemku!* Uszy oczy nie widzą
ani dot. ani klawiszy, gdy *wszystko znikła* - dopiero wówczas *sluch z całą delikatnością wyługuje*
i wtedy można sobie *przewdziwie dosłyszeć*, dostrzec, każdą, usterek, ręką zaś *niebiera* prętem
i smażalnicę, której tuż też w stanie nabrać, *gdy grający na klawiszach patrzy* (F. Czopur)

K O N C E R T

rewers

W C I E M N O Ś C I

W
ADEPTÓW SZTUKI PI
ZE SZKÓŁ MUZYCZNY
GOŚĆ SPECJALNY -

21 lutego 20

sala k

Muzeum Sztuki i Te
Kraków, ul

Koncert organizowany przez
Szkołę Muzyczną
przy Specjalnym Ośrodku
dla Dzieci Niepełnosprawnych
w Krakowie

REWERS

— koncert w ciemności po raz dziesiąty

Czy kiedykolwiek słuchaliście Państwo muzyki, przebywając w zupełnej ciemności? Z pewnością tego typu doświadczenie było udziałem większości z nas, możliwe, że niejednokrotnie. A czy uczestniczyliście w koncercie, który odbywał się przy zgaszonych światłach? To już raczej doświadczenie nielicznych.

Odbiór muzyki w warunkach koncertowych bez wizualnej oprawy, gdy słuchając, nie patrzymy jednocześnie na artystę i gdy muzyka w żaden sposób nie koresponduje z widzialną materią, jest przeżyciem wyjątkowym i jak wszystko, co niezwykle — niełatwym do opisanania. Ciemność, gdy zniemacza nas zaskakując, wywołuje stan podwyższonej gotowości, zwłaszcza na odbiór bodźców dźwiękowych. Ciemność w zwykłych, spodziewanych okolicznościach sprzyja wyciszeniu i odpoczynkowi. W sytuacji, gdy jest zaplanowana i czujemy się bezpiecznie, pozwala na świadome podążanie za doznaniem słuchowymi, intensyfikując je — a stąd już blisko do intymnego spotkania z muzyką.

Pięknymi słowami, choć z nieco innej perspektywy — bo odnosząc się do muzyki wykonywanej po ciemku i traktowanej jako jeden ze sposobów ćwiczenia na fortepianie — wyraził się na ten temat Fryderyk Chopin: *gdy wszystko znika — dopiero wtenczas słuch z całą delikatnością występuje*. Mowa tu oczywiście o słowach Mistrza, które przybliżyła następująco jego „wnuczka po Tonie”, jak sama siebie określiła, Cecylia Działyńska (1836–1899)¹:

¹ „Kuryer Poznański”; artykuł C. Działyńskiej *Ze świata tonów. Jak grać Chopina* (1892); cytata za skanem udostępnionym przez Bibliotekę Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk <https://www.wbc.poznan.pl/dlibra/publication/542155/edition/455936?language=pl> [dostęp: 14.03.2023; domena publiczna].

Polecam także pracę Joanny Nowak (Instytut Sławiastyki PAN), *Cecylia Działyńska (1836–1899) — konserwatywna emancypantka* <https://www.wbc.poznan.pl/Content/417712/PDF/514370.pdf> [dostęp: 14.03.2023].

Żyjący między nami wirtuoz współczesny Chopina, pan Wotpol², którego nawet Chopin „swym kolegą” mianował, [...] zaleca wszakże, aby przy ostatniem wykończaniu każdej sztuki, nie tylko zaniechać używania nut, ale nawet nie spoglądać na klawisze — co od samego słyszał Chopina: zdziwiony bowiem wzrokiem Chopina w jeden punkt ciągle patrzącym, oczami jego w czasie gry ciągle ku górze w lewy bok zwróconemi — gdy go o to zapytał, odebrał w odpowiedzi tę radę:

„Gdy sztukę jaką umiesz już na pamięć, ćwicz się w nocy, po ciemku! Gdy oczy nie widzą ani nut, ani klawiszy, gdy wszystko znika — dopiero wtenczas słuch z całą delikatnością występuje — i wtedy można siebie prawdziwie dosłyszeć, dostrzec każdą ustereczkę — ręka zaś nabiera pewności i śmiałości, której nie jest w stanie nabrać, gdy grający na klawisze ciągle patrzy [pisownia oryginalna]”.

² Kim był ów wirtuoz Wotpol, którego wspomina Cecylia Działyńska, nie podając jednak niestety jego imienia? Po przeprowadzeniu internetowego „śledztwa” natknąłem się na pewne poszlaki. I choć nie ma pewności, czy stanowią one właściwy trop, zdają się na tyle spójne, że zdecydowałem się na podzielenie się tutaj nimi. Otóż cytowane słowa Działyńskiej opublikował „Kurier Poznański”, zaś wpisawszy nazwisko „Wotpol” w wyszukiwarkę internetową, natrafiłem na I tom *Historii Wielkiego Księstwa Poznańskiego 1815–1852 Stanisława Karwowskiego (1848–1917)* wydanej w 1918 roku (a więc pośmiertnie, jak wynika z dat) nakładem Drukarni braci Winiewiczów w Poznaniu, spisanej na podstawie *archiwów prywatnych, z czasopism naszych dawniejszych i nowszych i z ogłoszonych drukiem pamiątek, rozpraw i książek* (dz. cyt.). Był to zresztą jedyny rekord, który się ukazał po wpisaniu nazwiska „Wotpol” w okno wyszukiwarki. [https://pl.wikisource.org/wiki/Historia_Wielkiego_Ksi%C4%99stwa_Pozna%C5%84skiego_\(1815%E2%80%931852\)/ca%C5%82o%C5%9B%C4%87](https://pl.wikisource.org/wiki/Historia_Wielkiego_Ksi%C4%99stwa_Pozna%C5%84skiego_(1815%E2%80%931852)/ca%C5%82o%C5%9B%C4%87) [dostęp: 14.03.2023]. Stanisław Karwowski, pochodzący z mazowieckiej szlacheckiej rodziny osiadłej w miastach Wielkopolski [co podaję za Wikipedią: *Stanisław Karwowski (1848–1917)* — Wikipedia, wolna encyklopedia — dostęp: 14.03.2023] w swojej *Historii...* przedstawia działalność „Bractwa Polskiego”, powstałego w 1850 roku w powiecie śremskim [Śrem leży ok. 30 km na południe od Poznania] w odpowiedzi na *ograniczenia wolności stowarzyszeń*, a powołanego *celem narodowego kształcenia się* [dz. cyt.; brak tu jednak podziału na strony, cytuję fragmenty rozdziału *Bractwo Polskie w powiecie śremskim* z końcowej części publikacji]. Jedną z 12 instytucji bractwa było Towarzystwo Muzyczne, którego *Dyrekcją składali: Wotpol, Hoffmann, Plater* [tamże; jw.]. Zakładając, że to „ten” Wotpol, idąc dalej, natrafiłem na *Teki Dworzaczka Biblioteki Kórnickiej PAN*. http://www.teki.bkpan.poznan.pl/search.php?section=2&single=&fileno=1&page=12717&expr=&highlight=0&date_from=&date_to=&order_asc=&order_desc=0&group [dostęp: 14.03.2023]. W rozdziale *Metrykalia/Katolickie* pod pierwszą pozycją widnieje wpis opatrzony nazwą miejscowości Śrem, zawierający dane o Maksymiljanie Wotpolu zmarłym na suchoty 17 lutego 1853 roku w Nochowiu (nieдалеko Śremu) w wieku 70 lat. Czy to tego właśnie Maksymiljana Wotpola cytuje Działyńska? To pierwsze z pytań. Drugie natomiast brzmi: Czy dość precyzyjnie cytując słowa Chopina skierowane do Maksymiljana (?) Wotpola, C. Działyńska posługiwała się jakimś rękopisem, listem? Nie jestem w stanie tego stwierdzić, pisząc ten artykuł — ale przyznam, że ten wątek wydaje się niezwykle ciekawy i z pewnością zasługuje na bardziej wnikliwe zbadanie. Oczywiście podjąłem amatorskie próby dalszego przeczesywania internetu — jednak nie znalazłem niczego innego na temat p. Wotpola ani też niczego, co by bardziej przybliżyło okoliczności, w których Chopin wypowiedział czy napisał owe słowa zalecające ćwiczenie bez patrzenia na ręce, po ciemku.

Powyższe słowa Fryderyka Chopina dziesięć lat temu stały się dla mnie inspiracją do zorganizowania koncertu, w którym wszyscy zaproszeni artyści mieliby zagrać w ciemności. Zdecydowałem się spróbować wcielić ten pomysł w życie także dlatego, że od kilkunastu lat uczyłem gry na fortepianie w szkole muzycznej I stopnia działającej przy krakowskim Ośrodku dla Dzieci Niewidomych i Słabowidzących (obecnie Centrum dla Niewidomych)³. Tu trzeba dodać, że jako szkoła muzyczna tworzona z myślą o dzieciach niewidomych była pierwszą i do dziś jest wciąż jedyną szkołą muzyczną tego typu wśród szkół państwowych lub samorządowych w całej Polsce. Obecnie uczą się w niej także dzieci bez niepełnosprawności; wspólna nauka, muzykowanie i współpraca w różnych projektach artystycznych sprawiają, że słowo „integracja” sprawdza się tu znakomicie.

Praca z uczniem niewidomym opiera się na stosowaniu metod innych niż te, które bazują na obserwacjach wzrokowych, niczym zaś się nie różni w zakresie oczekiwań — dążenia do jak najlepszego rozwoju artystycznego. I to właśnie doświadczenia nabywane w tej szkole sprawiły, iż uznałem, że taki koncert będzie miał wydźwięk szczególny, gdyż na chwilę „odwróci” rzeczywistość, da publiczności możliwość odczuwania, przeżywania i odbioru muzyki w taki sposób, w jaki odczuwają ją ci, którzy nie widzą. Koncert w ciemnościach pozwoli wspólnie zobaczyć (jakże wiele słów odnosi się do naszych wrażeń wzrokowych), jak to wygląda (*sic!*) z drugiej strony...

Stąd też nazwa koncertu — *Rewers*. Słowo to dość dobrze oddawało symbolikę odnoszącą się do wspomnianego odwrócenia rzeczywistości osób pełnosprawnych „na drugą stronę”, która jest codziennością osób niewidomych. Szybko wpisało się na stałe najpierw w potoczną, a następnie w oficjalną nazwę wydarzenia — Koncert *Rewers*.

Pomysł doszedł do skutku zimą 2013 roku, kiedy to 7 lutego owego roku taki koncert odbył się po raz pierwszy⁴.

Jakie było owo pierwsze doświadczenie?

Sam zamysł koncertu — wspólnego występu uczniów klas fortepianu w tych nietypowych warunkach — sprawdził się w zupełności, zgodnie z przewidywaniami. Uczniowie, spośród których większość stanowili młodzi pianiści ze wspomnianej szkoły muzycznej dla dzieci niewidomych, mieli za zadanie zaprezentować jeden dowolny utwór ze swojego repertuaru. Dobór utworu pozostawiono decyzjom nauczycieli i samych uczniów. Względy praktyczne przemawiały jednak za tym, by były to utwory „bezpieczne” do grania po ciemku, których faktura nie zawiera elementów zbyt trudnych do wykonania w takich warunkach, na przykład nagłych zmian rejestrów czy tak zwanych skoków.

