



Szkoła Artystyczna

SERIA WYDAWNICZA CENTRUM EDUKACJI ARTYSTYCZNEJ

4 (8)/2019

centrum
edukacji 
artystycznej

WARSZAWA, GRUDZIEŃ 2019



ZESPÓŁ PROGRAMOWY I REDAKCYJNY

Włodzimierz Gorzelańczyk — wicedyrektor CEA, przewodniczący Zespołów

dr Beata Lewińska — redaktor naczelna serii wydawniczej

Mirosława Jankowska

Joanna Sibilska

prof. dr hab. Katarzyna Sokołowska

KONSULTACJA NAUKOWA NUMERU

prof. dr hab. Wojciech Hora

dr Wojciech Jankowski

prof. dr hab. Zofia Konaszekiewicz

ZESPÓŁ WYDAWNICZY

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

Anna Jarecka-Bala — sekretarz serii wydawniczej

Sylvia Kozak-Śmiech — korekta i adiustacja

Na okładce bombka choinkowa wykonana w Zespole Państwowych Szkół Plastycznych im. Józefa Szermentowskiego w Kielcach — Boże Narodzenie 2019.

© Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2019

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

DZIAŁ DOSKONALENIA, DOKSZTAŁCANIA I WYDAWNICTW

e-mail: szkola.artystyczna@cea.art.pl lub bala@cea.art.pl

<http://www.cea.art.pl>

ISBN 978-83-62156-28-3 (wersja drukowana)

ISBN 978-83-62156-29-0 (wersja elektroniczna online)

Druk i oprawa: Drukarnia Merakel

ul. Wersalska 54, 91-212 Łódź

Spis treści

Od redakcji	5
Kształcenie w szkole artystycznej	9
Joanna Derenda-Lukasik Etiuda jako istotna forma w nauczaniu gry na fortepianie w kontekście szkolnictwa muzycznego II stopnia	11
Stefan Kutrzeba Chopinowska idea pedagogiczna — rozpatrywana w kategoriach technologii komunikacyjnych (ICT)	19
Henryk Tritt Psychofizyczna metoda prowadzenia smyczka	31
Radosław Stefański Warsztat pracy nauczyciela gry na fortepianie	37
Krzysztof Dąbek Rysunek i malarstwo w szkołach plastycznych — uwagi i refleksje	49
Efekty kształcenia — wokół przesłuchań, przeglądów, konkursów	71
Joanna Sibilska Magda Studzińska — absolwentka dwóch szkół baletowych!	73
Anna Maciejowska, Beata Młynarczyk Z inspiracji muzyką Stanisława Moniuszki — <i>Correspondance des arts</i>	91
Psychologia i pedagogika a szkolnictwo artystyczne	101
Zofia Konaszkiewicz Edukacja artystyczna — formalne wykształcenie, czy świadomie zdobywana mądrość?	103
Agnieszka Olszańska Rozwijanie kompetencji emocjonalnych u uczniów szkół artystycznych	129
Justyna Baluk Sposoby radzenia sobie z treścią w kształceniu muzycznym. Rola środowiska szkolnego i rodzinnego	141

Baza i organizacja szkolnictwa artystycznego	155
Beata Szymaniak	
Rada rodziców w świetle obowiązujących przepisów oświatowych	157
Wojciech Sokółski	
Dziennik lekcyjny a ochrona danych osobowych w szkole	165
Wojciech Jankowski	
Sześć spojrzeń na stan szkolnictwa muzycznego — raz jeszcze	173
Miscellanea	191
Beata Lewińska	
Trochę uśmiechu na koniec roku, czyli anegdota z życia Stanisława Wyspiańskiego . . .	193
Benedykt Ody	
Kolęda w polskiej kulturze muzycznej	203
Marcin Łukasz Mazur	
Kolędy w tradycji naszych sąsiadów	217
Galeria	233
Włodzimierz Gorzelańczyk	
Plener plastyczny Kościelcu	235
Noty o autorach	239

Zbliża się koniec 2019 roku, który sejm objął patronatem między innymi Stanisława Moniuszki, ponieważ 5 maja przypadała 200. rocznica urodzin tego wielkiego kompozytora. Rok Moniuszkowski miał przywrócić twórczość kompozytora Polsce i światu, a zwłaszcza światu, gdyż dorobek Moniuszki znany był (choć niedostatecznie) tylko w Polsce. Również w 2019 roku przypadała 150. rocznica urodzin Stanisława Wyspiańskiego, wybitnego artysty malarza, scenografa, dekoratora, projektanta, dramaturga, wykładowcy krakowskiej Akademii Sztuk Pięknych.

Szkoły artystyczne włączyły się w obchody jubileuszowe. Dodać tutaj należy, że wielu szkołom muzycznym lub zespołom szkół w Polsce patronuje Stanisław Moniuszko. W polskim szkolnictwie oficjalnie mamy 15 szkół muzycznych (w tym jedną niepubliczną), w których nazwie widnieje nazwisko tego wybitnego kompozytora. Do największych z nich należą: Zespół Szkół Muzycznych I stopnia w Warszawie, Zespół Szkół Muzycznych w Łodzi, Zespół Szkół Muzycznych w Wałbrzychu, Państwowa Szkoła Muzyczna I i II stopnia w Jeleniej Górze, Państwowa Szkoła Muzyczna I i II stopnia w Zabrze oraz Państwowa Szkoła Muzyczna I i II stopnia w Grudziądzu. Z kolei cztery szkoły plastyczne w Polsce noszą imię Stanisława Wyspiańskiego. Są to: Zespół Szkół Plastycznych w Jarosławiu, Zespół Szkół Rzemiosł Artystycznych w Jeleniej Górze, Liceum Plastyczne w Tomaszowie Mazowieckim oraz Lubelska Szkoła Sztuki i Projektowania — Policealne Studium Plastyczne.

Spółecznościom szkolnym szkół moniuszkowskich i szkół imienia Wyspiańskiego nie trzeba przypominać o patronach. Ich sylwetki twórcze w większości przypadków przedstawione są na stronach internetowych placówek, a dzieciom i młodzieży znana jest twórczość tych wybitnych postaci polskiej kultury.

Także inne szkoły włączyły się w obchody jubileuszowe. Wykonano wiele koncertów, młodzież uczestniczyła w spektaklach muzycznych, zorganizowano wiele konkursów poświęconych patronom. Czy jednak wystarczająco uczczono te wielkie rocznice? Czy Horacjańskie: *non omnis moria* można sparafrazować stwierdzeniem, że wybitne postaci naszych patronów pozostaną na zawsze w pamięci uczniów szkół artystycznych?

W czwartym w tym roku, a w rzeczywistości ósmym numerze „Szkół Artystycznej” przyglądamy się inicjatywie częstochowskiej szkoły plastycznej, która

wraz z Centrum Edukacji Artystycznej zorganizowała konkurs poświęcony obu jubilatom. Przeglądając prace uczniów szkół plastycznych, publikowane na naszych łamach, zachęcamy też do lektury tekstu: *Trochę uśmiechu na koniec roku, czyli anegdoty z życia Stanisława Wyspiańskiego*, w którym zabawne historyjki związane z artystą zebrała i opracowała Beata Lewińska. W kolejnym numerze wrócimy do Roku Stanisława Moniuszki, aby przybliżyć czytelnikom w szczególności działania sześciu szkół muzycznych, które wygrały konkursy i otrzymały dotacje z Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego na działania promujące postać kompozytora.

Ostatnie w tym roku wydanie „Szkoły Artystycznej” to także okazja do refleksji nad powinnością pracy nauczyciela, nad sensem kształcenia artystycznego, dla których podjętą będzie artykuł Zofii Konaszkiewicz pod tytułem: *Edukacja artystyczna — formalne wykształcenie czy świadomie zdobywana mądrość?* Publikujemy także artykuł Wojciecha Jankowskiego *Sześć spojrzeń na stan szkolnictwa muzycznego — raz jeszcze*, w którym jest mowa o powstałym w 2012 roku raporcie o stanie szkolnictwa muzycznego. Warto się zastanowić, czy niektóre konkluzje i postulaty zawarte w tym dokumencie nie są nadal aktualne.

W grudniowym wydaniu nie mogło zabraknąć, rzecz jasna, tematyki związanej z Bożym Narodzeniem. Tym razem zapraszamy do tekstów o kolędowaniu, nie tylko w szkołach artystycznych.

Z okazji zbliżających się świąt Bożego Narodzenia redakcja „Szkoły Artystycznej” życzy wszystkim nauczycielom, uczniom szkół artystycznych i ich rodzicom, aby te święta były wyjątkowo spokojnym czasem wypełnionym radością, a następny rok był rokiem, w którym zrealizujecie zamierzone — tak osobiste, jak i zawodowe — plany.

Strasny ve
Stanislav Menusko

republican symphony orchestra





**Kształcenie
w szkole
artystycznej**



III. La Campanella.

15. Allegretto. $\text{♩} = 8$

p

p ma sempre ben marcato il tema

$\text{♩} = 8$

$\text{♩} = 8$

sempre staccato e piano

Etiuda jako istotna forma w nauczaniu gry na fortepianie w kontekście szkolnictwa muzycznego II stopnia

*Aktywność wykonawcy jest jak koło,
które się bez przerwy kręci między wyobraźnią i aparatem gry¹.*

Początkowo etiuda (z języka francuskiego *étude*), oznaczająca naukę, badanie², miała wyłącznie zakres dydaktyczny i była przeznaczona dla pianistów w celu doskonalenia techniki gry. Z punktu widzenia formy etiuda jest utworem przeważnie jednoczęściowym, jednolitym motywicznie lub o budowie ABA. Utwory o charakterze etiudowym pojawiły się już w XV wieku. W XVI i XVII wieku cechy etiudowe występowały w toccacie, a nawet w niektórych sonatach kompozytorów, takich jak: Andrea Gabrieli, Claudio Merulo, Girolamo Frescobaldi, Johann Froberger, Bernardo Pasquini. W XVIII wieku formy o charakterze etiudowym zauważalne były w niektórych preludiach i częściach suit Jana Sebastiana Bacha. Mając na uwadze problemy wykonawczo-techniczne Domenico Scarlatti komponował klawesynowe *esercizi*, zwane następnie sonatami.

Za twórcę nowoczesnej etiudy fortepianowej uznawany jest Muzio Clementi. W 1817 roku stworzył wirtuozowską szkołę techniki fortepianowej — *Gradus ad Parnassum (Stopień do Parnasu, czyli sztuka gry na fortepianie) op. 44*. To zbiór zawierający sto kompozycji o różnym charakterze, stanowiący antologię wszystkich znanych ówczesnie sposobów gry fortepianowej. Jego śladami podążyli Johann Baptist Cramer, Carl Czerny, Ignaz Moscheles, Henri Bertini.

Etiuda z czasem stała się samodzielnym utworem koncertowym, skierowanym na techniczną złożoność, wymagającym od instrumentalisty brawury i wirtuozowskich umiejętności. Wyróżniała się ona także walorami artystycznymi. Czynniki ekspresyjne i dramaturgiczne etiud spowodowały, że niejednokrotnie uznawane były za arcydzieła muzyki fortepianowej. Tego typu etiudy zapoczątko-

¹ B. Maciejowska-Banaszkiewicz, *Spotkanie z pedagogiką Profesora Andrzeja Jasińskiego*, Zeszyt Naukowy pt. „Spotkania z mistrzami fortepianu i pedagogiki fortepianowej”, nr 5 Filii AMFC, Białystok, 2005, s. 89.