³ http://www.blind.krakow.pl/osrodek,szkoly,szkola_muzyczna.html [dostęp: 14.03.2023].

⁴ Ten i kilka kolejnych koncertów *Rewers* odbyło się w tłusty czwartek lub w okolicach tego wyjątkowego dnia w roku kalendarzowym; rzecz jasna po koncercie zawsze miała miejsce degustacja pączków!



Wykonawcy koncertu *Rewers* w 2015 roku

Rzecz jasna istniały pewne obawy dotyczące przebiegu koncertu i kwestii organizacyjnych związanych z jego odbywaniem się w zupełnej ciemności. Sprawy prozaiczne w normalnej sytuacji — na przykład miejsce oczekiwania na występ, wchodzenie kolejnych wykonawców na estradę i zajmowanie przez nich miejsca przy fortepianie — w mroku wymagały dokładnego zaplanowania. Całość należało przede wszystkim przemyśleć w taki sposób, by możliwie najbardziej zminimalizować dyskomfort wykonawców. Wszystkie elementy, które mogłyby powodować dodatkowe obawy młodych pianistów, musiały być wcześniej wyjaśnione i ustalone.

Koncert poprzedziła zatem obowiązkowa próba dla wszystkich uczestników. Przebiegała ona w kolejności występów, poczynawszy od uczestników najmłodszych. W związku z tym wszyscy wykonawcy musieli zająć swoje miejsca na samym początku próby, a te znajdowały się na estradzie w miarę bliskiej odległości od fortepianu. Tak podczas próby, jak i w trakcie koncertu wykonawcy siedzieli więc kolejno obok siebie, co było jednocześnie rozwiązaniem tyleż praktycznym, co i gwarantującym bezpieczeństwo. Najmłodszym uczniom (lub grupom uczniów reprezentujących daną szkołę) na estradzie dodatkowo towarzyszyli nauczyciele.

I choć w teorii wszystko wydawało się dobrze zaplanowane, to do dziś pamiętam, pewnie jak wszyscy, którzy uczestniczyli w tworzeniu tego wydarzenia, uczucie oczekiwania na to, czy wszystko przebiegnie zgodnie z planem i czy rzeczywiście licznie przybyli młodzi pianiści zdołają w pełni zaprezentować swoje umiejętności, gdy zgasną światła.

I w końcu to nastąpiło. Publiczność zajęła miejsca, wygłoszono słowo wstępne i zgaszono światła. Była godzina 18.00, a więc — jak to w miesiącach zimowych — na zewnątrz panował już mrok.



Fot. ze zbiorów Autora

Moment wyłączenia świateł wywołał wyczuwalne poruszenie publiczności, która nagle została pozbawiona tego, co codzienne i oczywiste. Nie wiem, co wówczas przeżywał pierwszy wykonawca, szybko jednak wszelkie obawy związane z grą w zupełnej ciemności zostały rozwiane. Stało się tak za sprawą... zjawiska zimą naturalnego, bowiem tuż przed koncertem spadł obfity śnieg i sprawił, że planowane „egipskie ciemności” okazały się nie aż tak straszne. Owszem, było ciemno, lecz przez duże okna sali estradowej Ośrodka dla Dzieci Niewidomych i Słabowidzących w Krakowie wpadało nieco światła odbijanego przez śnieg — czym wykonawcy, zdaje się, nie byli nadto zmartwieni.

Ten pierwszy koncert ukazał nam także w pełni zdolności adaptacyjne ludzkiego oka. Tego także do końca nie dało się przewidzieć. Jak się okazało, z każdą minutą koncertu wszyscy uczestnicy — wykonawcy i publiczność — zaczęli dostrzegać coraz więcej szczegółów. I choć przy tej minimalnej porcji światła w ciemności zaczęły być lekko widoczne białe koszule młodych artystów, to nie były to czynniki na tyle istotne, by koncert stracił swą atmosferę. Nie było przecież celem samym w sobie stwarzanie trudnych warunków wykonawczych.

Taki koncert — i to odbywający się akurat w szkole dla niewidomych — z założenia nie tylko miał stanowić muzyczną wartość, lecz także skłonić jego uczestników do przemyśleń. Udział w tym wydarzeniu osobom pełnosprawnym, tak pośród publiczności, jak i artystom na estradzie, miał pozwolić wejść na pewien czas w codzienne realia osoby niewidomej, sprawdzić się w niecodziennej sytuacji. I według ich relacji tak się stało.

Opinie młodych artystów oraz publiczności potwierdzały, że uczestnictwo w koncercie było czymś, czego wcześniej nie doświadczyli, i tym, co dało satysfakcję inną niż zazwyczaj.

Czy trudno jest grać zupełnie po ciemku? Czy występ podczas takiego koncertu to bardziej akt odwagi czy też próba sprawdzenia się lub potwierdzenia swoich umiejętności, w tym wycucia klawiatury?

Odpowiedzi na pierwsze z tych pytań możemy z łatwością udzielić sobie samodzielnie, gasząc światło i zasiadając do fortepianu. Przekonamy się, że już sama próba znalezienia właściwych klawiszy powoduje pewien dyskomfort. Jednak po kilku czy kilkunastu minutach, mimo kompletnej ciemności, zaczniemy coś dostrzegać, choć początkowo nie będzie końca pewności, czy to rzeczywiście widziany obraz, czy tylko projekcja naszej wyobraźni. Pojęcia czasu, barwy i ciszy w ciemności wychodzą bowiem poza nasze, w świetle zdefiniowane ich ramy.

Drugie pytanie odzwierciedla dylematy, jakie można mieć, zanim się podejmie decyzję o udziale w koncercie w ciemności...

Z zalecenia Chopina odnoszącego się do ćwiczenia po ciemku, by nabywać umiejętności wycuwania klawiatury, wynika warunek *sine qua non* dojrzałej pianistyki (i instrumentalistyki w ogóle — w odniesieniu do intuicyjnego „czucia”, wręcz zespolenia artysty z instrumentem). Jednak na ile jesteśmy gotowi, zwłaszcza jako pianiści (tym bardziej jako pianiści początkujący), na to, by grając, wcale nie patrzeć na dłonie? Kluczową kwestią jest tu stopień trudności utworu pod względem faktury oraz elementów wymagających współdziałania ze sobą zmysłów: dotyku (palce — klawisze), wzroku (pomocnego przy skokach, zmianach rejestru itp.) i — rzecz jasna — słuchu.

Po tym, jak pierwszy koncert *Rewers* spotkał się z dużym zainteresowaniem, drugi i pięć kolejnych (w latach 2014–2018) odbywały się już w profesjonalnej sali koncertowej Muzeum Sztuki i Techniki Japońskiej *Manggha* w Krakowie, którego Dyrekcja zawsze z życzliwością odnosiła się do tego projektu. Patronat medialny nad tymi koncertami roztaczało radio RMF Classic.

Licząca ponad 300 miejsc sala była każdorazowo zapełniona, a występowali uczniowie szkół muzycznych z Krakowa i miejscowości ościennych, studenci Akademii Muzycznej w Krakowie oraz niekiedy także pedagodzy. Każdy wykonawca prezentował jeden dowolnie wybrany przez siebie utwór. Mając w pamięci doświadczenia z pierwszego koncertu *Rewers*, artyści byli proszeni o ubiór w kolorze czarnym, zaś w samej sali, która rzecz jasna (*sic!*) jest pozbawiona okien, zadbano w miarę możliwości o przysłonięcie wszystkich elementów mogących stanowić źródło światła (diody urządzeń itp.). I tym razem było już naprawdę ciemno, a zjawisko akomodacji oka było minimalne.

W 2017 roku drugą część koncertu *Rewers* wypełnił występ gościa specjalnego — Stana Breckenridge’a⁵. Tym samym po raz pierwszy podczas tego koncertu zabrzmiały dźwięki inne niż fortepian — ów amerykański pianista nie tylko grał, ale i śpiewał, pod koniec koncertu angażując wokalnie także publiczność!

⁵ <https://stanbreckenridge.com> [dostęp: 14.03.2023].

Gdy sztukę jaką umiesz już na pamięć, ćwicz się **w nocy, po ciemku!** Gdy oczy nie widzą ani nut, ani klawiszy, gdy **wszystko znika** - dopiero wtemczas słuch z całą delikatnością występuje i wtedy można siebie **prawdziwie dosłyszeć**, dostrzec każdą usterkę, ręka zaś nabiera pewności i śmiałości, której nie jest w stanie nabrać, **gdy grający na klawisze patrzy** (F. Chopin)

K O N C E R T



W C I E M N O Ś C I

W WYKONANIU
ADEPTÓW SZTUKI PIANISTYCZNEJ I ICH MISTRZÓW
ZE SZKÓŁ MUZYCZNYCH REGIONU KRAKOWSKIEGO
GOŚĆ SPECJALNY – STAN BRECKENRIDGE (USA)

21 lutego 2017 r. godz. 17.00
sala koncertowa
Muzeum Sztuki i Techniki Japońskiej *Manggha*
Kraków, ul. Konopnickiej 26

Wstęp wolny

Koncert organizowany z inicjatywy
Szkoły Muzycznej I stopnia
przy Specjalnym Ośrodku Szkolno - Wychowawczym
dla Dzieci Niewidomych i Słabowidzących
w Krakowie przy ul. Tymieckiej 6



Szkoła
Muzyczna
I stopnia



Współpraca redakcyjna RMF Classic

RMF
Classic

Plakat informujący o koncercie *Rewers* w 2017 roku

Fot. oryginału ze zbiorów Autora

Śpiew usłyszeliśmy również podczas siódmego koncertu *Rewers* w 2019 roku, kiedy to po raz pierwszy pośród jego wykonawców znaleźli się nie tylko pianiści, lecz także chór i uczniowie grający na różnych instrumentach. Po raz pierwszy też odbył się on w nowej sali koncertowej Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. Bronisława Rutkowskiego w Krakowie⁶, z którą jestem związany zawodowo już niemal dwie dekady. Była to równocześnie pierwsza międzynarodowa odsłona tego koncertu, ze względu na współpracę Józefiny (bo tak nazywamy naszą Szkołę z uwagi na to, że mieści się w zabytkowym, pięknym zakątku Krakowa, przy ul. Józefińskiej) ze szkołami partnerskimi w ramach programu Erasmus+.

Przechodząc do opisu kolejnych edycji koncertu *Rewers*, muszę wspomnieć o tym, że zbiegiem różnych okoliczności w budynku wspomnianej Józefiny mieściła się w latach 1948–1964 Podstawowa Szkoła Muzyczna dla Dzieci Niewidomych. To najpierw tu (a następnie w dzisiejszej Szkole Muzycznej II stopnia im. Władysława Żeleńskiego w Krakowie) kształcił się między innymi Mieczysław Kosz — późniejszy wybitny, przedwcześnie zmarły pianista jazzowy. Jego edukacja miała początek w Ośrodku dla Ociemniałych w Laskach koło Warszawy, a następnie przebiegała we wspomnianych szkołach krakowskich — muzycznej podstawówce dla niewidomych (przy ul. Józefińskiej; obecnie mieszczącej się przy ul. Tynieckiej) oraz średniej szkole muzycznej (w tamtych czasach przy ul. Warszawskiej, a dziś przy ul. Basztowej). Znamienne, że mały Miecio uczył się gry na fortepianie i miał szczególny pociąg do muzyki jazzowej — i to w czasach, gdy granie jazzu, zwłaszcza w szkołach muzycznych, było zabraniane. Odnajdywał w jej nurtach typowe dla siebie brzmienia, które w sporej mierze zdefiniowały jego osobowość, nie tylko artystyczną, co oddają też jego słowa: *Tylko smutek jest piękny*.