² *Encyklopedia muzyki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 1995.

wał Fryderyk Chopin³. Wymagają one zarówno nieprzeciętnej biegłości i wszechstronności technicznej, jak i dojrzałości artystycznej w kreowaniu zawartej w nich ekspresji. Były wykonywane w salonach i salach koncertowych już od czasów Fryderyka Chopina, nie tylko przez ich autora, ale również przez innych największych pianistów⁴. Do wybitnych twórców etud fortepianowych zaliczani są Ferenc Liszt, Sergiusz Rachmaninow, Claude Debussy, Karol Szymanowski czy Aleksander Skriabin.

W szkole muzycznej II stopnia głównym celem nauczania przedmiotu fortepian główny jest wykształcenie i wychowanie pianisty o wysokich kompetencjach osobowościowych, muzycznych i instrumentalnych. Dążenie do swobodnego i elastycznego posługiwania się aparatem gry, ze szczególnym uwzględnieniem prawidłowej postawy, synchronizacji pracy rąk, ich niezależności oraz sprawności technicznej to istotne zadanie do spełnienia w drodze kształtowania warsztatu pianistycznego młodego instrumentalisty. Doskonalenie techniki gry jednak powinno być podporządkowane idei muzycznej i realizowane równoległe z rozwojem muzykalności ucznia. Gra na instrumencie to nie tylko ruch czy wykonana praca, ale przede wszystkim kreowanie wypowiedzi pochodzącej z wnętrza instrumentalisty. Wyobrażenie dźwięku powinno dążyć do syntezy z ruchem powodującym jego wydobywanie. W rezultacie reakcje mięśniowo-ruchowe wspomagane będą emocjonalnym zaangażowaniem wykonawców i ich wyobraźnią. Marguerite Long⁵, uważana przez krytyków za najwybitniejszą pianistkę francuską XX wieku, nazywała dłonie i palce „cudownymi mechanizmami muskularnymi”, które równocześnie wyposażone są w niezwykłą wrażliwość, dzięki czemu uczestniczą w akcie twórczym artysty: *Sekret sztuki pianistycznej spoczywa w działaniu odruchowym tych delikatnych i mocarnych, a zarazem żywych instrumentów, jakimi są nasze palce*⁶. Z perspektywy powyższych rozważań wybór etud powinien być dokonywany ze świadomością potrzeb i umiejętności ucznia oraz jego warunków manualnych i fizycznych. Należy pamiętać

³ Hector Berlioz w 1849 roku nazwał etudy Fryderyka Chopina „arcydzielami”, a Artur Bielecki w swoim artykule *Gatunki — Etiuda* — „genialnymi i wizjonerskimi”, źródło: pl.nifc (dostęp: 27 września 2019).

⁴ W latach 1829–1840 powstało 27 etud w następujących zbiorach: *12 Etiud op. 10* (wydane w 1833 roku, dedykowane Ferencowi Lisztowi), *12 Etiud op. 25* (wydane w 1837 roku), *3 Nouvelles études* (napisane do zbioru *Méthode des méthodes* Moschelesa i Fétisa, wydane w 1840 roku).

⁵ Właściwe nazwisko: Marie-Charlotte Long (ur. 13 listopada 1874 roku w Nîmes, zm. 13 lutego 1966 roku w Paryżu) — pianistka francuska, zaprzyjaźniona z Claude'em Debussym, Gabrielem Fauré i Maurice'em Ravelem. Ten ostatni kompozytor zadedykował jej swój koncert fortepianowy G-dur i powierzył jego prawykonanie.

⁶ A. Konicki, *Podstawowe problemy techniki fortepianowej według Marguerite Long*, Warszawa 1967, s. 11.

o stopniowaniu trudności zadań oraz o pracy nad różnorodnymi elementami techniki fortepianowej.

W początkowych klasach duże korzyści przynosi opracowywanie kilku krótkich etiid o różnorodnych problemach, potem stopniowe wprowadzanie bardziej rozbudowanych form utrwalających daną umiejętność oraz będących treningiem wytrzymałości psychofizycznej. W końcowych latach nauki należy pracować nad etiudami o skomplikowanych i złożonych zadaniach pianistycznych. Dobór etiid powinien sprzyjać harmonijnemu oraz wszechstronnemu rozwojowi umiejętności wykonawczych ucznia, przy czym należy zachować troskę o właściwe proporcje wszystkich aspektów technicznych. Praca nad zagadnieniami wykonawczymi i interpretacyjnymi etiid powinna przebiegać z zachowaniem dbałości o brzmienie, konstrukcję formy, strukturę harmoniczną i wypowiedź artystyczną. Należy szczególnie uwrażliwić młodego pianistę na rodzaj brzmienia i rozwijanie umiejętności kreowania różnorodnych odcieni, poprzez kształtowanie estetyki, wrażliwości na barwę oraz szerokiej skali dynamicznej.

Jednym z ważniejszych aspektów wykonawczych etiid jest aplikatura. Nieprzemyślany i niezaplanowany sposób opalcowania może spowodować nienaturalności, przerwanie więzi muzycznej pomiędzy dźwiękami we frazie, ograniczać uzyskanie elastyczności w grze oraz oczekiwanej szybkości i zwinności w wykonywaniu określonych formuł technicznych. Aplikatura jest najwłaściwsza wówczas, gdy w sposób jak najbardziej naturalny umożliwi pianicie przekazanie sensu muzyki. Zasada wygody i komfortu ręki musi więc być w tym przypadku regułą drugorzędną, podległą treściom muzycznym. W literaturze muzycznej jest wiele fragmentów niewygodnych, w szczególności dla pianistów posiadających ręce o niedużych rozmiarach. Warto wówczas wypracować rozwiązania, które umożliwią wykonanie utworu zgodnie z intencją kompozytora. Z kolei artykulacja, jako jeden z elementów dzieła muzycznego wzbogacający strukturę dźwiękową, uzupełnia etiudę i określa sposób wydobywania dźwięku, oddziałując na kształt frazowania formy, nadając utworowi odpowiedni wyraz. Opanowanie prawidłowej artykulacji portato, non legato, staccato i legato wpływa znacząco na doskonalenie elementów gry fortepianowej.

[...] *Problemy techniczno-wykonawcze wpływają na kształtowanie się formy etiid. Z tego względu można wyróżnić etiid, które konsekwentnie przeprowadzają tylko jeden problem techniczny, są one na ogół jednolite pod względem wyrazowym, oraz etiid, które skupiają w sobie więcej problemów technicznych, są one zróżnicowane wyrazowo*⁷. W szkole muzycznej II stopnia technikę palcową rozwijamy poprzez realizacje etiid zawierających przebiegi gamowe, chromatyczne, pasażowe i inne figuracje. Synchronizację palcową wypracowujemy

⁷ D. Wójcik, *ABC form muzycznych*, PWM, Kraków 1996, s. 67 i 68.

poprzez zastosowanie techniki podwójnych dźwięków, techniki oktavowej oraz akordowej. W tej ostatniej uczniowie kształcą również umiejętność modelowania i prowadzenia głosu — lidera realizującego wiodącą myśl muzyczną. Różnorodne i zmienne opalcowanie osiągnięte zostaje poprzez praktykę etud zawierających technikę repetycji. Doskonalenie refleksu i precyzji następuje w efekcie pracy nad utworami, w których występują przerzuty i skoki. W kształceniu młodego pianisty przydatne okazują się także etudy wykorzystujące różnorakie formy ozdobników, jak tryle, przednutki, mordenty. Techniki gry arpeggio, glissando oraz tremolo wyzwalamą w uczniu potrzebę poszukiwania elastyczności całego aparatu wykonawczego. Materia dźwiękowa wymuszająca krzyżowanie rąk, a także przejmowanie gry przez jedną lub drugą rękę w rezultacie służy osiągnięciu płynności i logicznej narracji muzycznej w utworze.

Warto wspomnieć także o roli pedalizacji w kształtowaniu wyjątkowej formy, jaką jest etiuda. Operowanie właściwą pedalizacją zależne jest najczęściej od dwóch czynników — osobistej interpretacji pianisty i warunków akustycznych. Niemożliwą rzeczą jest ustalenie stałych reguł opisujących użycie pedału⁸. Fryderyk Chopin mawiał, że rozumne użycie pedału jest zadaniem do studiowania na całe życie⁹. Maksyma wirtuoza fortepianu powinna być dla pianistów drogowskazem w poszukiwaniach na gruncie wrażliwego i delikatnego zagadnienia, jakim jest kształtowanie obrazu dzieła muzycznego z wykorzystaniem pedalizacji. Do czynników zmiennych określających postać pedalizacji w utworze należą takie elementy, jak na przykład: faktura, tempo i związane z nim zmiany agogiczne, rejestry fortepianu, zależności dynamiczne. Wykonując etudy zawierające zróżnicowane problemy wykonawczo-techniczne — do których przynależą między innymi figuracje, akordy, ozdobniki, polirytmia, różne rodzaje artykulacji — należy wpięrcz przeanalizować rodzaj konstrukcji dźwiękowych, które kompozytor zaplanował w partyturze. Wówczas posługiwanie się pedalizacją nie będzie problematyczne dla ucznia, który w przebiegu etudy świadomie wprowadzi różnorodne jej sposoby: półpedał, ćwierćpedał, pedał wibracyjny, pedał sostenuto.

⁸ Polski pianista i pedagog Józef Hofmann napisał: *W niektórych salach mój fortepian brzmiał tak, jakbym bez przerwy miał położoną stopę na pedale. W takich przypadkach chwilowo wstrzymywałem się od zastosowania pedalizacji. Aby zapewnić właściwy rezultat dźwiękowy, w każdej sali koncertowej należy pedalizację traktować indywidualnie. Na temat stosowania pedału napisano wiele książek. Teorie te wywracają się w nieznanym nam warunkach przy pierwszym niekorzystnym wrażeniu. Wniosek taki, aby opierać się przede wszystkim na własnym doświadczeniu.* Cyt. za: J. Hofmann, *Piano Playing*, Theodore Presser CO., 1920, Philadelphia, USA, Faculty of Music Library, University of Toronto, Petrucci Music Library, s. 32 i 33, tłumaczenie autora.

⁹ H. Schmitt, *The Pedals of the Piano-Forte and Their Relation to Piano-forte Playing and the Teaching of Composition and Acoustics*, Philadelphia Theodore Presser Co., 1893, by Theo. Pressep., w przekładzie Fredericka S. Lawa, s. 27, tłumaczenie autora.

Ważnym zadaniem nauczyciela jest również stała kontrola postawy ucznia przy instrumencie, uświadomienie uczniowi jej znaczenia dla jakości gry oraz wdrożenie go do samokontroli podczas samodzielnego ćwiczenia. Swoboda rąk i całego ciała ma istotny wpływ na dobre oparcie w klawiaturze i możliwość prawidłowej gry. Zagadnienie to jest szczególnie ważne w trakcie wzrostu i przy zmianach w proporcjach sylwetki ucznia, a także w okresie pracy nad coraz bardziej wirtuozowskim i wymagającym dużej ekspresji repertuarem. Szczególnie istotne jest zwracanie uwagi na: swobodę aparatu w stawach barkowych i stawach łokciowych, swobodny nadgarstek, chwytlive, aktywne czubki palców — dające komfort gry, oparcie i właściwy kontakt z klawiaturą, a także ruchy dostosowawcze palców, nadgarstków, łokci, ramion i całego tułowia do wyznaczonych zmian pozycji i układów.

Zadaniem etiid jest więc doprowadzenie do sprawnego wykonywania na instrumencie wielorakich struktur dźwiękowych, mniej lub bardziej skomplikowanych, a następnie wykorzystanie tej sprawności w prezentowaniu fortepianowych dzieł muzycznych. Ruchy ciała osoby grającej, w szczególności jej aparat wykonawczy, powinny zmierzać do jak najdoskonalszej synergii z klawiaturą, tak aby w końcowym efekcie wykonawca mógł za pomocą dźwięków przedstawić dzieło muzyczne w postaci najbliższej zamierzeniom jego twórcy. Rolą pedagoga jest właściwy dobór etiid w zależności od pianistycznego rozwoju jego wychowanka. Każdy grający jest indywidualnością pod względem psychicznym i fizycznym. Realizowanie etiid, ćwiczeń bądź wprawek powinno być czymś naturalnym i niewątpliwie niezastąpionym, wynikającym z chęci rozwoju umiejętności pianistycznych. Utwory te pełnią funkcję wspierającą w doskonaleniu warsztatu instrumentalnego ucznia, a zwłaszcza tych elementów, które nie pojawiły się w materiale gam i pasaży czy utworach z innych działów.

Propozycje etiid według wzrastającego stopnia trudności dla pianistów kształcących się w szkole muzycznej II stopnia w przedmiocie fortepian głównej:

■ **Etiudy palcowe:** C. Czerny — Etiudy z op. 849, numery: 8, 9, 16, 18, 20, 23; C. Czerny — Etiudy z op. 299, numery: 5, 6, 7, 8, 9, 11, 15, 29, 33; A. Löschhorn — Etiuda D-dur op. 66 nr 24, G-dur op. 66 nr 17; J.B. Cramer — Etiudy, numery: 1, 2, 3, 5, 17, 24, 50; F. Liszt — Etiudy op. 1, numery: 1, 2, 10; H. Wollenhaupt — Etiuda fis-moll; C. Czerny — Etiudy z op. 740, numery: 1, 3, 5; M. Moszkowski — Etiuda G-dur op. 91 nr 16, Etiudy z op. 72, numery: 6, 10, 12; M. Clementi — Etiudy C-dur nr 1, 2; F. Chopin — Etiudy: f-moll op. 25 nr 2, As-dur op. 25 nr 1, Ges-dur op. 10 nr 5, F-dur op. 10 nr 8, cis-moll op. 10 nr 4; S. Rachmaninow — Etiudy: c-moll op. 33 nr 2, g-moll op. 33 nr 5, a-moll op. 39 nr 2; W. Lutosławski — Etiuda nr 1.

■ **Etiudy pasażowe:** C. Czerny — Etiuda d-moll op. 409 nr 9, Etiuda E-dur op. 849 nr 15, Etiudy z op. 299, numery: 12, 19, 30, 3, Etiudy z op. 740, nu-

mery: 2, 17; J.B. Cramer — Etiudy nr 9 i nr 10; H. Neupert — Etiuda c-moll op. 25; F. Mendelssohn — Etiuda b-moll op. 104 bis; F. Chopin — Etiuda c-moll op. 25 nr 12.

■ **Etiudy dwudźwiękowe:** C. Czerny — Etiuda A-dur op. 409 nr 3; F. Liszt — Etiuda d-moll op. 1 nr 4; M. Moszkowski — Etiudy z op. 91 nr 9; J.B. Cramer — Etiudy nr 31, 39; I. Moscheles — Etiuda d-moll op. 70 nr 6; M. Moszkowski — Etiudy z op. 72, numery: 4, 8, 13; G. Bacewicz — Etiuda tercjowa C-dur; S. Rachmaninow — Etiuda Es-dur op. 33 nr 4; W. Lutosławski — Etiuda nr 2; F. Chopin — Etiuda C-dur op. 10 nr 7, Etiudy op. 25: F-dur nr 3, e-moll nr 5; gis-moll nr 6.

■ **Etiudy akordowe:** H. Neupert — Etiuda e-moll nr 14; M. Moszkowski — Etiuda G-dur op. 72 nr 3; C. Czerny — Etiudy z op. 740 nr 29 i nr 32; I. Moscheles — Etiuda e-moll op. 70 nr 2; S. Rachmaninow — Etiuda c-moll op. 39 nr 7;

■ **Etiudy oktavowe:** A. Löschhorn — Etiuda Es-dur op. 66 nr 32; C. Czerny — Etiuda C-dur op. 409 nr 7; M. Clementi — Etiuda F-dur nr 16; H. Neupert — Etiuda a-moll op. 25 nr 17; C. Czerny — Etiudy z op. 740, numery: 33, 34; M. Moszkowski — Etiuda d-moll op. 72 nr 9; A. Liadow — Etiuda fis-moll; S. Prokofiew — Etiuda c-moll op. 2 nr 4; F. Chopin — Etiuda h-moll op. 25 nr 10.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] *Encyklopedia muzyki*, PWN, Warszawa, 1995.
- [2] Hofmann Josef, *Piano Playing*, Theodore Presser CO., 1920, Philadelphia, USA, Faculty of Music Library, University of Toronto, Petrucci Music Library.
- [3] Konicki Aleksander, *Podstawowe problemy techniki fortepianowej według Marguerite Long*, Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego, Warszawa 1967.
- [4] Maciejowska-Banaszkiewicz Bożena, *Spotkanie z pedagogiką Profesora Andrzeja Jasińskiego*, Zeszyt Naukowy pt. „Spotkania z mistrzami fortepianu i pedagogiki fortepianowej”, nr 5 Filii AMFC, Białystok 2005.
- [5] Schmitt Hans, *The Pedals of the Piano-Forte and Their Relation to Piano-forte Playing and the Teaching of Composition and Acoustics*, Philadelphia Theodore Presser Co., 1893, by Theo. Pressep.
- [6] Wójcik Danuta, *ABC form muzycznych*, PWM, Kraków 1996.

Etiudy op. 10 / Etudes Op. 10

Nr 1 C-dur / No. 1 C major page / s. 13

Allegro

Nr 2 a-moll / No. 2 A minor page / s. 19

Allegro

Nr 3 E-dur / No. 3 E major page / s. 24

Lento ma non troppo

Nr 4 cis-moll / No. 4 C# minor page / s. 28

Presto con fuoco

Nr 5 Ges-dur / No. 5 G# major page / s. 34

Vivace

Nr 6 es-moll / No. 6 E# minor page / s. 38

Andante

Nr 7 C-dur / No. 7 C major page / s. 41

Vivace

Nr 8 F-dur / No. 8 F major page / s. 45

Allegro

Nr 9 f-moll / No. 9 F minor page / s. 52

Allegro

Nr 10 As-dur / No. 10 A# major page / s. 56

Vivace assai

Nr 11 Es-dur / No. 11 E# major page / s. 61

Allegretto

Nr 12 c-moll / No. 12 C minor page / s. 64

Allegro con fuoco

Etiudy dla "Méthode des Méthodes" Dbop. 36 / Etudes for the "Méthode des Méthodes" Dbop. 36

Nr 1 f-moll / No. 1 F minor page / s. 128

Andantino

Nr 3 Des-dur / No. 3 D# major page / s. 134

Allegretto

Etiudy op. 25 / Etudes Op. 25

Nr 1 As-dur / No. 1 A# major page / s. 69

Allegro sostenuto

Nr 2 f-moll / No. 2 F minor page / s. 74

Presto

Nr 3 F-dur / No. 3 F major page / s. 78

Allegro

Nr 4 a-moll / No. 4 A minor page / s. 82

Agitato

Nr 5 e-moll / No. 5 E minor page / s. 86

Vivace

Nr 6 gis-moll / No. 6 G# minor page / s. 92

Allegro

Nr 7 cis-moll / No. 7 C# minor page / s. 98

Lento

Nr 8 Des-dur / No. 8 D# major page / s. 102

Vivace

Nr 9 Ges-dur / No. 9 G# major page / s. 105

Allegro assai

Nr 10 h-moll / No. 10 B minor page / s. 107

Allegro con fuoco

Nr 11 a-moll / No. 11 A minor page / s. 113

Lento

Nr 12 c-moll / No. 12 C minor page / s. 122

Allegro molto con fuoco

Nr 2 As-dur / No. 2 A# major page / s. 131

Allegretto



Chopinowska idea pedagogiczna — rozpatrywana w kategoriach technologii komunikacyjnych (ICT)¹

I.

Możemy być pewni, że Chopin — podobnie jak każdy genialny artysta — nie miał wątpliwości co do jedynie słusznego miejsca dla każdej przez siebie zapisanej nuty i jakości każdego przez siebie zagrane go dźwięku. Szkice nieudane kazał spalić, a od pewnego czasu jego instrument milczy. Sądzę też, że tylko Leonardo da Vinci wiedział, czym się kieruje w pracy malarskiej — podobnie, tylko Einstein znał załamki, po których jego myśl podążała w stronę znanego wyniku. Na tej samej zasadzie musimy przyjąć, że tylko Chopin w całej rozciągłości wiedział, co czyni ucząc. Poza osobą Chopina jego metoda nie istnieje. Co bynajmniej nie oznacza, że niemal każde ludzkie działanie nie zawiera elementów, które można próbować zrekonstruować przez wykorzystanie pewnych ich cech, o których możemy zdobyć jakąś wiedzę. Moje chopinowskie eksploracje i wnioskowania niech nie będą błędnie klasyfikowane jako *klony* metody Chopina! To są tylko i wyłącznie wnioski z badań i eksperymentów prowadzonych w odniesieniu do metody, a o ich wartości niech decyduje ich praktyczna przydatność; te wnioski bezwzględnie domagają się weryfikacji.

II.

Druga sprawa zasygnalizowana w temacie jest względnie prosta — chodzi o kategorię INFORMACJI. Mam na uwadze wszystkie trzy warianty — statystyczny, semantyczny i pragmatyczny — w odniesieniu do problemu ich odbioru i rozumienia. Natomiast pierwsza? Cybernetyka? Ostatnio rozmawiałem z kilkoma praktykami IT — wszyscy po studiach, bardzo dobrze dający sobie radę w zawodzie i wszyscy mówią to samo — stara dobra cybernetyka skończyła się wraz ze śmiercią Stanisława Lema. Dziś mamy jej kontynuację, a takie kwestie, jak sztuczna inteligencja — w tym prawa Asimova, Langforda i Tildena

¹ Jest to skrót wykładu wygłoszonego podczas XXV Warsztatów Pianistycznych w Krynicy-Zdroju w dniu 25.06.2019; tekst rozszerzony został opublikowany w dniu 17.07.2019 jako <http://www.pianoeu.com/krynica19.pdf> (dostęp: 17.07.2019).

i ich zastosowania oraz jak zawsze, obawa przed zwycięstwem naturalnej głupoty, czyli ludzkiego irracjonalizmu nad naturalną czy sztuczną inteligencją — ze zrozumiałych przyczyn mogą wywoływać wiele emocji. Mieszkańcy Ziemi mają aktualnie do dyspozycji siły o nieomal kosmicznych wymiarach oraz niemal zerową wiedzę o ludziach, którym na mocy demokratycznego wyboru dano prawo dysponowania tymi siłami.