Kolejnym zbiegiem okoliczności, już bardziej współczesnym, było to, że w 2019 roku na ekrany kin trafił film w reżyserii Macieja Pieprzycy *Ikar. Legenda Mietka Kosza*, będący fabularyzowaną biografią głównego bohatera.

Oba czynniki, a więc to, że Kosz uczył się w szkole, w której pracuję, oraz zbliżająca się premiera filmu o nim zaważyły na tym, że ósmy *Rewers* upamiętniał tego artystę i to w sposób szczególny — jego wykonawcami byli uczniowie wszystkich wspomnianych wyżej szkół muzycznych z Lasek i Krakowa. Koncert ten dosłownie zdążył się odbyć w lutym 2020 roku — ostatnim miesiącu przed pandemią — ta zaś spowodowała przerwę w organizacji kolejnych koncertów.

Gdy tylko to się stało możliwe, *Rewers* powrócił, i to znów w międzynarodowej oprawie (również jako element projektu Erasmus+). Po raz dziewiąty odbył się 7 czerwca 2022 roku, ponownie w sali koncertowej Józefiny — Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. Bronisława Rutkowskiego w Krakowie. Co warte odnotowania, w następstwie tej współpracy, partnerska szkoła projektu z Burgas w Bułgarii zorganizowała później swój własny koncert po ciemku (15 listopada 2022 roku).

⁶ <https://sm1krakow.eu/> [dostęp: 14.03.2023].

Gdy sztukę jaką umiesz już na pamięć, ćwicz się **w nocy, po ciemku!**
 Gdy **oczy nie widzą ani nut, ani klawiszy, gdy wszystko znika** – dopiero wtenczas
 słuch z całą delikatnością występuje i wtedy można siebie prawdziwie dosłyszeć,
 dostrzec każdą usterkę, ręka zaś nabiera pewności i uśmiełoci, której nie jest w stanie nabrać,
gdy grający na klawisze patrzy (F. Chopin)

K O N C E R T



W C I E M N O Ś C I

W WYKONANIU UCZNIÓW SZKÓŁ MUZYCZNYCH z LASEK k/WARSZAWY i KRAKOWA
 do których uczęszczał

MIECZYŚLAW KOSZ

WYBITNY PIANISTA JAZZOWY

GOŚĆ SPECJALNY – GRZEGORZ DOWGIAŁŁO

piano, vocal

20 lutego 2020 r. godz. 17.00

sala koncertowa

Muzeum Sztuki i Techniki Japońskiej Manggha

Kraków, ul. Konopnickiej 26

Współpraca redakcyjna RMF Classic

RMF Classic



Szkoła
 Muzyczna
 I stopnia



Plakat informujący o koncercie *Rewers* w 2020 roku

Fot. oryginału ze zbiorów Autora

Mija dziesięć lat od pierwszego koncertu w ciemności. Przez ten czas jego formuła ewoluowała. Z popisu pianistów stał się on koncertem multiinstrumentalno-wokalnym i nawet ma naśladowców. Ta inicjatywa zawsze spotykała się z szerokim zainteresowaniem i w konsekwencji udziałem w niej wielu młodych wykonawców — uczniów szkół muzycznych, studentów, a niekiedy także ich pedagogów. Z przyczyn organizacyjnych, a zwłaszcza czasowych — koncert w ciemnościach nie może być bowiem koncertem zbyt długim — brali w nim udział zwykle uczniowie szkół regionu krakowskiego (z satysfakcją jednak odnotujemy, jeśli ktoś będzie chętny do wykorzystania formuły koncertu w innym miejscu).

Pisząc te słowa, przystępuję do organizacji koncertu *Rewers* już po raz dziesiąty (byłby to już jedenasty z kolei, gdyby nie przerwa spowodowana pandemią).

Jaki będzie ów *Rewers* jubileuszowy? Będzie na powrót koncertem pianistycznym — muzycznym spotkaniem uczniów z różnych szkół regionu krakowskiego. Tradycyjnie już, niewidomy konferansjer będzie zapowiadał kolejnych młodych pianistów, używając notatek w piśmie Braille'a, a gdy po występach zostanie stopniowo włączone oświetlenie, wszyscy otrzymają pamiątkowe dyplomy „mistrza klawiatury”, na których widnieć też będą wypukłe znaki alfabetu Braille'a.

Będzie to z założenia także koncert sprzyjający przywróceniu uczniom radości z muzykowania na żywo, którego im brakowało ostatnimi czasy. Tu, poza pierwszą okrągłą — bo dziesiątą — rocznicą koncertów *Rewers*, kalendarz wskazuje również zbliżające się okrągłe rocznice związane z Mieczysławem Koszem (10.02.1944–31.05.2023). Poddajemy się zatem pomysłowi — używam liczby mnogiej, mając na myśli także pianistów sekcji jazzowej z powodzeniem funkcjonującej w Józefinie — by tegoroczny koncert repertuarowo był wypełniony utworami jazzowymi i „jazzującymi”. Taki mamy plan na 31 maja 2023 roku.

Dziesiąty *Rewers* — i mamy nadzieję, że każdy kolejny — poza wspomnianymi inspiracjami chopinowskimi będzie także niósł ze sobą warstwę nieomal ideową, zbieżną z pojęciami integracji i tolerancji społecznej, a przy tym będzie cennym doświadczeniem dydaktycznym dla uczniów i pedagogów. Ma ukazywać nie tylko trud, lecz także efekty nabywania pewności i śmiałości — tyleż w grze na fortepianie, co i w życiu.

W koncertach *Rewers* zawsze występują także uczniowie niewidomi ze Szkoły Muzycznej I stopnia im. Hieronima Henryka Baranowskiego w Krakowie, dla których zgaszenie światła oczywiście nie ma znaczenia. Ma dla nich za to znaczenie, że wspólnie z rówieśnikami z innych szkół muzycznych mogą współtworzyć takie wydarzenie, w którym dzielą się swoją codziennością, swoim światem. Dla tych wszystkich młodych artystów za każdym razem są to niezwykle

spotkania przy klawiaturze, wszyscy zawsze grają wspaniale, nawet jeśli nie każdy klawisz celnie poruszają. Wspierani za to przez celnie poruszoną publiczność udowadniają, że przełamywanie wszelkich barier leży w zasięgu możliwości każdego z nas.

Zestawienie dat i miejsc dotychczasowych koncertów *Rewers*

I	7 lutego 2013	Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy dla Dzieci Niewidomych i Słabowidzących w Krakowie
II	27 lutego 2014	Muzeum Sztuki i Techniki Japońskiej <i>Manggha</i> w Krakowie
III	12 lutego 2015	Muzeum Sztuki i Techniki Japońskiej <i>Manggha</i> w Krakowie
IV	2 lutego 2016	Muzeum Sztuki i Techniki Japońskiej <i>Manggha</i> w Krakowie
V	21 lutego 2017	Muzeum Sztuki i Techniki Japońskiej <i>Manggha</i> w Krakowie; Gość specjalny — Stan Breckenridge (USA)
VI	7 lutego 2018	Muzeum Sztuki i Techniki Japońskiej <i>Manggha</i> w Krakowie
VII	13 czerwca 2019	Szkoła Muzyczna I i II stopnia im. Rutkowskiego w Krakowie; pierwszy koncert multiinstrumentalny, międzynarodowy — w ramach projektu Erasmus+
VIII	20 lutego 2020	Muzeum Sztuki i Techniki Japońskiej <i>Manggha</i> w Krakowie; koncert w ramach cyklu imprez <i>Śladami Mieczysława Kosza</i> ⁷
IX	7 czerwca 2022	Szkoła Muzyczna I i II stopnia im. Rutkowskiego w Krakowie; drugi koncert multiinstrumentalny, międzynarodowy — w ramach projektu Erasmus+ (ul. Józefińska 10); następnie partnerska szkoła w Burgas (Bułgaria) zorganizowała własny koncert po ciemku 15 listopada 2022 roku ⁸
X	31 maja 2023	Szkoła Muzyczna I i II stopnia im. Bronisława Rutkowskiego w Krakowie; jubileuszowy koncert <i>Wokół muzyki jazzowej</i>

⁷ <https://www.rmflclassic.pl/polecamy/Muzyka,4/Śladami-Mieczyslawa-Kosza,40234.html> [dostęp: 14.03.2023].

<https://sm1krakow.eu/sladamimieczyslawa-kosza/> [dostęp: 14.03.2023].

⁸ Strona Urzędu Miasta Burgas — zapowiedź wydarzenia inspirowanego koncertem *Rewers* z udziałem wykonawców miejscowej NUMSI „Prof. Pancho Vladigerov”, w obecności przedstawicieli tamtejszego Związku Niewidomych [dostęp: 14.03.2023].

Zestawienie ośrodków muzycznych reprezentowanych przez wykonawców dotychczasowych koncertów *Rewers*

- Archidiecezjalna Szkoła Muzyczna I i II stopnia w Krakowie
 - Niepubliczna Szkoła Muzyczna I stopnia im. Krzysztofa Komedy w Bibicach
 - Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I stopnia im. Ignacego Jana Paderewskiego w Krakowie (ul. Basztowa 8)
 - Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna II stopnia im. Fryderyka Chopina w Krakowie (ul. Basztowa 6)
 - Państwowa Szkoła Muzyczna I stopnia im. Zygmunta Noskowskiego w Krzeszowicach
 - Państwowa Szkoła Muzyczna II stopnia im. Władysława Żeleńskiego w Krakowie (ul. Basztowa 9)
 - Publiczna Szkoła Muzyczna I stopnia w Gdowie
 - Społeczna Publiczna Szkoła Muzyczna I stopnia w Tymbarku
 - Szkoła Muzyczna I stopnia im. Edwina Kowalika w Laskach
 - Szkoła Muzyczna I stopnia im. Oskara Kolberga w Czasławiu
 - Szkoła Muzyczna I stopnia im. Stanisława Wiechowicza w Krakowie (ul. Pilotów 51)
 - Szkoła Muzyczna I stopnia w Dobczycach
 - Szkoła Muzyczna I stopnia w Skawinie
 - Szkoła Muzyczna I stopnia w Świątnikach Górnych
 - Szkoła Muzyczna I i II stopnia im. Bronisława Rutkowskiego w Krakowie (ul. Józefińska 10)
 - Zespół Szkół Muzycznych im. Mieczysława Karłowicza w Krakowie
 - Zespół Szkół Muzycznych w Wieliczce
- oraz
- Narodowa Szkoła Muzyki i Sztuk Scenicznych (NUMSI „Prof. Pancho Vladigerov”) w Burgas (Rumunia)
 - Szkoła Muzyczna (Zeneiskola Kroó György) w Budapeszcie (Węgry)

GDY SZTUKĘ JAKĄ UMIESZ JUŻ NA PAMIĘĆ, ĆWICZ W NOCY, PO CIEMKU! GDY OCZY
NIE WIDZĄ ANI NUT, ANI KLAWISZY, GDY WSZYSTKO ZNIKA - DOPIERO WTENCZAS
SŁUCH Z CAŁĄ DELIKATNOŚCIĄ WYSTĘPUJE - I WTEDY MOŻNA SIEBIE PRAWDZIWIE
DOSŁYSZEĆ, DOSTRZEĆ KAŻDĄ USTERKĘ - RĘKA ZAŚ NABIERA PEWNOŚCI I ŚMIAŁOŚCI,
KTÓREJ NIE JEST W STANIE NABRAĆ, GDY GRAJĄCY NA KLAWISZE CIĄGLE PATRZY.