Cybernetyka to nauka bardzo młoda, ale jej korzenie sięgają dość daleko w głąb czasu:

1. W znaczeniu nauki rządzenia pierwszy terminu tego użył André Marie Ampère w *Eseju o filozofii nauki*.
2. W analitycznym przedstawianiu naturalnego podziału wiedzy ludzkiej już starożytni Grecy rozszerzyli znaczenie tego pojęcia poza sterowanie statkiem (*kybernán*, gr. sterować, kontrolować).
3. Cybernetyka jest nauką o organizacji, mechanizmach kontroli i komunikacji u zwierząt i maszyn. W języku polskim po raz pierwszy pojęcie to zostało użyte przez doktora Bronisława F. Trentowskiego w pracy *Stosunek filozofii do cybernetyki, czyli sztuki rządzenia narodem* z 1843 roku.
4. Cybernetyka analizuje analogie między zasadami działania organizmów żywych, układów społecznych i maszyn (holizm), odkrywa ogólne prawa wspólne dla różnych nauk i umożliwia przenoszenie tych praw z jednej dziedziny na drugą; jest więc nauką interdyscyplinarną, znajdującą wiele zastosowań praktycznych. Uznaje się ją często za jeden z nurtów w tak zwanych badaniach systemowych.
5. Za twórcę cybernetyki jako samodzielnej dyscypliny naukowej uważa się amerykańskiego matematyka Norberta Wienera. Jego praca *Cybernetics or Control and Communication in the Animal and the Machine*, wydana w 1948 roku, jest klasycznym dziełem w tej dziedzinie².
6. ICT (*Information and Communication Technology*): w zakres pojęciowy technologii ICT wchodzi wszystkie media komunikacyjne (Internet, sieci bezprzewodowe, sieci Bluetooth, telefonia stacjonarna, komórkowa, satelitarna, technologie komunikacji za pomocą dźwięku i obrazu, radio, telewizje itp.) oraz media umożliwiające zapis informacji (pamięci przenośne, dyski twarde, dyski CD/DVD, taśmy itp.), a także sprzęty umożliwiające przetwarzanie informacji (komputery osobiste, serwery, sieci komputerowe itp.). Dodatkowo technologie ICT obejmują także całą gamę aplikacji informatycznych oraz złożonych systemów IT umożliwiających realizację przetwarzania i przesyłania danych na wyższym poziomie technicznym niż poziom sprzętowy³. Jest tego wszystkiego mnóstwo. I co z tego dla nas wynika?

² <https://pl.wikipedia.org/wiki/Cybernetyka> (dostęp: 11.09.2019).

³ <https://pl.wikipedia.org/wiki/Cybernetyka> (dostęp: 11.09.2019).

III.

Z moich obserwacji od dawna inspirowanych fascynacją technikami informatycznymi wynika przekonanie o ważności zarówno obiektywizmu w ocenach sytuacji, jak i precyzji we wnioskowaniu. Ponieważ cybernetycy definiują cybernetykę jako naukę o sterowaniu — a czymże innym jest pedagogika i wychowanie, jak nie próbą pomocy młodym w zdobywaniu sztuki sprawnego i skutecznego sterowania własnym rozwojem — pomyślałem, że może dobrze będzie — skoro mamy mówić o czymś tak doskonałym, jak chopinowskie nauczanie — powiązać te dwa wątki i zobaczyć, jak to zadziała. W odróżnieniu od cybernetyki, pedagogika i wszystko, co do niej pod dowolnym względem należy, to rzeczy pradawne, których korzenie nikną w pyłach i dymach historii. Pedagogika — niby — odnosi się głównie do młodego pokolenia, które dzięki oddziaływaniom wychowawczym winno osiągnąć optymalny rozwój osobowości, ukształtować wiedzę o rzeczywistości, przygotować się do funkcjonowania w życiu społecznym. Na tym gruncie formułuje się istotę, cele, treści, metody, środki i formy organizacyjne procesów wychowawczych. Faktycznie jednak wszystkie grupy społeczne w każdym wieku — mniej lub bardziej świadomie — realizują, każda na swój sposób i swoimi metodami, rozmaite procedury, których sens sprowadza się stale do tego samego — doprowadzenia do stanu, w którym zawsze obecna DRUGA STRONA zaczyna spełniać marzenia STRONY PIERWSZEJ. Weźmy pod lupę układ babcia–wnuczek, zięć–teściowa, ale także uczeń–nauczyciel i odwrotnie. Nie posiadam odpowiednio ważkich materiałów dowodowych, ale intuicja i przez ponad pół wieku zdobywane doświadczenie mówią mi, że najważniejsze ze wszystkich są jednak i mimo wszystko nasze geny, rozumiane (poetycko mówiąc, bo inaczej chyba jeszcze nie potrafimy) jako sieć okien otwierających szanse rozwoju i działania jednostki. Ilość, rozmieszczenie oraz format tych konstruktów (zarazem układ wewnętrznych motorów człowieka) pozwala jednym posuwać się na szachownicy życia z siłą i w tempie Mozarta, gdy innym ogranicza ich szanse nawet daleko poniżej tempa Salieriego.

IV.

W zrozumieniu istoty problemu, którego nadal nie jesteśmy w stanie opisać w sposób, który uczyniłby z owego węzła rzecz jasną jak tabliczka mnożenia, mogą pomóc wizje artystów działających na rozmaitych innych polach. Gorąco zachęcam do zapoznania się z fragmentem filmu Milosa Formana *Amadeusz* (zob.: <https://www.youtube.com/watch?v=rVrGAlbiv5g>) — każda i każdy z nas potrafi dla własnych potrzeb wyciągnąć wnioski z obejrzanego fragmentu.

V.

Do najważniejszych środowisk wychowania i kształcenia zalicza się rodzinę oraz grupy rówieśnicze i instytucjonalne, jak przedszkole, szkołę podstawową

i gimnazjum, liceum, a potem szkoły akademickie. Zakres zainteresowań pedagogiki jest jednak nieco szerszy i obejmuje też samowychowanie i samokształcenie młodzieży i dorosłych, oddziaływanie wychowawcze instytucji wychowania pozaszkolnego, głównie: środków masowej komunikacji, organizacji młodzieżowych, placówek kulturalnych (teatrów, klubów, muzeów) oraz instytucji wychowania religijnego. Przedstawicielami pedagogiki jako nauki są pedagodzy o odpowiedniej specjalności pedagogicznej. Nie wolno jednak lekceważyć roli i znaczenia procesów, które w życiu społecznym zachodzą zwyczajowo w mało kontrolowany sposób — w domowym zaciszu, w przestrzeniach hipermarketów, szopie, altanie oraz w rozmaitych innych miejscach, w których wzrastające nowe pokolenia przechodzą ukryte przed oficjalnym szkieletem i okiem etapy życiowych wtajemniczeń. Zadaniem pedagogiki jako nauki empirycznej jest wyposażenie pedagogów, którzy organizują procesy edukacyjne, w wiedzę o skuteczności różnych procedur. Jeśli przyszli pedagodzy nie zechcą wziąć pod uwagę wszystkiego tego, o czym mówiliśmy przed chwilą — ich świadomość i wiedza będą pełne białych plam, a wyciągane wnioski — nieskuteczne, bo zbudowane na danych dalekich od prawdy.

VI.

Potoczna wiedza głosi, że manipulacja ludźmi może być skuteczna tylko wówczas, gdy jej technika nie jest znana tym, którzy jej podlegają. Choć to brzydkie, nabiera wdzięku, gdy z kulturą i wyczuciem postaramy się wykorzystać tę prawdę w pracy z naszymi uczniami ku powszechnemu dobru. Jak to zrealizować? Przychodzi mi na myśl stale jeden i ten sam przykład! Chopin był genialnym artystą — zarówno jako kompozytor, jak i jako pianista. Ta prawda nie podlega żadnej dyskusji. Za chwilę powrócimy do tej wielkiej postaci — maledykcja: polski uczonec, profesor Marian Mazur, stworzył teorię systemów autonomicznych i opublikował ją w swej książce *Cybernetyczna teoria układów samodzielnych*, a następnie rozwinął w pracy *Cybernetyka i charakter*. System autonomiczny, zgodnie z jego poglądem, to taki system, który ma zdolność do sterowania samym sobą i może przeciwdziałać utracie tej zdolności. Inaczej mówiąc, jest swoim własnym organizatorem i steruje samym sobą. Doskonałym przykładem **systemu autonomicznego** jest człowiek, ale i dobrze zorganizowane społeczeństwo. Teoria profesora Mazura dostarcza dobrych narzędzi do analizowania procesów sterowania postępowaniem ludzi. Bogatsi o tę świadomość spróbujmy porównać rzeczy tylko z pozoru nieporównywalne — sposób uczenia bardzo przeciętnego nauczyciela, który dotyka instrumentu od przypadku do przypadku, z uczeniem „takiego” Chopina (ale i „takiego” Liszta, Clementiego, Cortot, Leszetyckiego, Rubinsteina, Godowskiego, Neuhausa, Igumnova, Lipattiego, Drzewieckiego i innych mistrzów).

VII.

Czym różni się metoda Chopina od wszystkich innych znanych w historii metod uczenia gry na fortepianie? Często to pytanie słyszałem w bardzo rozmaitych sytuacjach. Najkrócej można by na nie odpowiedzieć, mówiąc, że metoda Chopina dokładnie i jedynie tym się odróżniała od innych metod znanych w historii pianistyki, czym Chopin, jako człowiek i artysta, odróżniał się od innych osób zajmujących się nauczaniem gry na fortepianie. Bardziej szczegółowe odpowiedzi znajdziemy poniżej:

1. Czy metoda Chopina może być pomocna w pracy nad dziełami innych kompozytorów?

Tak. Ponieważ dotyczy ona techniki formowania dźwięku i — generalnie — pracy nad warsztatem pianistycznym. Metoda ta nie proponuje żadnych szczegółowych rozwiązań dotyczących interpretowania utworów należących do jakiegoś konkretnego stylu. Natomiast jednym z najważniejszych rezultatów stosowania proponowanych przez Chopina rozwiązań pedagogicznych jest budzenie twórczej postawy pianisty wobec studiowanej przez niego muzyki. W pierwszym rzędzie metoda dotyczy spraw techniki gry, a dokładnie — integrowania wszystkich jej elementów w pracy nad muzyką przy fortepianie.

2. Czy metodę Chopina można stosować w pracy z dziećmi dopiero rozpoczynającymi naukę gry na fortepianie?

Bezwarunkowo tak, bowiem uczy ona, jak stosować wyobraźnię, i uaktywnia słyszenie. Oba te elementy są szczególnie ważne właśnie w początkach nauki.

3. Czy metoda Chopina przeznaczona jest tylko dla wybitnie utalentowanych uczniów i studentów?

Nie. Metoda Chopina uaktywnia słuch i wydatnie pomaga rozwijać fantazję muzyczną; niezwykle ułatwia zdobycie naturalnego kontaktu z klawiaturą. Stosowanie jej racjonalizuje i umuzykalnia proces formowania dźwięku. Te cechy czynią tę metodę niezastąpioną nawet nie tyle dla wielkich talentów pianistycznych, które i tak świetnie sobie ze wszystkim radzą, ile zwłaszcza dla mniej uzdolnionych adeptów pianistyki, którzy też chcieliby poznać smak radości wynikającej z instrumentalnie łatwego kontaktu z fortepianem. Dla nich szczególnie gra na fortepianie — traktowana w formalnie akademicki sposób — może być odczuwana jako wysuszenie wyobraźni i dręczenie rąk.

4. Co odróżnia metodę Chopina od innych metod znanych z historii pedagogiki fortepianowej?

Istnieje kilka elementów wyraźnie odróżniających metodę Chopina od wszystkich innych znanych systemów pedagogicznych w pianistyce — z wyłączeniem metody profesora Henryka Neuhausa, która — dla mnie — jest

rozwinięciem i uzupełnieniem chopinowskiej formuły. Przede wszystkim — chopinowski sposób nauczania proponuje konkretne środki warsztatowe faktycznie pomagające zaktywizować słuch i fantazję muzyczną. Patrząc od strony czysto technicznej — metoda uczy współpracy z naturalnymi oporami klawiatury, nie mówi zaś o konieczności ich „pokonywania” — nad czym, w zasadzie, skupiają się niemal wszystkie inne szkoły pianistyczne. Metoda pokazuje, jak z kontroli waloru barwy i dynamiki wydobywanego dźwięku można uczynić doskonałe narzędzie pozwalające każdemu pianiście osiągnąć maksymalną możliwą dla niego sprawność instrumentalną. Dzieje się tak dzięki skierowaniu aktywności słuchu na konkretny obiekt — STREFĘ jakości brzmienia — oraz wskazanie realnych sposobów URUCHAMIANIA WIZJI dźwięku tak, by on rzeczywiście był interesujący, czysty i żywy, a nie istniał jako zjawisko wyłącznie akustycznej natury. W podobny sposób patrzył na te sprawy między innymi profesor Zbigniew Drzewiecki (1890–1971), troszcząc się o to, by w grze jego studentów nie pojawiały się nuty-trupy, oraz wielki Józef Hofmann.

5. Jeżeli istotnie metoda Chopina tak bardzo pozytywnie różni się od wielu innych systemów w pedagogice fortepianowej, to dlaczego ten fakt dotychczas nie został powszechnie dostrzeżony przez praktyków fortepianu — pianistów i pedagogów?

Chciałoby się zawołać: „Oto jest pytanie!”.

6. Czy metoda Chopina podaje konkretne sposoby umożliwiające praktyczną realizację proponowanych w niej rozwiązań warsztatowych?

Tak jest. Proszę zajrzeć na stronę: <http://www.pianoeu.com/obrazki.html>.

7. Czy oznacza to, że metoda wyraźnie określa także fizyczne (manualne) aspekty pracy nad techniką?

Tak. Podane są bardzo konkretne zalecenia dotyczące sposobów korzystania z poszczególnych części aparatu gry pianisty oraz kształtowania korzystnych relacji między nimi (*vide* link z punktu 6).

8. Dlaczego metoda Chopina, mimo jej doskonałości, jest tak rzadko stosowana?

Teoretycznie jest ona powszechnie znana, przynajmniej jako hasło encyklopedyczne. Informacje o niej, niestety, są na ogół podawane przez historyków, którzy z natury rzeczy mało mają do czynienia z praktyką pianistyczną. Dlatego najistotniejsze treści metody, dotyczące mechanizmów rzeczywiście sterujących techniką gry (porównaj odpowiedź na pytanie nr 10), są w tych informacjach w zasadzie zawsze pomijane. Idea opisana, a raczej zasygnalizowana w tekście naszkicowanym przez Chopina była na tyle nowatorska, że zrozumiałe jest, że tak długo pozostawała w cieniu koncepcji mówiących wyłącznie o mechanicznych aspektach gry fortepianowej — tyle prostych, co zdecydowanie mało skutecznych w praktyce. Do zrozumienia metody niezbęd-

na jest świadomość zasad powodujących szereg określonych zjawisk w psychice ludzkiej, których poznanie stało się możliwe dopiero w ostatnich latach.

9. Czy oprócz wspomnianego wyżej nowatorstwa był jeszcze jakiś inny powód, który sprawił, że chopinowska idea pedagogiczna nie została w sposób należyty zrozumiana i przyjęta przez pedagogów fortepianu w XIX wieku, a także i później?

Metoda została przez Chopina opisana tylko szkicowo. To główny powód braku powszechnie jasnej informacji o jej istocie. Chopinowskie szkice⁴ zawierają jednak cały szereg sformułowań ogólnych, dających wystarczająco wiele wiadomości o kierunku myślenia autora o pedagogice fortepianowej. Po uzupełnieniu tych skromnych danych informacjami pochodzącymi od jego uczniów, a także z innych źródeł⁵ można w miarę dokładnie zrekonstruować główną myśl metody.

10. Jaki element metody należy uznać za szczególnie istotny?

Najbardziej istotnym elementem metody jest — moim zdaniem — zaproponowany przez Chopina sposób formowania instrumentalnych nawyków gry w ścisłym powiązaniu z artystyczną stroną interpretacji: idea — dźwięk / kontrola barwy i dynamiki / ocena ergonomiczności zastosowanego ruchu / korekta obu elementów (charakteru brzmienia i efektywności ruchu) / wyraz artystyczny. Metoda proponuje rozwiązania w jakimś stopniu zbliżone do znajdujących się dopiero w stadium eksperymentów koncepcji NLP (*Neuro-Linguistic Programming*) i dlatego, podkreślam to po raz kolejny, nie powinien dziwić fakt jej małej popularności wśród osób, dla których ruchy palców i rąk stanowią podstawowy obiekt zainteresowania w kształceniu techniki pianistycznej. W rozumieniu metody — rzetelnej techniki pianistycznej nie da się kształtować w oderwaniu od pracy nad artystycznie najważniejszymi elementami gry.

11. Czy to prawda, że wśród uczniów Chopina były tylko damy z arystokracji i osoby z tak zwanych wyższych sfer (głównie paryskiej finansjery)?

Nie, to nie jest prawda. Wprawdzie Chopin był najdroższym pedagogiem fortepianu w Paryżu (wówczas artystycznej stolicy świata) i mało kto mógł sobie pozwolić na lekcje u niego, tym nie mniej z uczniami szczególnie uzdolnionymi pracował on także za darmo, mimo bardzo słabego zdrowia poświęcając im wiele czasu i wysiłku. Uczyło się u Chopina wielu świetnych pianistów i późniejszych wybitnych pedagogów (A. Gutmann, G. Mathias, F.H. Péru, Th. Tellefsen, E. Peruzzi). Wśród uczniów kompozytora na szczególną uwa-

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

⁵ Tamże, s. 70.

gę zasługują: Carl Filtsch, zmarły w wieku 15 lat pianista z Transylwanii (ur. 28.05.1830 w Sebeș), który mimo młodego wieku uznawany był za genialnego następcę Chopina w pianistyce, oraz Karol Mikuli, który wywarł znaczący wpływ na rozwój pianistyki europejskiej końca XIX i początku XX wieku.

12. Czy któryś ze znanych w świecie pedagogów rzeczywiście zastosował metodę Chopina w praktyce?

Tak. Pedagogiem, który w sposób pełny zastosował ją w swej pracy i uzyskał doskonale wyniki, był profesor Henryk Neuhaus (1888–1964). Jego pozycja w światowej pedagogice fortepianowej jest porównywalna do pozycji takich mistrzów, jak Teodor Leszetycki czy Leopold Godowski. Mimo że od śmierci profesora Neuhausu upłynęło już wiele lat — zarówno idea, którą realizował w swej pracy, jak i sposób, w jaki wcielał ją w życie powodują, że w ponad pięćdziesiąt lat po jego śmierci jego nazwisko jest być może nawet bardziej znane niż w latach, w których żył i pracował.

13. Czy jednak mimo wszystko nie należy stwierdzić, że metoda Chopina jest na tyle enigmatyczna, że może stanowić jedynie przedmiot zachwyty dla entuzjastów kompozytora, nie posiadając w gruncie rzeczy większej wartości praktycznej?

Nie. Takiemu pogładowi przeczą na przykład ewidentnie pozytywne zmiany, wyraźnie zauważalne w jakości rezultatów pracy każdego ucznia i studenta, w ogóle — każdego pianisty, który został praktycznie zapoznany z technologią pracy proponowaną przez Chopina, a w pełniejszej formie przedstawioną przez profesora Neuhausu.

VIII.

W trakcie prowadzonych przeze mnie od 1997 roku kursów, seminariów i eksperymentów pedagogicznych, często realizowanych za pośrednictwem Internetu, w których udział wzięło już blisko pięciuset uczestników z Finlandii, Wietnamu, Holandii, Niemiec, Japonii, Belgii, USA, Australii, Ukrainy, Szwecji, Rosji, Singapuru, Syrii, Egiptu, Kuwejt, Filipin i Polski (są to uczniowie i studenci, a także absolwenci akademii muzycznych, uniwersytetów muzycznych i konserwatoriów, dziś w kilku przypadkach doktorzy i profesorowie, również laureaci konkursów pianistycznych) — istotne, pozytywne zmiany zostały zaobserwowane przez wszystkie bez wyjątku osoby uczestniczące w tych pianistyczno-pedagogicznych przedsięwzięciach. Te pozytywne zmiany są też z reguły z radością przyjmowane przez pedagogów obecnych podczas prowadzonych przeze mnie kursów i seminariów. Nie spotkałem się dotąd z głosami pedagogicznego sprzeciwu. O przypadkowym sukcesie metody nie może więc być mowy.

IX.

Zadałem sobie pytanie: Co łączy metodę Chopina ze współcześnie stosowanymi technologiami komunikacyjnymi oraz cybernetyką? W moim przekonaniu analogie są doprawdy znaczące: szukamy maksymalnie sprawnego sposobu formowania adepta pianistyki widzianego jako **system autonomiczny**, czyli działający wedle prawideł zawartych w koncepcji profesora Mariana Mazura. U Chopina mamy propozycję pracy wedle bardzo podobnych zasad, bo — po pierwsze — kieruje on uwagę grającego na kreowanie wartości bogato wyposażonych w obrazowo-emocjonalne treści, a po drugie — wskazuje, jak sprawić, by te wartości nie gubiły się w szumie przekazów muzycznie bezwartościowych i artystycznie zbędnych. Dzięki temu uczeń zdobywa umiejętność sterowania samym sobą i potrafi przeciwdziałać utracie tej zdolności. Staje się więc swoim własnym organizatorem i steruje samym sobą w stronę, w której dostrzega własne korzyści. Ponieważ cybernetyka jest nauką o *racjonalnym oddziaływaniu mającym przynosić określony cel, zmierzającym do zrozumienia funkcji, procesów, mechanizmów kontroli i komunikacji* (<https://granienafortepianie.blogspot.com/2019/09/metoda-chopina-w-swietle-niektorych.html>) — za szczególnie ważny element powinniśmy uznać kwestię INFORMACJI. Zgodnie z wystarczająco jasno wyrażanym i potwierdzonym w setkach dokumentów poglądem Chopina, muzyka była dla niego rodzajem języka, a w każdym razie — rodzajem specyficznego medium, sposobem międzyludzkiego komunikowania się, przekazywania innym informacji o tym, co było w danym momencie sprawą wręcz paląco ważną dla twórcy tego czy innego artystycznie konstruowanego komunikatu — będzie to skrótowa wersja projektu dzieła w postaci partytury czy jakieś wykonanie, które jest zawsze tylko propozycją. Mamy tu jakby do czynienia z syndromem Fausta — czy chcielibyśmy na zawsze (wieczność to poważna i nawet groźna perspektywa...) utrwalić i zachować jakieś jedno jedyne wykonanie? Czy wolimy jakże ciekawą i pełną niespodzianek ZMIENNOŚĆ ze wszystkimi jej niewiadomymi i nadziejami?