F. CHOPIN

REWERB

KONCERT W CIEMNOŚCI

W WYKONANIU
MŁODYCH PIANISTÓW ORAZ ICH MISTRZÓW

EDYCJA X JUBILEUSZOWA

pamięć Mieczysława Kowca

WOKÓŁ MUZYKI JAZZOWEJ

31 maja 2023

18.00

sala koncertowa Szkoły Muzycznej I i II stopnia
Im. Bronisława Rutkowskiego
Kraków, ul. Józefińska 10

Organizator



Współpraca redakcyjna

RMF

Classic



O!!! Olimpiada!! Ale jak się do tego zabrać?

Historia sztuki jest przedmiotem budzącym prawie tyle kontrowersji wśród uczniów, co *Fontanna Duchampa* wśród jego współczesnych. Choć dla niektórych wydaje się być zapamiętywaniem losowych informacji, zgłębianie tej dziedziny owocuje niespodziewanymi odkryciami, a nieraz również wybuchami śmiechu. Inicjatywą, która pozwala zanurkować w ocean historii sztuki, jest organizowana co roku Olimpiada Artystyczna z tego zakresu, w której mogą brać udział uczniowie wszystkich szkół — ogólnokształcących, artystycznych i techników. Jej trzy etapy pozwalają sprawdzić nabytą wiedzę, ponadto, w moim przekonaniu, są cennym doświadczeniem (ćwiczenie zarządzania czasem, działania pod presją, szybkiego dopasowywania się do okoliczności).

Zakres tematyczny olimpiady jest ogromny, to prawda. Obejmuje bowiem całą sztukę europejską od prehistorii do czasów współczesnych, niemniej jest to powodem, by rezygnować z udziału. Przede wszystkim dlatego, że wszelkie braki i zaległości można uzupełniać w trakcie olimpiady, na przykład między pierwszym a drugim etapem. „No ale najpierw trzeba przejść pierwszy”, ktoś może ironicznie zauważyć. Racja, ale prawda jest taka, że pytania na tym etapie są z reguły całkiem przystępne, odpowiedzi są testowe (więc można wiele wydedukować), progi przejściowe pozwalają na popełnienie całkiem dużej liczby błędów, a arkusze z poprzednich lat są cennym wsparciem w przygotowaniach.

No właśnie, przygotowania — jak się do tego zabrać? Nie znam klucza idealnego, wiem jedynie, jak zadziałało to u mnie. Opowiem więc o tym z mojej perspektywy, z nadzieją, że Czytelnicy znajdą również coś dla siebie.

Zaczynając naukę, miałam opanowaną podstawę programową do późnego gotyku. Była to dobra baza, aczkolwiek pozostawało jeszcze naprawdę sporo do nauczenia się. I teraz ważny punkt — przygotowanie do olimpiady nie ma sensu w oderwaniu od arkuszy zadań. To, jakiego rodzaju pytania padają na testach, można wyczytać i odpowiednio się do tego przygotować, zamiast liczyć na szczęście. Bo owszem, olimpiada jest świetnym doświadczeniem, ale czytanie wybranych przez siebie książek o sztuce (np. o modzie w dziewiętnastowiecznych obrazach), a uczenie się stricte „pod” olimpiadę to dwie różne rzeczy (aczkolwiek nieraz się pokrywające). A więc wiedza i testy.

Pierwszy etap wymaga podstawowej znajomości epok i technik. Oznacza to, że chodzi o pobieżne zapoznanie się z nimi, natomiast nie jest konieczne czytanie monografii na przykład o Parmigianinie. Bibliografia dostępna jest na stronie Olimpiady Artystycznej — warto się z nią zapoznać. Najlepiej zacząć na przykład od *Sztuki cenniejszej niż złoto* Jana Białostockiego. Książka ta zawiera całościowy przegląd dziejów. W trakcie czytania można sporządzać notatki i uzupełniać je o dodatkowe informacje.

Warto również znaleźć w internecie wykłady, których przyjemnie się słucha. Polecam szukać zarówno po polsku, jak i w innych językach, jakie się zna (np. angielski). Zawsze należy się upewnić, czy osoba prowadząca jest kompetentna.

Po takim przejrzeniu historii sztuki proponowałabym podjęcie próby rozwiązania arkusza. Pozwoli to wykryć, gdzie są braki, i je nadrobić. Zwróćcie uwagę, że niektóre tematy się powtarzają (warto to zapamiętać). Zdaję sobie sprawę, że nie wszystko musi być niesamowicie wciągające, a niektóre dzieła mogą się mieszać (*Afrodyta z Knidos/Afrodyta z Melos, San Giorgio Maggiore/Il Redentore*). W takich przypadkach trzeba korzystać ze wszystkich możliwych sposobów na zapamiętanie — skojarzenie nazwy z czymś śmiesznym, gra słów, narysowanie dwóch obiektów, które się myli, i znalezienie głównych różnic i tak dalej. W momencie, kiedy testy z poprzednich lat są przerobione, a tematy z nich opanowane, można odrobinę się zagłębić w te obszary, gdzie nie czujecie się pewnie. Bardzo dobrą praktyką jest też oglądanie i czytanie tego, co Was interesuje, nawet jeśli nie zalicza się do kanonu maturalnego. Jest to taka olimpiada, której istota polega na tym, że robi się to, co człowieka fascynuje.

Jeżeli się przeszło do etapu drugiego, to tu dopiero zaczyna się „jazda bez trzymanki”. Tym razem nie wystarczy kojarzenie mniej lub bardziej losowych faktów, ponieważ trzeba analizować i łączyć je we w miarę spójną narrację — bo wiem oprócz testu wyboru dotyczącego analizy trzech dzieł, należy napisać wypracowanie na jeden z podanych tematów. O tym, jak dobrze ułożyć taką formę, jest osobny dokument na stronie Olimpiady Artystycznej. Oto parę wskazówek ode mnie.

Znowu — żeby nie bawić się w proroków — warto sprawdzić, jak sformułowano tematy w poprzednich latach. Nieraz były to przeglądy dzieł, które poruszały jakieś zagadnienie: Arkadia, monochromia. Wiedząc to, można samemu opracować kilka zestawów dzieł, pospekulować, jaki aspekt mógłby zostać podjęty, a jaki byłby zbyt szeroki lub zbyt wąski. W końcu warto napisać przynajmniej parę wypracowań (nie ma przeszkód, żeby wziąć temat z minionych edycji). Jedno można potraktować jako ćwiczenie merytoryczne, czyli z wykorzystaniem książek, internetu, notatek i bez ograniczeń czasowych (tutaj wypada wybrać zagadnienie, które się słabo zna — przy okazji przerobić trochę materiału). Na drugie wypracowanie najlepiej wybrać temat, w którym czujecie się dobrze, i napisać go w czasie adekwatnym do ustalonego dla tego etapu. Teraz jest chwila sławy dla nauczycieli historii sztuki (merytoryka) i polonistów (poprawność językowa) — możecie poprosić ich o sprawdzenie i uwagi, nieraz zresztą bardzo

cenne, ponieważ wykazują na przykład, że argumenty są niewystarczająco rozbudowane lub dzieła nietrafnie dobrane czy temat błędnie zrozumiany.

Analiza dzieł jest miejscem, gdzie zdarzają się zaskoczenia, bowiem pytania nie dotyczą tylko dat powstania i autorów, ale także cech formalnych dzieła (które są dosyć subiektywną sferą). Dlatego tutaj jedyne, co mogę doradzić, to dogłębne przeanalizowanie pytania i drogą eliminacji wybranie odpowiedzi. Tam, gdzie nie miałam pewności, wybierałam tę opcję, którą mogłam jakkolwiek uargumentować. Na przykład przy pytaniu: Do jakiego zakonu należał klasztor przy San Miniato al Monte? zastanawiałam się nad benedyktynami albo dominikanami. Intuicja podpowiadała mi, że do dominikanów, ale nie wiedziałam, czy już wtedy ten zakon istniał. Wiedziałam natomiast, że na pewno w tamtym czasie funkcjonował już konwent benedyktynów, więc zaznaczyłam tę odpowiedź (okazała się prawidłowa).

Trzeci etap składa się z dwóch części — testu na 100 pytań, analizy porównawczej dwóch dzieł oraz rozmowy z jury na temat własny i o jednym dziele wybranym przez komisję. Jeżeli otrzyma się wymaganą liczbę punktów w pierwszej części, przechodzi się do drugiej.

Test, wiadomo, jak to test, po prostu trzeba znać odpowiedzi. Natomiast analiza porównawcza jest bardziej złożonym przedsięwzięciem. Pisze się ją w Muzeum Narodowym w Warszawie, kiedy nikogo więcej tam nie ma, bo jest ono wtedy zamknięte dla zwiedzających (w poniedziałki). Niesamowite jest to, że wchodzi stosunkowo niewielka grupa do całkiem okazałego budynku muzeum i nie widzi się nikogo poza uczestnikami olimpiady. Ale jak to wszystko wygląda? Otóż po napisaniu testu dostajecie kilka par dzieł do wyboru (z różnych galerii, w tym roku były dwie pary ze Średniowiecza, dwie ze Sztuki Dawnej i dwie z XIX wieku), potem idzie się pod opieką wolontariuszy, którzy kierują tam, gdzie znajdują się dzieła. Wybieracie parę i piszecie wypracowanie na podstawie dostępnych oryginałów. I to jest świetne, bo nie musicie się martwić, że zdjęcie źle oddaje kolory, albo że nie rozumiecie, czym jest ów bliżej nieokreślony element wystający z tyłu rzeźby. Możecie podejść, obejść, przyjrzeć się z dowolnej odległości oryginałowi, żeby mieć pewność, o czym piszecie. Przed tym oczywiście warto się przygotować do tego zadania — przejrzeć materiały Olimpiady Artystycznej, zobaczyć, jakie były poprzednie zestawienia, w końcu wejść na stronę Cyfrowe Muzeum Narodowe w Warszawie (mnw.art.pl) i zobaczyć, co jest w zbiorach. Nie chodzi o znajomość na pamięć każdego obiektu, raczej o zorientowanie się, z jakich regionów i kierunków pochodzą dzieła, i zapoznanie się z niezbędnymi kontekstami historycznymi, żeby mieć na co się powoływać w trakcie pisania. Można też skupić się na jednej galerii i dodatkowo przygotować trochę „kontekstów” do pozostałych. W nauce pomocne są katalogi przygotowane przez MNW lub — jeżeli mieszkacie niedaleko Warszawy lub w Warszawie — wybranie się do muzeum.