Geniusz Chopina — widzimy to również w pozamuzycznych formach chopinowskiej ekspresji, w czystości i precyzji jego muzycznej notacji — jest równie niemożliwy do ostatecznego poznania i opisanego, jak geniusz Bacha czy Mozarta, czy jakkolwiek inny. I jest chyba bez znaczenia, jakich wytrychów zechcemy użyć do otwarcia tego skarbcza. Także ICT i cybernetyka oraz wszystkie inne, których nazw nawet jeszcze nie znamy, pewnie tylko trochę tu zaradzą. Musimy interesować się nowymi technikami detekcji i oceny problemów naszego świata — bez nich bylibyśmy ciemni jak przysłowiowa tabaka w rogu. Wykorzystanie tych atrakcyjnych dla dzisiejszego człowieka nazw w tytule i treści niniejszego tekstu miało też na celu przypomnienie o ich istnieniu oraz o tym, że nie powinniśmy w naszych relacjach z fortepianem, pianistyką i pe-

dagogiką fortepianową omijać tego, co współcześnie sprawne i wszechstronnie pomocne. Na zakończenie chcę zaproponować rzecz nadzwyczajną — zwrócić uwagę na postać, dla której rzeczy nowe i najnowsze także w wielu dziedzinach techniki stanowiły doprawdy wielką wartość. Mam nadzieję, że wspomnienie o tej osobie doskonale zepnie to, co dopiero formuje się na naszych oczach, z tym, co najbardziej cenne w przeszłości — Józef Hofmann...!

(Zob.: <https://www.youtube.com/watch?v=gMDyZ1XCfuQ>).

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Drzewiecki Zbigniew, *Wspomnienia muzyka*, PWM, Kraków 2010.
- [2] Eigeldinger Jean-Jacques (ed.), *Fryderyk Chopin, Szkice do metody gry fortepianowej*, Musica Iagellonica, Kraków 1995.

Strony internetowe:

- [3] <https://fizyka.uniedu.pl/andre-marie-ampere/> (dostęp: 11.09.2019).
- [4] <https://pl.wikipedia.org/wiki/Cybernetyka> (dostęp: 11.09.2019).
- [5] <http://www.pianoeu.com/obrazki.html> (dostęp: 11.09.2019).



GDZIE SKARB TWOJ, TAM I SERCE TWOJE
J.W. MATEUSZ VI-21

FRYDERYKOWI
CHOPINOWI

RODACY

UR. 22 LUTEGO 1810 R.
W ŻELAZOWEJ WOLI
ZM. 17 PAŹDZIERNIKA 1849 R.
W PARYŻU

TU SPÓCZYWA SERCE
FRYDERYKA
CHOPINA

HERE RESTS THE HEART
OF
FREDERICK CHOPIN



Psychofizyczna metoda prowadzenia smyczka

Lata pracy pedagogicznej na wszystkich etapach kształcenia dały mi pogląd na system nauczania gry na skrzypcach w naszym kraju. Dzięki spostrzeżeniom poczynionym podczas kursów, przesłuchań, doświadczeniu koncertowemu, błędom w mojej edukacji, potrzebie zmiany techniki prowadzenia smyczka we własnej grze oraz jej akceptacji przeze mnie, odkryłem, że problem prawej ręki nie powinien łączyć się z wysiłkiem i dużą „fizyczną pracą”, jeśli się odpowiednio nimi „zarządza”.

Od trzech lat współpracuję z Kliniką Traumatologii, Ortopedii i Chirurgii Ręki Szpitala im. Wiktora Degi w Poznaniu. Korzystam z aparatury do pomiaru napięć mięśniowych oraz z doświadczenia lekarza ortopedy i fizjoterapeuty. Każdy z badanych przez nas skrzypków (uczeń, student, nauczyciel, muzyk orkiestrowy) ma do zagrania trzy krótkie fragmenty zróżnicowane pod względem problematyki obu rąk. Nasze pomiary wykazują najczęściej wadliwe trzymanie skrzypiec, przeciążenia nieodpowiednich partii mięśni, ścisk kciuka i palca wskazującego w zetknięciu z szyjką instrumentu oraz dla prawej ręki — zacisk kłębuszka kciuka, usztywnienie nadgarstka oraz mięśni ramienia, zwłaszcza w momentach szybkich pociągnięć smyczka. Fizjoterapeuta i ortopeda, odczytujący wykres z ekranu komputera, dają wskazówki i ćwiczenia mające na celu wyzwolenie aktywności innych partii mięśniowych, a przez to odciążenie tych nadmiernie „eksploatowanych” w celu niedopuszczenia do kontuzji ręki.

Na spotkaniach z nauczycielami i warsztatach skrzypcowych przekazuję moje spostrzeżenia, omawiam problem nadmiernej pracy prawej ręki oraz ekonomii ruchu popartej szczegółowymi wykresami. Dowodzę, że przy odpowiedniej technice mięśniowej można grać godzinami, nie przeciążając rąk i nie doprowadzając do ich sforsowania.

Podczas takich warsztatów miałem okazję wielokrotnie przekonać się, jak niewielka jest wiedza nauczycieli na temat pracy mięśni obu kończyn górnych. Często, widząc problem, potrafią go nawet określić. Gorzej jest natomiast z diagnozą przyczyny jego powstania i daniem konkretnej rady oraz zaproponowaniem sposobów ćwiczenia. Nauczyciele niestety nie dysponują odpowiednio wszechstronną wiedzą, a ich obserwacje są bardziej intuicyjne niż przyczyno-

wo-skutkowe. Uczeń potrzebuje i oczekuje konkretnego sposobu, czasami paru sposobów na pozbycie się danego problemu czy na odciążenie przemęczonych partii mięśni. Zauważalne jest nadmierne zaangażowanie całego ciała podczas gry, jego „balansowanie i taniec” — najczęściej w metryce nieodpowiedniej do podanej przy kluczu — używanie w większości przypadków pociągnięcia całym smyczkiem, niezależnie od tempa i charakteru utworu. Gołym okiem widać męczenie się ucznia, niepotrzebną utratę energii, zamiast wykorzystania odpowiednich partii ręki do konkretnych zadań technicznych, za które są one odpowiedzialne.

Nauczyciele na początku wykładu bądź warsztatów reagują żywiołowo, pragną wykazać się wiedzą, ale już po krótkim czasie widać, jak jest ona niedoskonała i pobieżna. Okazuje się, że pedagodzy mają niedostateczną wiedzę o funkcjach ludzkiego ciała, prawach fizyki i wrodzonych odruchach, których uczniowie nie potrafią wykorzystać. Te ostatnie, uzmysłowione przeze mnie, wydają się w końcu tak oczywiste, że zarówno uczniowie, jak i nauczyciele dziwią się, kiedy problem przestaje być problemem. Nauczyciel, który osobiście pokonywał trudności warsztatowe lub doświadczał sforsowania rąk, potrafi w jakiś sposób, korzystając z własnej pamięci, pomóc uczniowi w pokonaniu jego kłopotów. Gorzej z takim pedagogiem, którego natura wyposażyła w „łatwość techniczną”, który nie miał przeciążonych kończyn górnych i nigdy nie odczuwał bólu. Ten nie zrozumie sytuacji, w jakiej postawiony jest uczeń, bo sam jej nigdy nie przeżył. Jedyne, co robi, to postara się intuicyjnie rozwiązać problem.

Dochodzimy do sedna sprawy, czyli do kształcenia na poziomie akademickim, które w żaden sposób nie przygotowuje do pracy w szkolnictwie. Przedmiot **metodyka** prowadzony jest w większości stereotypowo, w oparciu o różnorakie szkoły, podręczniki powielające szkoły wielkich mistrzów, niekoniecznie o dużej, merytorycznej wartości. Przekonałem się, czytając kilka z nich, jak niewiele zawierają fachowego, konkretnego przekazu, a czasami jest on wręcz absurdalny, afizjologiczny, począwszy od zdjęć obu kończy górnych. Uczniowie i nauczyciele czytający taką „lekturę” przyswajają sobie wadliwą wiedzę, której skutkiem często są kontuzje rąk. Jaka może być wobec powyższego faktu ich reakcja? Odpowiedź na to pytanie pozostawiam czytającemu.

Jest jeszcze jeden aspekt powyższej sprawy — czas, którym dysponuje nauczyciel, a konkretniej jego brak. To najczęściej wynik pracy na dwóch etatach (orkiestra + szkoła), przeciążenia „papierkowymi” obowiązkami, skrócenia okresu szkolnego przez obowiązkowe przesłuchania i tym podobne. Do tego dochodzi niechęć do poszerzania wiedzy na kursach i szkoleniach, znajdowania metod pracy odpowiednich indywidualnie dla każdego ucznia oraz brak stałej kontroli nad warsztatem technicznym.

Ten problem polskiego szkolnictwa artystycznego czeka na rozwiązanie, na mądre kształcenie kadry nauczycielskiej na etapie akademickim, czyli na otwarciu (wreszcie) tejsze specjalności, a nie jedynie wychowywaniu artystów,

k którzy po skończeniu studiów, często sfrustrowani, wstępują nieprzygotowani do grona nauczycieli.

Moje spostrzeżenia i przemyślenia dotyczące mechaniki gry na skrzypcach doprowadziły do napisania w 2016 roku podręcznika, który zatytułowałem *Psychofizyczna metoda prowadzenia smyczka*¹. Przeciwstawiam się w nim wielu teoriom, dając pełne wyjaśnienia dotyczące szczegółowego prowadzenia smyczka i dynamiki prawej ręki. Do jego powstania przyczyniła się również pionierska praca w tej dziedzinie, jaką jest *Fizjologia prowadzenia smyczka*, napisana przez lekarza i skrzypka amatora, Friedricha Adolfa Steinhausena².

W przedmowie do polskiego wydania z 1962 roku wybitny pedagog i skrzypek Zenon Feliński nazywa tę pracę epokową z punktu widzenia dydaktyki w odniesieniu do instrumentów smyczkowych. *Steinhausen, lekarz i doskonały skrzypek, łączył w sobie właściwości, które pozwoliły na wprowadzenie nas na drogę zgodną z duchem czasu, a mianowicie rozwiązywania problemów artystycznych w oparciu o poznanie naukowe. Dzięki temu stał się on dla nas wyrocznią w bardzo wielu problematycznych zagadnieniach*³.

Jednak wiele z przemyśleń Steinhausena, po latach pracy artystycznej, przy całym szacunku dla jego lekarskiej wiedzy, uważam za błędne. Mój podręcznik jest próbą polemiki z pracą Steinhausena jedynie w wąskim aspekcie. Całość zagadnienia zasługuje na wydanie obszernej pracy przy współudziale specjalistów — fizyka, akustyka, fizjoterapeuty oraz ortopedy, jak również na przeprowadzenie specjalistycznych pomiarów na większą skalę oraz badań na temat odczuć mięśniowych podczas gry na skrzypcach.

Prowadzenie smyczka jest procesem złożonym. Od jego prawidłowości zależy nie tylko jakość dźwięku, ale również wieloletnie wykonywanie zawodu skrzypka, które — niezaburzone sforsowaniem prawej ręki — nie prowadzi do jej trwałej kontuzji. W mojej pracy przedstawiłem jedynie kilka sposobów dotyczących techniki prowadzenia smyczka, pozwalającej na uniknięcie tego problemu, z którym często borykają się uczniowie i studenci. Przeworsowanie prawej ręki, prowadzące często do bólu i trwałych uszkodzeń mięśniowych, spowodowane może być także przez zły dobór programu na każdym etapie nauczania, który nie jest poprzedzony odpowiednio wypracowaną techniką. Dźwięk zależny jest od sposobu jego wydobywania, czyli mechaniki prowadzenia smyczka, powstającej dzięki określonym ruchom stawów i mięśni. To nasze ucho oraz wyobraźnia dźwiękowa pozwalają przygotować odpowiednie mięśnie lub ich ze-

¹ H. Tritt, *Psychofizyczna metoda prowadzenia smyczka*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Sztuki w Szczecinie, Szczecin 2016.