Ale to wszystko staje się mniej istotne, kiedy nadchodzi czas na temat własny. Bowiem przed pierwszym etapem należy wybrać pewne zagadnienie z his-

torii sztuki, które zostanie pogłębione, a ostatecznie będzie tematem rozmowy z jury — to świetna składowa olimpiady, ponieważ macie tak naprawdę zupełną dowolność — wybieracie z całego zakresu to, co Was naprawdę interesuje, czytacie o tym, o czym chcecie się więcej dowiedzieć, a z czasem stajecie się pewnego rodzaju ekspertami w swojej dziedzinie. Brzmi cudownie, ale dla mnie, przed pierwszym etapem, kiedy nie rozumiałam jeszcze większości epok i nie wiedziałam nawet, czy przejdę dalej, sformułowanie tematu własnego było bardzo wyabstrahowane i nie wiedziałam, jak się do tego zabrać. Na szczęście w listopadzie (pierwszy etap był w grudniu) udało mi się pojechać do Rawenny, której mozaiki chciałam zobaczyć na żywo, odkąd usłyszałam o nich na lekcjach historii sztuki w drugiej klasie liceum. Będąc tam, pomyślałam, że skoro te dzieła są dla mnie interesujące i skoro mogę o nich opowiadać z doświadczenia, a nie jedynie powtarzać za opracowaniami, to dlaczego by nie wybrać tego jako temat własny? Siedząc w hotelu, gdzie nie grały kaloryfery, zamierzając niemal na śmierć, kreśliłam na kartce, jaki aspekt raweńskiego zespołu mozaik poruszyć. Byłam w kropce — nie chciałam po prostu omawiać po kolei poszczególnych przedstawień, a nie wiedziałam, jak podejść do tego problematycznie. Dlatego wypisywałam to, co kojarzyło mi się z tymi mozaikami oraz kiedy powstały. I wtedy doszło do mnie, że V–VI wiek to właściwie swego rodzaju przełom, kiedy Rawenna, będąca dotychczas rzymską, zostaje podporządkowana władzy Konstantynopola — z Antyku przechodzi do Bizancjum. Zaczęłam szukać odzwierciedlenia tego kontekstu w wyglądzie mozaik. Przypomniało mi się, jak opowiadałam mamie o baptysterium Ortodoksów, kiedy tam byliśmy, a potem o baptysterium Arian. Przypomniały mi się spostrzeżenia, że w później powstałym baptysterium postacie apostołów są bardziej statyczne, a tło już nie jest szafirowe, tylko złote. Mam to!, pomyślałam i napisawszy patetyczne hasło *Sztuka zastygająca w wieczności*, postanowiłam spróbować ująć mozaiki z tej strony. Po powrocie do Warszawy omówiłam tę koncepcję z nauczycielką historii sztuki i temat własny został ustalony.

Przed trzecim etapem należało sporządzić konspekt, czyli zawrzeć w punktach i podpunktach główne wątki tematu własnego. Jurorzy prowadzą rozmowę w oparciu o ten konspekt, dlatego warto go starannie przemyśleć i zawrzeć w nim tylko te punkty, w których czujecie się pewnie. Pamiętajcie: tutaj to Wy decydujecie, na czym ma być skupiona uwaga. Jeżeli jakiś aspekt omawianych dzieł jest dla Was nieinteresujący, to wystarczy, że tak sformułujecie nazwę tematu, by nie poruszać tego wątku. Ostatecznie jednak warto przynajmniej pobieżnie zapoznać się ze wszystkimi powiązаныmi okolicznościami, bo pytania mogą dotyczyć również informacji spoza konspektu. Może się zdarzyć tak, że zostaniecie zaskoczeni. W takim przypadku są dwa wyjścia — ze spokojem udzielić odpowiedzi, którą się wymyśli na gorąco, lub — jeżeli pytanie naprawdę nie wiąże się z omawianym tematem — można to delikatnie zasugerować.

Podczas rozmowy najważniejsze jest nie tyle bombardowanie jury wszystkimi „wykutymi” faktami, ile umiejętność logicznego myślenia, wyciągania wnios-

ków oraz syntetycznej, zgrabnej wypowiedzi. Nawet jeśli nie będziecie dobrze znać obiektu, który zostanie wyświetlony po omówieniu tematu własnego, to nic straconego. Znowu, nie jest najważniejsze podanie daty co do roku czy imienia i nazwiska twórcy. Najistotniejsze jest rozpoznanie epoki czy nurtu według cech formalnych, następnie wydedukowanie czasu powstania (ściśle związane z epoką, nurtem), powiązanie z innymi dziełami oraz umiejętny opis formalny obiektu. Ja osobiście dostałam asamblaż Picassa. O asamblażach nie wiedziałam dużo, ponadto nie byłam pewna, czyjego autorstwa był ten konkretny. Brałam pod uwagę Duchampa i Picassa. Skorzystałam z faktu, że jest to rozmowa, a nie test. Powiedziałam więc, że kojarzę podobne dzieła stworzone przez Duchampa i Picassa, ale ten obiekt nie wygląda mi na twórczość pierwszego, więc raczej jest to Pablo. Jurorzy potwierdzili mój domysł. Tym sposobem obszar rozmyślań zawężił się do twórczości Picassa. I tutaj znowu — ten obiekt widziałam po raz pierwszy w życiu, ale wiedziałam trochę o innych asamblażach tego twórcy, więc opowiedziałam o nich. Dzięki pytaniom nakierowującym, wspomniałam o kubizmie, a także odniosłam się do pozostałej twórczości Hiszpana. Tym sposobem, chociaż nie czułam się pewnie w narzuconym temacie, poprzez łączenie informacji, które miałam, udało mi się stworzyć w miarę spójną odpowiedź i uzyskać wysoką punktację.

Czas przygotowywania się do Olimpiady Artystycznej to niesamowity okres, pełen czytania, oglądania, poznawania, chodzenia do muzeów, rozwijania umiejętności wypowiedzi pisemnej i ustnej. Nie zawsze chłonięcie wiedzy było łatwe. Czasami miałam serdecznie dość, to fakt. Ale to właśnie przez te momenty, kiedy miałam dość, moje podejście do historii sztuki się zmieniało i rozwijało. Ostatecznie, ciągłe poznawanie artystów i ich dzieł (dzięki przedstawionym powyżej sposobom) umożliwiło mi zajęcie drugiego miejsca. Niezwykle pomocne okazało się wsparcie mojego nauczyciela historii sztuki i grupy przygotowującej się do olimpiady. Wymiana informacji o artykułach, wystawach, filmach dokumentalnych, a także wzajemne kibicowanie z pewnością dodatkowo uatrakcyjniły udział w Olimpiadzie Artystycznej. Was także zachęcam do takiej przygody!



Galeria

Ogólnopolski Konkurs Plastyczny Centrum Edukacji Artystycznej 2023



Otwarcie dla zwiedzających ekspozycji prac uczestników II etapu Konkursu Plastycznego CEA 2023 w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Piotra Potworowskiego w Poznaniu

Fot. ze zbiorów organizatorów Konkursu



SZKOŁA ARTYSTYCZNA 2(22)/2023



GALERIA

Na sąsiedniej stronie: Jurorzy Konkursu (od lewej): prof. dr hab. Piotr Twardowski (ASP Kraków), prof. dr hab. Grzegorz Niemyjski (ASP Wrocław), prof. dr hab. Tomasz Milanowski (ASP Warszawa), wicedyrektor CEA Iwona Skowron, prof. dr hab. Tomasz Daniec (ASP Kraków), dr Adam Nowaczyk (UAP Poznań)

Fot. ze zbiorów organizatorów Konkursu

O Ogólnopolskim Konkursie Plastycznym Centrum Edukacji Artystycznej 2023

Od roku szkolnego 2019/2020 dotychczasowy Ogólnopolski Przegląd Plastyczny Centrum Edukacji Artystycznej zyskał status Ogólnopolskiego Konkursu CEA. W ramach tej przemiany zwiększona została z trzech do pięciu liczba uczestników drugiego etapu Konkursu, wyłanianych w ramach etapu szkolnego, w każdej ze szkół plastycznych.

W bieżącym roku drugi etap Ogólnopolskiego Konkursu Plastycznego CEA, skierowanego do uczniów przedostatnich klas liceów sztuk plastycznych, odbył się w dniach 13–17 marca i w każdej ze szkół współorganizujących to wydarzenie przebiegał w ciągu dwóch dni. Komisja konkursowa, w niezmiennym składzie, w ciągu pięciu dni oceniła prace 215 uczestników z 52 szkół plastycznych, w czterech makroregionach. Młodzi artyści realizowali zadania z zakresu trzech dyscyplin — rysunku (71 osób), malarstwa (79) i rzeźby (65). Wykonywali je pierwszego dnia Konkursu, w dwóch cyklach po cztery godziny. Wszystkie wykonane przez uczestników Konkursu prace, zgodnie z regulaminem, zostały zakodowane, a następnie wyeksponowane na wystawach i tym samym przygotowane do oceny przez Jurorów. Drugiego dnia Jurorzy spotykali się z uczestnikami, podsumowując poziom artystyczny Konkursu, ogłaszając jego wyniki i dając każdemu uczestnikowi możliwość osobistego spotkania, rozmowy i konsultacji swoich prac z Komisją konkursową: profesorem doktorem habilitowanym Tomaszem Milanowskim (ASP Warszawa) — przewodniczącym, profesorem doktorem habilitowanym Grzegorzem Niemyjskim (ASP Wrocław), profesorem doktorem habilitowanym Tomaszem Dańcem (ASP Kraków), profesorem doktorem habilitowanym Piotrem Twardowskim (ASP Kraków) oraz doktorem Adamem Nowaczykiem (UAP Poznań).

Drugi etap Konkursu zorganizowały szkoły plastyczne w Lublinie, Kielcach, Katowicach i Poznaniu. We wszystkich makroregionach Konkurs przebiegł bez zakłóceń, w przyjaznej atmosferze rywalizacji. Podczas gdy pracownię tętniły twórczą pracą młodzieży, opiekunowie mogli oglądać wystawy i mieli okazję do rozmowy oraz wymiany doświadczeń związanych z pracą dydaktyczną. W Poznaniu nauczyciele, którzy przybyli na Konkurs ze swoimi uczniami, spotkali się z profesorem Andrzejem Leśnikiem w budynku Uniwersytetu Artystycznego im.



Ekspozycja prac uczestników II etapu Konkursu Plastycznego CEA 2023 w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Piotra Potworowskiego w Poznaniu

Fot. ze zbiorów organizatorów Konkursu

Magdaleny Abakanowicz. Była to okazja nie tylko do rozmowy, lecz także do obejrzenia ekspozycji i pracowni uczelni. W Katowicach nauczyciele obejrzeni w Biurze Wystaw Artystycznych wystawę (wraz z oprowadzeniem kuratorskim) pod nazwą *Podziemia. Subterra incognita*. W Kielcach zapoznali się ze zbiorami zgromadzonymi w Muzeum Narodowym. W Lublinie uczestniczyli w spotkaniach z pracownikami akademickimi prowadzącymi wykłady na temat związków między percepcją a kreacją. Wykład pod nazwą *Anamorfoza i spojrzenie* przeprowadziła pani doktor Agnieszka Kuczyńska (KUL, Instytut Nauk o Sztuce), a wykład zatytułowany *Obraz. Zagadka wzrokowa* — pan profesor Dobrosław Bagiński (ISP WA UMCS, PL, KUL).

Podsumowując drugi etap Konkursu, Jurorzy zwrócili szczególną uwagę na biegłość warsztatową i techniczną uczestników, a także różnorodność użytych technik rysunkowych w budowaniu szkiców i studiów postaci. Podkreślili także dużą sprawność uczniów w uchwyceniu kształtu, anatomii i proporcji ludzkiego ciała. W dziedzinie malarstwa wskazali na bogactwo środków wyrazu i dbałość o interesujące kompozycje studium malarskiego martwych natur. W dziedzinie rzeźby Komisja wskazała na biegłą umiejętność uchwycenia podobieństwa, właściwych proporcji głowy i znajomość anatomii. Zdaniem Jurorów wielu uczestników Konkursu prezentowało już akademicki poziom umiejętności, do czego przyczynił się wysoki poziom kształcenia w szkołach plastycznych i samodzielne twórcze poszukiwania uczniów.

Ogólnopolski Konkurs Plastyczny CEA jest dla młodzieży okazją, by zdobyć prestiżowe nagrody, ale także by skonfrontować się z rówieśnikami z innych szkół plastycznych oraz — co chyba istotniejsze — zmierzyć się z samym sobą, ze swoimi możliwościami, motywacjami, ze swoimi granicami. Wartość Konkursu, w tym bardzo cenne spotkanie nauczycieli i uczestników Konkursu z Jurorami, podkreślali licznie zgromadzeni nauczyciele. Wskazali oni również, że aktualna formuła Konkursu realizuje potrzebę relacji plastycznego środowiska edukacyjnego, umożliwia wymianę doświadczeń, pozwala poszerzyć artystyczne horyzonty i nawiązać współpracę pomiędzy placówkami.

Przed nami trzeci etap Ogólnopolskiego Konkursu Plastycznego CEA — Dłużew 2023. Ten wyjątkowy dla uczniów czas zaplanowano na dni od 11 do 16 czerwca 2023 roku, w Domu Plenerowym w Dłużewie, należącym do warszawskiej Akademii Sztuk Pięknych. Dla 37 uczestników z 18 szkół plastycznych z całej Polski, którzy zostali zakwalifikowani do trzeciego etapu, będzie to czas wyjątkowego artystycznego rozwoju, ale także ważnego twórczego zmagania. To na nich czeka 16 indeksów do ośmiu uczelni artystycznych oraz wysokie nagrody finansowe. Szanse na nie mają uczestnicy trzeciego etapu Konkursu, którym już dzisiaj gratulujemy dotychczasowego i życzymy przyszłego sukcesu. W grupie tej są: Joanna Stępnia, Izabella Maciąg (LSP Dąbrowa Górnicza); Kinga Fiołek (ZSP Rzeszów); Roksana Bajda, Antoni Blajda, Aleksandra Mularz, Zuzanna Zgłobicka (PLSP Kraków); Oskar Chłudziński, Martyna Jankowska, Weronika Jankowska, Łucja Budziłek (PLSP Łomża); Kamila Tarapata (PLSP Kielce); Ame-



lia Tańska (PLSP Olsztyn); Anna Wąchała, Oliwia Kubacka (LSP Tomaszów Mazowiecki); Katarzyna Maria Kowalczyk, Justyna Cichosz, Malwina Głowacka (PLSP Lublin); Jagoda Wysokińska, Urszula Milanowska, Sebastian Pszczoła, Piotr Michalczak (PLSP Nałęczów); Klaudia Bondar (PLSP Supraśl); Pola Rapacz (PLSP Gdynia); Igor Kasprzak, Dobromiła Rupińska, Milena Bownik (PLSP Warszawa); Julia Kompa, Zuzanna Osadowska, Susanna Schwach, Magdalena Król (PLSP Bydgoszcz); Flora Marteniak (PLSP Szczecin); Małgorzata Godawa, Natalia Włodek (PLSP Poznań); Matylda Kowalczuk (PLSP Zamość); Zofia Kalinowska (LSP Grudziądz); Karolina Sikora-Włodarczyk (ZSP Radom).

Organizator Konkursu — Centrum Edukacji Artystycznej — dziękuje szkołom współorganizującym drugi etap Konkursu, nauczycielom przygotowującym do niego swoich uczniów, uczestnikom podejmującym to artystyczne wyzwanie, komisji konkursowej oceniającej prace, ale także dostrzegającej ich młodych, wrażliwych autorów, oraz wszystkim, którzy przyczyniają się do utrzymania wysokiego poziomu Konkursu i jego znaczącej rangi na mapie konkursowej szkolnictwa artystycznego.



- ◀ Ekspozycja prac uczestników II etapu Konkursu Plastycznego CEA 2023 w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Piotra Potworowskiego w Poznaniu

Fot. ze zbiorów organizatorów Konkursu





◀ Ekspozycja prac uczestników II etapu Konkursu Plastycznego CEA 2023 w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Piotra Potworowskiego w Poznaniu
Fot. ze zbiorów organizatorów Konkursu





◀ Jurorzy podczas oceny prac uczestników II etapu Konkursu Plastycznego CEA 2023 w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Piotra Potworowskiego w Poznaniu
Fot. ze zbiorów organizatorów Konkursu





Indywidualne spotkania i konsultacje jurorów — profesor Piotr Twardowski (ASP Kraków) — z uczestnikami II etapu Konkursu Plastycznego CEA 2023 w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Piotra Potworowskiego w Poznaniu
Fot. ze zbiorów organizatorów Konkursu



Indywidualne spotkania i konsultacje jurorów — (fot. górna) doktor Adam Nowaczyk (UAP Poznań); (fot. dolna) profesor Tomasz Milanowski (ASP Warszawa) — z uczestnikami II etapu Konkursu Plastycznego CEA 2023 w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Piotra Potworowskiego w Poznaniu

Fot. ze zbiorów organizatorów Konkursu



Ogłoszenie wyników II etapu Konkursu Plastycznego CEA 2023 w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Piotra Potworowskiego w Poznaniu

Fot. ze zbiorów organizatorów Konkursu



Składanie gratulacji uczestniczce wybranej przez Jury do udziału w III etapie Konkursu Plastycznego CEA 2023 przez Panią wicedyrektor CEA Iwonę Skowron

Fot. ze zbiorów organizatorów Konkursu





◀ Uczestnicy II etapu Konkursu Plastycznego CEA 2023 podczas spotkania w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Piotra Potworowskiego w Poznaniu

Fot. ze zbiorów organizatorów Konkursu



Konkurs Plastyczny CEA 2023

— Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Piotra Potworowskiego w Poznaniu

W dniach 16–17 marca 2023 roku. Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Piotra Potworowskiego w Poznaniu było gospodarzem II etapu Ogólnopolskiego Konkursu Plastycznego CEA 2023 w makroregionie północno-zachodnim. Do siedziby szkoły przy ulicy Junikowskiej przybyło 57 reprezentantów z trzech dziedzin — rysunek, malarstwo oraz rzeźba — wraz ze swoimi nauczycielami z 15 szkół leżących w makroregionie. Dla wykonawcy tego niesamowitego plenarnego wydarzenia, zainicjowanego przez Centrum Edukacji Artystycznej, ogromną radością było gościć tylu wspaniałych, zdolnych, pełnych pasji i zaangażowania młodych ludzi oraz ich prowadzących.

16 marca uczestnicy konkursu z zapalem zabrali się do realizacji zadań, którymi były rysunkowe studium postaci z natury, malarskie studium martwej natury oraz rzeźbiarskie studium portretowe głowy. Podczas gdy, oddelegowani uczniowie zmagali się z wyzwaniami stającymi za postawionymi im do rozstrzygnięcia problemami artystycznymi, ich nauczyciele mieli możliwość skorzystania z zaproszenia i odwiedzenia gmachu Uniwersytetu Artystycznego im. Magdaleny Abakanowicz w Poznaniu. Tą grupą belfrów z entuzjazmem zaopiekował się profesor Andrzej Leśnik.

Podczas gdy — pędzle śmigały po płótnie, ołówki lub węgiel po papierze, gdy formowana była glina, a doświadczeni nauczyciele zapoznawali się z ofertą edukacyjną poznańskiej szkoły wyższej — drużyna Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Poznaniu — składająca się z nauczycieli przedmiotów artystycznych i projektowych oraz energicznych uczniów — zajęła się aranżacją wystawy prac przywiezionych przez uczestników. Ponad 400 prac zostało zaprezentowanych na 3 kondygnacjach poznańskiej szkoły. Po wykonaniu przez uczniów zadań konkursowych, prace sfotografowano i dołączono do ekspozycji.

Następnie komisja jurorów składająca się z: profesora Tomasza Milanowskiego, dr. hab. Grzegorza Niemyjskiego, dr. hab. Tomasza Dańca, dr. hab. Piotra Twardowskiego oraz dr. hab. Adama Nowaczyka, rozpoczęła swoją pracę, by dokonać rozstrzygnięć w ostatnim makroregionie na trasie II etapu Konkursu Plastycznego Centrum Edukacji Artystycznej.



Indywidualne spotkania i konsultacje jurorów — (powyżej) profesor Piotr Twardowski (ASP Kraków); (na sąsiedniej stronie) profesor Tomasz Daniec (ASP Kraków) — z uczestnikami II etapu Konkursu Plastycznego CEA 2023 w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Piotra Potworowskiego w Poznaniu

Fot. ze zbiorów organizatorów Konkursu

Dnia 17 marca, podczas uroczystego spotkania wszystkich uczestników i ich nauczycieli z członkami komisji oraz wicedyrektor CEA Panią Iwoną Skowron, przedstawiony został wynik obrad jurorów. Wykładowcy wyższych uczelni artystycznych zgodnie podkreślali wysoki poziom jaki zaprezentowała młodzież podczas tegorocznej edycji. Ośmiu uczestników zmagających w makroregionie północno-zachodnim wytypowano do udziału w III finałowym już etapie konkursu. Dwie reprezentantki PLSP Poznań — Małgorzata Godawa i Natalia Włodek — również znalazły się w tym gronie. Wyrazy uznania przekazano nie tylko tym uczestnikom, którzy zostali wskazani do udziału w finale, ale również wszystkim uczniom, którzy podjęli się reprezentowania swoich szkół w tym wymagającym wydarzeniu oraz ich nauczycielom, których wysiłek i zaangażowanie było nieocenionym wsparciem dla podopiecznych. Następnie Jurorzy odbyli indywidualne rozmowy z uczestnikami odnośnie efektów ich twórczych konkursowych działań.

Konkurs Plastyczny Cea jest niecodzienną okazją dla młodzieży, by nie tylko zdobyć prestiżowe nagrody, ale również skonfrontować się z rówieśnikami z innych szkół plastycznych oraz — co może nawet istotniejsze — zmierzyć się z samym sobą, ze swoimi możliwościami, motywacjami, ze swoimi granicami.

Rolę tego wydarzenia, nie tylko dla uczniów, podkreślali również licznie zgromadzeni nauczyciele prowadzący — mówili, że realizuje ono potrzebę spotkań, zetknięcia się plastycznego środowiska edukacyjnego, że umożliwia wymianę doświadczeń, pozwala poszerzyć się horyzontom, a nawet podjąć współpracę pomiędzy placówkami.