² F.A. Steinhausen, *Fizjologia prowadzenia smyczka*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1962.

³ Tamże.

społy do określonego, takiego a nie innego ruchu. Rodzaj ruchu, pozwalający wydobyć z instrumentu smyczkowego doskonałe dźwięki, zależy jednocześnie od jakości smyczka oraz sprawności prawej ręki. W momencie kiedy ręka i smyczek poruszają się prawidłowo, powstaje teoretycznie właściwy dźwięk. Istnieje zatem określona forma ruchu, dająca w efekcie ideał dźwięku, do jakiego dążymy podczas ćwiczenia. Każdy nauczyciel ma własną metodę nauczania oraz wizję dźwięku, które przekazuje w toku edukacji. Ważne jest, aby techniczny przekaz zgadzał się z fizjologią ręki, jej naturalnymi, wrodzonymi ruchami i odruchami. Nauczanie powinno być pozbawione niewłaściwych określeń. Dawanie konkretnych, metodycznych rozwiązań, ujmowanie ich w zrozumiałe, krótkie wyrażenia i wykorzystywanie wszystkiego, czym obdarzyła nas natura prowadzi do osiągnięcia poprawnej techniki. Już samo trzymanie instrumentu, skrzypiec czy altówki, oraz skręcenie ręki nie mają pokrycia w codziennych ruchach lewej ręki. Do tego dochodzi prawa, która wykonuje odmienne czynności, choć jej działanie zbliżone jest bardziej (niż lewej) do wrodzonych nawyków ręki. Rozpoczynającemu edukację muzyczną dziecku trudno jest pojąć te różnice. Dlatego tak ważną jest rola nauczyciela na podstawowym etapie edukacji, jego znajomość mechaniki prowadzenia smyczka oraz prawidłowych sposobów kształtowania dźwięku. Ludwig Spohr, wielki pedagog wiolinistyki, uważał, że ucho ucznia, wyczuwające potrzebę pięknego brzmienia, lepiej nauczy go mechaniki smyczkowania niż wszelka teoria. Jednocześnie jednak nasuwa się pytanie: Jakiej mechaniki należy użyć, by wydobyć piękne brzmienie?

Napisany przeze mnie podręcznik na pewno nie daje stuprocentowej odpowiedzi na to pytanie, ma jedynie pomóc uczniom i nauczycielom w „zagospodarowaniu efektywnymi ruchami” gry, bez zbędnej utraty energii. Nie starajmy się uczyć naszego ciała niczego nowego, ale uczmy się od niego, bazując na jego „mądrości”. Istotą grania i ćwiczenia jest dążenie grającego do uelastycznienia mięśni oraz sprężystości stawów. Stawy usztywniają się przez wadliwy kontakt smyczka z prawą ręką, czyli niepotrzebne napięcie mięśni przy zbyt mocnym uchwycie. Doprowadzając do usunięcia tej usterki, sprawimy, że stawy staną się sprężyste i ruchowo swobodne. Istotą każdego stawu jest jego giętkość. Prawidłowe prowadzenie smyczka polega na zmniejszaniu zbędnego napięcia przy stawach ręki i palców, co przywraca stawom ich naturalną właściwość. Nadmierny ścisk, szczególnie na linii kciuk–palec wskazujący, prowadzi do usztywnienia mięśni kłębu kciuka. Konsekwencją tego jest sztywne prowadzenie smyczka w każdym jego odcinku i ograniczenie w wykorzystaniu pełnej jego długości. U początkujących adeptów sztuki skrzypcowej przejawia się to w używaniu nadmiaru siły w stosunku do ciężaru smyczka, zamiast na skupieniu się nad szybkością jego pociągnięcia, które wymusi określony nacisk na struny. Zakodowanie w psychice grającego stanu pełnego zawierzenia ręce wraz ze świadomym sposobem trzymania smyczka, odpowiednim dobraniem siły oraz oparciem na strunach są ważnymi elementami techniki

prowadzenia smyczka. Usztywnione trzymanie może być również związane z „łękiem wypadnięcia smyczka” z ręki podczas grania. W nauczaniu początkowym zbitka takich niekorzystnych elementów (odczuć) jest wielkim „wyzwaniem” dla każdego nauczyciela.

Nauczanie jest nie tylko powołaniem, lecz także wielką odpowiedzialnością za artystyczne życie młodego człowieka. Brak wszechstronnej wiedzy i doświadczenia nauczyciela na każdym etapie kształcenia może doprowadzić do poważnej, czasem nieodwracalnej kontuzji i zakończenia marzeń dziecka o wykonywaniu upragnionego zawodu.



Fot. Robert Frąckowiak



Warsztat pracy nauczyciela gry na fortepianie

Nauczyciel gry na instrumencie muzycznym powinien być przewodnikiem, wzorem do naśladowania, wychowawcą, który inspirować, czuwać nad wszechstronnym i harmonijnym rozwojem ucznia, uczestniczyć w kształtowaniu nowej osobowości artystycznej, stymulować talent muzyczny. Jednym z najważniejszych elementów w pracy z uczniami jest entuzjazm. Emocjonalne zaangażowanie nauczyciela w proces nauczania zachęca do podejmowania i pokonywania wyzwań, do samodoskonalenia się. Prowadzi do emocjonalnego kontaktu uczniów ze sztuką, czerpania przyjemności, radości z obcowania z muzyką. Wydaje się, że bez emocjonalności wywołanie wrażenia u odbiorcy sztuki jest niemożliwe. Artysta w swoich działaniach zabiega o to wrażenie, gdyż jak pisał Proust: *Tylko wrażenie — choćby tkanka jego zdawała się najlichsza, a ślad nieuchwytny — stanowi kryterium prawdy i z tej racji ono jedno zasługuje, by wchłaniał je umysł, gdyż ono jedno potrafi, jeśli zdoła, wydobyć zeń ową prawdę, przywieść go do większej doskonałości i obdarzyć radością czystą*¹.

Ucząc gry na instrumencie, powinniśmy rozbudzać wyobraźnię ucznia, tak aby muzyka rodziła się jeszcze przed wydobyciem jej z instrumentu, aby uczeń słyszał ją w sobie. Proces powstawania dźwięku, stopniowania i niuansowania jego jakości zawsze powinien rozpoczynać się od wyobraźni. Według Lidii Kozubek *...im lepiej rozwinięta wyobraźnia artystyczna, im bogatsza psychika artysty, tym bogatsze w treści będzie wykonawstwo, bo kształtowane od wewnątrz. [...] Różnorodność dźwięku może być ogromna. Od intymnej aksamitności poprzez dzwonkowy blask, perłową kolorowość do dramatycznego, pełnego siły i energii, majestatycznego, wspaniałego. Dźwięk może być delikatny, kruchy lub potężny. Zawsze pełen wewnętrznego sensu, niemal „mówiący”, posiadający jakby swoją*

¹ M. Proust, *Czas odnaleziony*, [w:] http://cyfrotka.pl/ebooki/Czas_Odnaleziony-ebook/p13868i35610 (dostęp: 26.04.2013).

- ◀ Ogólnopolski Konkurs Muzyczny Centrum Edukacji Artystycznej 2018 — prof. zw. dr hab. Krystyna Makowska-Ławrynowicz z uczennicą Julią Łozowską z ZPSM nr 1 w Warszawie
Fot. Ewelina Kliczkowska

„twarz”. *Ma on służyć melodii — głównej nosicielce wyrazu artystycznego i treści wewnętrznych utworu, jego całej dramaturgii*².

Jednym z ulubionych sposobów nauczycieli na rozwój wyobraźni u uczniów jest opisywanie muzyki słowem. W tym celu można stosować szereg sugestywnych porównań i metafor — zarówno wymyślonych, jak i zasłyszanych między innymi od profesora Witalisa Raczkiewicza: *Tej chwytności nie może nigdy zabraknąć. Małe dziecko, które się dopiero narodziło... trzeba je wykapać. Ono jest delikatne. Trzeba je bardzo delikatnie trzymać, żeby nie zrobić mu krzywdy. Ale trzeba je też trzymać na tyle mocno, żeby nie wypadło nam z rąk. I to jest ta chwytność. Jestem delikatny, ale bardzo zdecydowany, bardzo stanowczy. Trzymam bardzo zdecydowanie dźwięk, trzymam bardzo zdecydowanie to dziecko. Nie można tylko dotykać klawiatury — wtedy dziecko wypadnie nam z rąk i dopiero będzie nieszczęście! U nas nieszczęściem jest to, że dźwięk się nie odzywa*³. Jeśli natomiast palce będą aktywne, ich różną sprężystością zbudujemy nastroje, zarówno dramatyczne, jak i marzycielskie. Kolejny przykład pedagogiki profesora Witalisa Raczkiewicza: *Jeżeli widzimy łuk, to bierzemy oddech i — jak kredą po tablicy albo ołówkiem po kartonie — jednym pociągnięciem, jedną płynną linią zarysowujemy frazę — jedno mądre zdanie, jedna myśl, jedno zdarzenie. A nie kawałek..., coś dorysowujemy..., i znów kawałek... Musi być ciągłość*⁴. Jednym z moich ulubionych autorskich przykładów jest porównanie palców w grze na fortepianie do haczyków od wędkę, uformowanych ze stali, które pracują z pierwszego stawu, nie załamując się w żadnym z pozostałych stawów. Tylko takie haczyki dają możliwość łowienia zakończonym sukcesem. Gumowe haczyki nie złowią ryby. W grze na fortepianie rybami są klawisze, które pobudzane wiotkimi palcami nie odezwą się właściwie lub nie odezwą się wcale. W ten sposób nawiązuję do pedagogiki profesora Andrzeja Jasińskiego: *Czasem trochę żartuję, że jestem wędkarzem — mówię — i nie istnieje łowienie ryby bez haczyka, ale równocześnie żartuję, jak nie ma elastyczności żyłki i wędziska, to sukces niepewny. Grasz, jakbyś miał wędkę bez żyłki, tylko kij i haczyk na końcu, ty, końcem wędkę rybę po głowie uderzasz i ryba ucieka, a tymczasem trzeba ją tu zaciąć*⁵.

² L. Kozubek, *Jak uczyć muzyki przyszłych pianistów?*, [w:] Janusz Krassowski (red.), *Muzyka fortepianowa IX*, „Prace Specjalne”, 49, Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku, Gdańsk 1992, s. 171 i 173.

³ B. Maciejowska-Banaszkiewicz, *Pianiści i pedagodzy, Profesor Witalis Raczkiewicz we wspomnieniach*, [w:] Małgorzata Waszak (red.), *Między dziełem a interpretacją*, „Białostockie Studia Pedagogiczno-Muzyczne”, nr 1, Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina, Warszawa 2010, s. 17–18.

⁴ Tamże, s. 15.

⁵ B. Maciejowska-Banaszkiewicz, *Spotkanie z pedagogiką Profesora Andrzeja Jasińskiego*, [w:] Stanisław Olęcki (red.), *Spotkania z mistrzami fortepianu i pedagogiki fortepianowej*, „Zeszyty Naukowe”, nr 5, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina w Warszawie Filia w Białymstoku, Białystok 2005, s. 94.