Konkurs Plastyczny CEA 2023

— Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Cypriana Kamila Norwida w Lublinie

Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Cypriana Kamila Norwida w Lublinie w bieżącym roku szkolnym było organizatorem II etapu — makroregionalnego, Ogólnopolskiego Konkursu Rysunku, Malarstwa i Rzeźby dla Szkół Plastycznych. Impreza odbyła się w dniach 13–14 marca 2023 roku jako pierwszy z serii czterech makroregionalnych konkursów (w kolejności następne — Kielce, Katowice, Poznań) ocenianych przez ten sam skład jury, któremu przewodniczył profesor Tomasz Milanowski, dziekan wydziału Malarstwa Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie. Szkoła po raz trzeci była organizatorem imprezy, która wcześniej określona była jako Przegląd, a od 2022 roku jako Konkurs, w ramach Badania Jakości Kształcenia w szkołach plastycznych. Dotychczasowe doświadczenie wystawiennicze, związane z organizacją poprzednich przeglądów oraz biennale wyróżnionych prac dyplomowych (od ponad 15 lat PLSP organizuje przeglądy dla szkół makroregionu), w połączeniu z systemem rejestracji uczestników i prac przywiezionych na wystawę, zgodnie z wymaganiami konkursowymi, pozwoliło na sprawną organizację przebiegu imprezy. System BJK, zarządzany z poziomu strony internetowej CEA, administrowany jest przez Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Katowicach i szkoła organizująca etap makroregionalny znajdowała się z nią w stałym kontakcie (w przypadku wątpliwości związanych z rejestracją uczestników).

W pierwszym dniu konkursu, w czasie pierwszej sesji, nauczyciele-opiekunowie mieli możliwość uczestniczenia w spotkaniach z pracownikami akademickimi, prowadzącymi wykłady i konsultacje-ćwiczenia, na tematy związane z związkami między percepcją a kreacją. Pierwsze — Pani doktor A. Kuczyńska (kolegium Historii Sztuki KUL Jana Pawła II) „Anamorfoza i spojrzenie”, drugie — Pan profesor D. Bagiński (ISP WA UMCS, PL, KUL) „Obraz. Zagadka wzrokowa” na podstawie autorskiej książki pod tym samym tytułem. W czasie drugiej sesji, w szkolnej auli, opiekunowie mogli w bezpośrednich spotkaniach wymieniać się swoimi doświadczeniami.

◀ Wystawa prac uczestników II etapu Konkursu Plastycznego CEA 2023 — konsultacje z profesorem Piotrem Twardowskim (ASP Kraków)

Fot. ze zbiorów organizatorów Konkursu



Wystawa prac uczestników II etapu Konkursu Plastycznego CEA 2023 — konsultacje z profesorem Grzegorzem Niemyjskim (ASP Wrocław)

Fot. ze zbiorów organizatorów Konkursu

W drugim dniu — 14 marca — odbyło się wspólne spotkanie w szkolnej auli Pani Iwony Skowron — wicedyrektora CEA, jurorów, uczniów i nauczycieli-opiekunów, na którym ogłoszono wyniki kwalifikacji najwyższej ocenionych trzech uczniów zakwalifikowanych do III etapu konkursu. Następnie odbyły się spotkania zainteresowanych uczniów i nauczycieli z jurorami, w formie konsultacji i korekty przy zestawach prac. Była to bardzo ważna część tego etapu konkursu, a jurorzy mieli wielu słuchaczy. Wystawa prac trwała do końca marca, ciesząc się dużym zainteresowaniem uczniów naszej szkoły.

Ogółem, w konkursie w II etapie, brało udział 41 uczniów, 11 szkół plastycznych makroregionu północno-wschodniego, niektóre szkoły wykorzystały maksymalną ilość możliwych do zgłoszenia uczniów (po 5 uczniów z PLSP w Nałęczowie, PLSP w Warszawie, PLSP w Lublinie), po 4 uczniów z PLSP w Łomży i PLSP w Supraślu, pozostałe szkoły zgłosiły po 3 uczniów w 3 dziedzinach (PLSP w Zamościu, PLSP w Radomiu, PLSP w Olsztynie, PLSP w Elblągu, LSP w Mińsku Mazowieckim, PPL Płock). Wśród uczestników 13 uczniów wybrało rzeźbę, 14 — rysunek, 14 — malarstwo. Na uwagę zasługuje statystyka zakwalifikowanych do etapu ogólnopolskiego uczniów, którzy uzyskali najwyższe średnie w skali całego kraju (4 makroregiony). Na ogólną liczbę zakwalifikowanych do Dłużewa 37 uczniów klas przedmaturalnych, którzy uzyskali do 21 punktów za przywiezione i wykonane na miejscu prace, 18 — a więc prawie połowa — zakwalifikowała się z makroregionu północno-wschodniego.



Wystawa prac uczestników II etapu Konkursu Plastycznego CEA 2023

Fot. ze zbiorów organizatorów Konkursu



Konkurs Plastyczny CEA 2023

— Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Kielcach

W dniach 14–15 marca 2023 roku w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych w Kielcach odbył się II etap Ogólnopolskiego Konkursu Plastycznego Centrum Edukacji Artystycznej dla uczniów liceów plastycznych. Wzięło w nim udział 45 uczestników, którzy przybyli ze swoimi nauczycielami i opiekunami z 9 szkół plastycznych makroregionu południowo-wschodniego, czyli z Jarosławia, Krakowa, Krosna, Leska, Nowego Sącza, Nowego Wiśnicza, Rzeszowa, Tarnowa, Zakopanego i Kielc.

14 marca br. od rana, po serdecznych powitaniach czynionych przez gospodarzy Konkursu z Panią Marią Kowalczyk, dyrektorem Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Kielcach na czele, z entuzjazmem przystąpiono do pracy. W czterech pracowniach artystycznych młodzi artyści realizowali prace z zakresu trzech dyscyplin — rysunku, malarstwa i rzeźby. Do konkursu z rysunkowego studium postaci przystąpiło 14 uczniów, temat malarstwa martwej natury realizowało 19 uczniów, a nad rzeźbiarskim studium głowy pracowało 12 uczniów. Uczestnicy wykonywali prace w 2 cyklach po 4 godziny. Konkurs przebiegł bez zakłóceń, w bardzo miłej i przyjaznej atmosferze rywalizacji. Podczas, gdy pracownice tętniły twórczą pracą młodzieży, ich opiekunowie zwiedzali wystawy w Muzeum Narodowym w Kielcach i poznawali miasto.

Wykonane przez uczestników Konkursu prace, zgodnie z regulaminem, zostały zakodowane, a po ich zakończeniu wyeksponowane na wystawie i tak przygotowane na ocenę Jurorów. Jurorami w konkursie byli: profesor Tomasz Milanowski (ASP Warszawa) — przewodniczący, dr hab. Grzegorz Niemyjski (ASP Wrocław), dr hab. Tomasz Daniec (ASP Kraków), dr hab. Piotr Twardowski (ASP Kraków) oraz dr hab. Adam Nowaczyk (UAP Poznań). Nad poprawnością przebiegu konkursu czuwała Pani Iwona Skowron — wicedyrektor CEA.

Z ogromną niecierpliwością wyczekiwano na wyniki Konkursu, które zostały ogłoszone 15 marca br. Z makroregionu południowo-wschodniego do trzeciego etapu zakwalifikowało się 6 uczniów z trzech szkół — Kinga Fiołek z Zespołu Szkół Plastycznych w Rzeszowie zajęła II miejsce, Kamila Tarapata z Państwo-

◀ Ekspozycja prac uczestników II etapu Konkursu Plastycznego CEA 2023 w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych w Kielcach

Fot. Andrzej Rębosz



Uczestnicy II etapu Konkursu Plastycznego CEA 2023 w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych w Kielcach podczas zajęć w pracowni malarstwa (powyżej), rzeźby (poniżej) i rysunku (górne na sąsiedniej stronie)

Fot. Andrzej Rębosz



Spotkanie towarzyskie uczestników i ich nauczycieli z organizatorami II etapu Konkursu Plastycznego CEA 2023 w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych w Kielcach. (Na dolnym zdjęciu od lewej): Małgorzata Hołówka — dyrektor PLSP w Krakowie, Iwona Skowron — wicedyrektor Centrum Edukacji Artystycznej, Maria Kowalczyk — dyrektor PLSP w Kielcach

Fot. Andrzej Rębosz

wego Liceum Sztuk Plastycznych w Kielcach uplasowała się na miejscu III, natomiast największy sukces odnieśli uczniowie z Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Krakowie, którzy otrzymali cztery kwalifikacje: Roksana Bajda zajęła IV miejsce, Antoni Błażda zajął VII miejsce, Aleksandra Mularz miejsce XII i Zuzanna Zagłobicka — XXXVII.

Dla uczestników Konkursu i społeczności szkolnej Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Kielcach została przygotowana wystawa, podczas której każdy z uczestników miał możliwość osobistego spotkania i konsultacji z Jurorami.





Laureatki II etapu Konkursu Plastycznego CEA 2023 w PLSP w Kielcach: Zuzanna Zgłobicka i dyrektor Małgorzata Hołówka z PLSP w Krakowie (zdjęcie górne z lewej strony); Kinga Fiołek z ZSP w Rzeszowie (zdjęcie górne z prawej strony); Kamila Tarapata i dyrektor Maria Kowalczyk z PLSP w Kielcach oraz juror profesor Grzegorz Niemyjski

Na sąsiedniej stronie: Doktor Adam Nowaczyk (UAP Poznań) podczas indywidualnej korekty w trakcie II etapu Konkursu Plastycznego CEA 2023 w PLSP w Kielcach

Fot. Andrzej Rębosz





Aleksandra Klimas
Piotr Kossakowski

Konkurs Plastyczny CEA 2023

— Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Józefa Pankiewicza w Katowicach

Konkurs plastyczny Centrum Edukacji Artystycznej z rysunku malarstwa i rzeźby makroregionu południowo-zachodniego przeprowadzony został w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Józefa Pankiewicza w Katowicach. Przedstawicielami organizatorów były: pani wicedyrektor Centrum Edukacji Artystycznej — Iwona Skowron, pani dyrektor Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Józefa Pankiewicza w Katowicach — Joanna Nowrot i pani wizytator Centrum Edukacji Artystycznej regionu śląskiego — Jolanta Sznajder. Konkurs przeznaczony był dla uczniów liceów plastycznych. Konkurs trwał dwa dni: 15–16 marca 2023 roku, a wystawa pokonkursowa odbywała się w terminie 15.03.–31.03.23 w siedzibie PLSP w Katowicach.

Wcześniejsza formuła przeglądu została zmieniona na konkurs w roku akademickim 2019/2020. W konkursie wzięło udział siedemnaście z dziewiętnastu szkół plastycznych z makroregionu południowo-zachodniego — ogółem 72 uczestników. W dyscyplinie malarstwa wzięło udział 26 uczniów, w rysunku — 24, natomiast w rzeźbie 22. Przygotowanie uczniów do konkursu i procedurę selekcji przeprowadziły szkoły.

Każda szkoła mogła zgłosić do pięciu uczestników w trzech dziedzinach — rysunek, malarstwo i rzeźba.

W sześciu pracowniach, po dwóch z każdej dziedziny — rysunek, malarstwo i rzeźba, zostało przeprowadzone 8-godzinne studium — rysunkowe postaci, malarskie martwej natury i rzeźbiarskie studium głowy. W trakcie realizowania prac plastycznych, przez wybranych reprezentantów szkół, w sali wystawowej Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych i w pracowni rzeźbiarskiej w Katowicach powstawały wystawy zakodowanych prac plastycznych uczestników konkursu. Po zakończeniu działań w pracowniach, prace zrealizowane podczas konkursu, zostały dołączone do zestawu prac i zaprezentowane Jury w składzie: — prof. dr hab. Tomasz Milanowski (ASP Warszawa) — przewodniczący, — dr hab. Grzegorz Niemyjski (ASP Wrocław),

SZKOŁA ARTYSTYCZNA 21(22)/2023 — SERIA WYDAWNICZA CEA

GALERIA

◀ Ekspozycja prac uczestników II etapu Konkursu Plastycznego CEA 2023 w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Józefa Pankiewicza w Katowicach

Fot. ze zbiorów organizatorów Konkursu



Powyżej: Ekspozycja prac uczestników II etapu Konkursu Plastycznego CEA 2023 w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Józefa Pankiewicza w Katowicach oraz modele pozujące w pracowni malarstwa i rzeźby

Ekspozycja prac uczestników II etapu Konkursu Plastycznego CEA 2023 w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Józefa Pankiewicza w Katowicach ▶

Fot. ze zbiorów organizatorów Konkursu

- dr hab. Tomasz Daniec (ASP Kraków),
- dr hab. Piotr Twardowski (ASP Kraków),
- dr hab. Adam Nowaczyk (UAP).

Równoległe w ramach doskonalenia zawodowego nauczycielom stworzono warunki wymiany doświadczeń, a także możliwość zobaczenia wystawy z oprowadzeniem kuratorskim „Podziemia. Subterra incognito” w BWA w Katowicach.

W drugim dniu w auli szkolnej dla uczestników — nauczycieli rysunku, malarstwa i rzeźby — została przeprowadzona konferencja podsumowująca konkurs w Katowicach. Uczestnicy otrzymali pamiątkowe dyplomy. Po zakończeniu każdy z uczestników miał możliwość osobistego kontaktu z jurorami i konsultacji zaprezentowanych prac.

W drugim etapie konkursu, jurorzy zaobserwowali biegłość warsztatową i techniczną, a także różnorodność użytych technik rysunkowych w budowaniu szkiców i studiów postaci. Zwrócono uwagę na dużą sprawność uchwycenia kształtu, anatomii i proporcji ludzkiego ciała. W dziedzinie malarstwa wskazano na bogactwo środków wyrazu, a także dbałość o interesujące kompozycje studium malarskiego martwych natur. W dziedzinie rzeźby wskazywano na umiejętność uzyskania właściwych proporcji głowy oraz znajomość anatomii i uchwycenie podobieństwa. Umiejętności uczestników wykraczały poza zakres materiału programowego, co wynikało często z samodzielnych poszukiwań i chęci samorealizacji.

Konkurs plastyczny Centrum Edukacji Artystycznej z rysunku, malarstwa i rzeźby cieszył się znaczną frekwencją uczestników i bardzo dużym zainteresowaniem wśród młodzieży. Jednym z celów było Badanie Jakości Kształcenia. Z satysfakcją zaobserwowaliśmy, że impreza przyniosła interesujące efekty pracy artystycznej, a zebrane opinie przekonują, że zaproponowana forma konkursu, zapewnione materiały i wystawa pozwoliły na osiągnięcie założonych celów. Konkurs i konferencja podsumowująca przyniosły wymierne efekty w podnoszeniu jakości pracy średnich szkół artystycznych.





Ekspozycja prac uczestników II etapu Konkursu Plastycznego CEA 2023 w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Józefa Pankiewicza w Katowicach

Fot. ze zbiorów organizatorów Konkursu



Jurorzy podczas oceny prac uczestników II etapu Konkursu Plastycznego CEA 2023 w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Józefa Pankiewicza w Katowicach

Fot. ze zbiorów organizatorów Konkursu



Indywidualne spotkania i konsultacje jurorów — (u góry) profesor Piotr Twardowski (ASP Kraków) oraz (na dole) profesor Tomasz Daniec (ASP Kraków) — z uczestnikami II etapu Konkursu Plastycznego CEA 2023 w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Józefa Pankiewicza w Katowicach

Fot. ze zbiorów organizatorów Konkursu



Indywidualne spotkania i konsultacje jurorów — (fotografia górna) doktor Adam Nowaczyk ► UAP Poznań); (fotografia dolna) profesor Piotr Twardowski (ASP Kraków) oraz (na sąsiedniej stronie) profesor Grzegorz Niemyjski (ASP Wrocław) — z uczestnikami II etapu Konkursu Plastycznego CEA 2023 w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Józefa Pankiewicza w Katowicach

Fot. ze zbiorów organizatorów Konkursu



Noty o autorach

Agnieszka Bemowska — absolwentka Akademii Muzycznej im. Ignacego Jana Paderewskiego w Poznaniu, w klasie harfy u profesor Katarzyny Staniewicz-Wasiółki. Jako solistka współpracowała z orkiestrami, takimi jak: Filharmonia Poznańska, Narodowa Orkiestra Symfoniczna Polskiego Radia w Katowicach, Polska Orkiestra Radiowa w Warszawie, Orkiestra Zespołu Pieśni i Tańca Mazowsze, Filharmonia Białostocka. Od 2018 roku prowadzi klasę harfy w Zespole Szkół Muzycznych w Siedlcach.

Natalia Buchalska — jest nauczycielką przedmiotu specjalizacyjnego: tradycyjnych technik malarskich i pozłotniczych w Liceum Sztuk Plastycznych w Rypinie, absolwentką konserwacji i restauracji malarstwa i rzeźby polichromowanej w Instytucie Zabytkoznawstwa i Konserwatorstwa na Wydziale Sztuk Pięknych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Od początku artystyczno-konserwatorskiej drogi jej zainteresowania dotyczyły technik starych mistrzów, szczególnie w zakresie malarstwa sztalugowego i ściennego. Od 2011 roku ściśle współpracuje z Wojciechem Chwiałkowskim, realizując wiele projektów.

Urszula Bissinger-Ćwierz — doktor nauk humanistycznych, psycholog, pedagog-muzyk, nauczyciel dyplomowany, ekspert Ministerstwa Edukacji Narodowej, trener rekomendowany przez Polskie Towarzystwo Psychologiczne. Pracuje jako wizytator do spraw poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego w Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie.

Elżbieta Dudek — magister sztuki, absolwentka Wydziału Grafiki Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie. Posiada dyplom Pracowni Ilustracji Janusza Stannego. Nauczyciel podstaw projektowania w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Wojciecha Gersona w Warszawie. Również absolwentka tego liceum. Uprawia twórczość w zakresie ilustracji i rysunku artystycznego oraz projektowania.

Anna Jabłońska — jest nauczycielką w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych w Poznaniu, absolwentką Akademii Sztuk Pięknych w Poznaniu na kierunku realizacja obrazu filmowego, telewizyjnego i fotografii oraz studiów podyplomowych Architektura Krajobrazu na Uniwersytecie Przyrodniczym w Poznaniu. Jest autorką opracowań graficznych związanych z Europejskimi Dniami Dziedzictwa, organizatorką wystaw związanych z dziedzictwem kulturowym, publikacji książkowych oraz artykułów związanych z tematem komponowanego krajobrazu.

Waldemar Król — jest absolwentem Liceum Muzycznego w Rzeszowie, a następnie Akademii Muzycznej w Krakowie (Wydział Instrumentalny — fortepian) i Akademii Muzycznej w Katowicach (Wydział Jazzu i Muzyki Rozrywkowej — kompozycja i aranżacja). Prowadzi klasy fortepianu w Szkole Muzycznej I i II stopnia im. Bronisława Rutkowskiego w Krakowie (kierownik sekcji instrumentów klawiszowych w latach 2013–2019, obecnie wicedyrektor) oraz w Szkole Muzycznej I stopnia działającej w Centrum dla Dzieci Niewidomych i Słabowidzących w Krakowie (kierował pracą tej szkoły w latach 2007–2011 i w roku szkolnym 2017/2018). Jest konsultantem Centrum Edukacji Artystycznej.

Bożena Mierzwik — jest nauczycielką dyplomowaną języka polskiego w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Wojciecha Gersona w Warszawie. Ukończyła filologię polską na Uniwersytecie Warszawskim oraz studia podyplomowe Wiedza o kulturze w Instytucie Kultury Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego. Od wielu lat współpracuje, jako egzaminator, z Okręgową Komisją Egzaminacyjną. Jest też ekspertem do spraw awansu zawodowego nauczycieli. Należy do ogólnopolskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Polonistów. Jest członkiem klubu filmowego dla nauczycieli, działającego przy kinie Murałów w Warszawie.

Anna Antonina Nogaj — doktor nauk humanistycznych w zakresie psychologii. Jest psychologiem i skrzypaczką. Pracuje jako starszy wizytator do spraw poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie oraz jako adiunkt na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Współpracuje z licznymi instytucjami artystycznymi jako psycholog-praktyk do spraw artystycznych. Jest autorką licznych artykułów naukowych i popularnonaukowych z zakresu psychologii muzyki i redaktorem książek.

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

Elżbieta Suchocka — nauczycielka języka polskiego w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Artura Grottgera w Supraślu, instruktor teatralny, realizatorka wielu projektów, w tym Erasmusa; konsultantka Centrum Edukacji Artystycznej.

Krzysztof Suwald — doktor sztuki, absolwent Akademii Muzycznej im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów w Łodzi w klasie fortepianu. Pełni funkcję kierownika sekcji instrumentów klawiszowych w Państwowej Szkole Muzycznej I i II stopnia w Pabianicach. Jest laureatem międzynarodowych konkursów pianistycznych, zdobywcą licznych nagród za wyróżniający akompaniament. Dokonał wielu prawykonań muzyki współczesnej, współpracując przy tym z wybitnymi artystami z polski i z zagranicy.

Adriana G. Wierzba — filozofka, autorka tekstów naukowych, absolwentka Uniwersytetu Wrocławskiego. Niedawno ukończyła przygotowanie rozprawy doktorskiej pod tytułem *Godność jako dyspozycja. Bioetyka refleksyjna w opiece paliatywnej i terminalnej*. Posiada doświadczenie dydaktyczne z zakresu filozofii, etyki, religii, estetyki, antropologii i filozofii

społecznej. Jest związana z Pracownią Badań nad Światem Przeżywanym Uniwersytetu Wrocławskiego.

Grzegorz Patrycjusz Wierzba — nauczyciel dyplomowany przedmiotów teoretycznych w Państwowej Szkole Muzycznej I st. im. Ludomira Różyckiego w Świdnicy, wykładowca Akademii Muzycznej we Wrocławiu, konsultant Centrum Edukacji Artystycznej. Doktor sztuki w zakresie kompozycji i teorii muzyki, specjalności kompozycja. Członek honorowy Polskiego Stowarzyszenia Kontrabasistów. Wielokrotnie zasiadał w jury konkursów dla dzieci i młodzieży. Członek Związku Kompozytorów Polskich.

Aleksandra Wojtaszek — jest doktorem psychologii, dyrygentem; jako psycholog prowadzi Specjalistyczną Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną CEA z siedzibą w Poznaniu; jako dyrygent jest kierownikiem artystycznym założonego przez siebie w 2006 roku w Poznaniu zespołu wokalnego INSPIRO Ensemble. Jest także kuratorem ogólnopolskiego programu *Śpiewająca Polska*, organizowanego przez Narodowe Forum Muzyki we Wrocławiu

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.

Mirosława Znowenko — jest uczennicą klasy trzeciej Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Wojciecha Gersona w Warszawie. W roku szkolnym 2022/2023 przystąpiła do Olimpiady Artystycznej w sekcji historii sztuki, gdzie uzyskała tytuł laureata (II miejsce).