Możliwości stosowania porównań i metafor są nieograniczone. Można nawiązywać na wzór Fryderyka Chopina do wyrazistej mowy, ale można także porównać muzykę do dialogu różnych osób: *W polifonicznych miejscach należy ustawić właściwe proporcje, ale cóż to znaczy? Gdy idą osoby i rozmawiają, dyskutują ze sobą, nie zawsze tylko jedna ma coś ważniejszego do powiedzenia. Czasem wychodzi z czymś ważnym druga osoba, wreszcie trzecia i czwarta. To wtedy trzeba dać więcej głosu tej osobie, nasycić ten głos, on musi być bardziej intensywny. Nie chodzi o to, żeby go pokazywać, tylko w sensie [gram go... o! on jeszcze jest i demonstruję go...]. Chodzi o to, żeby to zagrać muzycznie. Jeżeli jedna osoba patrzy przez okno, opowiada, co widzi, to ta druga osoba nie może jej tego okna zasmarować na czarno. Trzeba nie tylko to wiedzieć, ale realizować — gdzie jestem ważny na pierwszym planie, a gdzie stwarzam jakiś nastrój*⁶.

W swojej zawodowej pracy staram się wykorzystywać porównania i metafory odwołujące się do osobistych doświadczeń uczniów, przeżyć i wrażeń powstałych na skutek funkcjonowania w określonym otoczeniu czy naturze. Przykładem może być wskazówka typu — *weź w tym miejscu oddech, ale tak, jakbyś wachał kwiaty na łące i zachwycał się nimi*. Posługuję się *analogiami do zjawisk, których wyraz i znaczenie są dla ucznia zrozumiałe lub które wywołują w nim określoną reakcję emocjonalną*⁷. Dla jednego ucznia będzie bardziej emocjonalny świat piłki nożnej, a dla innego świat przyrody. Porady dotyczące gry powinny być przekazywane w coraz to nowej szacie słownej, z użyciem innych metafor i porównań, w sposób możliwie prosty, żywy, wyrazisty, dopasowany do wieku i indywidualnych możliwości ucznia.

Lekcje gry na instrumencie są doskonałą sposobnością, aby zwracać uczniowi uwagę nie tylko na potrzebę usłyszenia muzyki przed jej zagranieniem, ale także aby uczeń słuchał swojej gry w czasie rzeczywistym. Bernard Ringeissen podkreśla, że *wnikliwe ucho zawsze było, jest i będzie najlepszym „wychowawcą” dla ręki. Złe słyszenie pociąga za sobą złe gesty i ruchy rąk, a tym samym inne poczucie czasu w muzyce*⁸. Jeśli uczeń źle słyszy, trudno oczekiwać poprawności w jego grze, pięknego brzmienia, płynności narracji, właściwego poczucia czasu w muzyce. Josef Lhévinne pisze: *...sto razy na tydzień muszę powtarzać: „Słuchaj tego, co grasz!”*⁹.

⁶ B. Maciejowska-Banaszkiewicz, *Pianiści i pedagodzy...*, dz. cyt., s. 15.

⁷ M. Szaiber, *Z zagadnień kształcenia artysty-wykonawcy w toku wyższych studiów pianistycznych*, [w:] profesor Maria Szaiber (red.), *Z prac II Katedry Fortepianu*, „Zeszyty Naukowe”, nr 44, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina w Warszawie, Warszawa 1999, s. 32.

⁸ B. Maciejowska-Banaszkiewicz, *Pianiści i pedagodzy, Międzynarodowy Kurs Pianistyczny — Mistrzowie Bernard Ringeissen i Dang Thai Son*, [w:] Stanisław Olęcki (red.), *Spotkania z mistrzami fortepianu i pedagogiki fortepianowej*, cz. II, „Zeszyty Naukowe”, nr 6, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina w Warszawie Filia w Białymstoku, Białystok 2006, s. 71.

⁹ J. Lhévinne, *Podstawowe zasady gry na fortepianie*, „Ruch Muzyczny”, nr 5, 1992.

Gdyby przyjąć, że miarą talentu jest szybkość uczenia się, to jeden uczeń będzie potrzebował znacznie więcej czasu na opanowanie konkretnego problemu, natomiast inny uczeń poradzi sobie z tym samym problemem niemal natychmiast. Wynika z tego niezmiernie istotny element pracy nauczyciela, jakim jest indywidualne podejście do uczniów. Dobry nauczyciel stara się mierzyć siły na zamiary. Dobiera repertuar w taki sposób, aby sprawiał radość uczniom, podobał się, kompleksowo rozwijał, był zróżnicowany pod względem technicznym i muzycznym, był osiągalny, a praca nad nim była zwieńczona sukcesem. Skalę i zakres materiału dopasowuje do możliwości ucznia. Skomplikowane i złożone problemy rozkłada na czynniki pierwsze. Sukces buduje pokonywaniem małych kroków, jasno sprecyzowanych, szczegółowych celów. Stara się znajdować złoty środek, aby nie przesadzać z wymaganiami w żadną stronę. Niewłaściwe jest stawianie przed uczniem nie tylko nadmiernych, lecz także zbyt małych wymagań. W tym celu można rozpocząć opracowywanie utworu od partii jednej ręki lub jednego głosu, fragmentami, w tempach wolniejszych, w których uczeń ma pełną świadomość, koncentrację i kontrolę nad tym, co robi.

Pracując z uczniem, możemy odwołać się do brzmień poszczególnych instrumentów orkiestry, wykorzystać pokaz głosowy, dyrygować uczniem. Istotne, aby nie tylko mówić o muzyce, ale i przenosić konstrukcje muzyczne na ruch, ponieważ jak mówi profesor Andrzej Jasiński, *w muzyce wszystko związane jest z ruchem*. Jeśli uczniowie niewłaściwie siedzą przy instrumencie i wykonują przesadne, niepotrzebne czy nieuzasadnione ruchy, należy zwracać im uwagę na potrzebę prawidłowej postawy i oszczędności ruchów w grze. Przy odległych skokach na klawiaturze warto zaproponować uczniom ćwiczenie z zamkniętymi oczami lub bez oświetlenia. Rozwija to przestrzenne wyczucie klawiatury, w konsekwencji czego uczeń lepiej nad nią panuje. Wanda Chmielowska pisze: *...czujna kontrola aparatu ruchowego obowiązuje bezwarunkowo nauczyciela w toku lekcji, ucznia zaś — podczas jego pracy domowej [...] A więc: — trzeba umieć patrzeć na ręce ucznia, aby dostrzegać w nich każdy zewnętrzny objaw wadliwego funkcjonowania systemu mięśniowego, trzeba umieć dotknąwszy ręki ucznia, ewentualnie poruszywszy ją w górę i w dół, lub w prawo i w lewo, wyczuć każde nadmierne ustawienie stawu barkowego, łokciowego czy przegubowego, wreszcie trzeba umieć uchwycić ten nieprzyjemny stuk, a niekiedy wręcz trzask (towarzyszący na przykład uderzeniu szerokiego akordu forte), który dołącza się do dźwięku wydobytego ręką naprężoną, a tym samym twardą¹⁰.*

Wśród metod pracy nauczyciela gry na fortepianie nie może zabraknąć wyjaśnień co do sposobów pracy nad utworem. Jak mawiał Józef Hofmann: *nad utworem możemy pracować przy fortepianie z nutami, przy fortepianie bez nut,*

¹⁰ W. Chmielowska, *O sztuce gry na fortepianie*, Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego w Katowicach, Katowice 2010, s. 160.

bez fortepianu z nutami, bez fortepianu i bez nut. Zaczynając pracę nad utworem, zapoznają ucznia z ogólną wiedzą o kompozytorze, utworze, stylu, epoce. Następnie pada prośba od ucznia, abym zagrał utwór. Z chęcią prezentuję uczniowi utwór w sposób możliwie wzorowy, piękny, wyrazisty, dokonując przy tym wstępnej analizy, opatrzonej słowem. Jeśli na coś chcę zwrócić szczególną uwagę, pokazuję uczniowi, jak nie wykonywać określonego fragmentu i tłumaczę dlaczego. Właściwa analiza utworu zawiera, w zależności od wieku i możliwości ucznia, poznanie między innymi: formy, materiału tematycznego, palcowania, rytmu, artykulacji, dynamiki, agogiki, frazowania, pedalizacji, ornamentyki, planów, elementów wiodących i wtórujących, kulminacji, tonalności, problemów wykonawczych, formuł technicznych, struktury harmoniczej i polifonicznej, analogii z innymi już przerobionymi fragmentami i podobnymi konstrukcjami, wymowy mocnych i słabych części taktu, zagadnień metrycznych, roli dysonansów, sensu artystycznego, treści i charakteru utworu, inspiracji czy wpływów, którym kompozytor podlegał. W pierwszym etapie pracy nad utworem zadaję uczniom elementarne pytania: Jakie nuty należy zagrać jakimi palcami? W jakim rytmie i z jaką artykulacją? Dopiero kolejny etap przynosi szereg odpowiedzi związanych z pogłębianiem wyrazu artystycznego, realizacją dynamiki, frazowania, doborem tempa, charakterem, pedalizacją, proporcjami, niuansami barwy, płynnością gry i pamięciowym opanowaniem.

Skomplikowane zadania opracowujemy z uczniem „na sucho”. Dla przykładu uczeń: nie grając, a wyłącznie odczytując wysokości nut, nazywa palce, którymi ma je wykonać; opracowując rytm, wystukuje na zmianę jedną ręką miarowy puls, a drugą konkretny rytm; śpiewa dany fragment z metronomem czy wyklaskuje go z liczeniem na głos lub metronomem. Podczas pracy z uczniem nad utworem niejednokrotnie widzę potrzebę, aby notować uwagi. Moje wskazówki często zapisują sami uczniowie w tekście muzycznym. Wspólnie opalcowujemy utwór, dbając na dalszym etapie opracowywania utworu o palcowanie świadome i powtarzalne, uporządkowane. Niektóre mechanizmy aparatu wykonawczego są na tyle skomplikowane, że wymagają wyjaśnienia przez dotyk. Jeśli uczeń nie ma nic przeciwko, można zagrać na jego dłoni. Ułatwia to uczniowi zrozumienie między innymi niezależności i aktywności palców czy oparcia związanego z chwytliwością opuszek przy jednoczesnym swobodnym aparacie wykonawczym. Uczeń doświadcza w ten sposób potrzeby odmiennego rodzaju: dotyku, nacisku, oparcia, sprężystości, szybkości niezbędnych dla poszczególnych rodzajów artykulacyjnych czy wewnętrznych ukształtowań. Można także poprawnie wykonać określony fragment z przedramieniem i dłonią ucznia położonymi na naszym własnym przedramieniu i dłoni. Uczeń w ten sposób słyszy, jak to powinno brzmieć, czuje i widzi, jak powinien pracować cały aparat wykonawczy z elastycznym przegubem, współdziałającym z palcami. Wanda Chmielowska pisze: *Rzecz jasna, iż pedagog nie powinien ograniczyć się tu do samych tylko słów, potrzebny jest koniecznie pokaz na instrumencie,*

a w trakcie tego pokazu uczeń nie tylko słucha i patrzy, lecz także dotyka rąk nauczyciela i porusza nimi, aby przekonać się, jaki jest ich stan i jak luźno „chodzą” wszelkie „zawiasy”, czyli stawy (z wyjątkiem stawów tego palca, na którym ręka jest oparta, trzymając opuszczony klawisz)¹¹.

Praca z uczniem na zajęciach polega między innymi na tym, że powtarzamy dany fragment, dążąc do uzyskania trwałego poprawnego wyobrażenia słuchowego. Staram się dbać o dobry początkowy wzorec, wkładając wiele wysiłku w uniknięcie błędów. Prowadząc zajęcia, przestrzegam zasady, aby uczeń od samego początku uczył się porządnie, świadomie, z pełną koncentracją, wykorzystując przy tym wszystkie rodzaje pamięci: słuchową, wzrokową, ruchową, analityczno-kojarzeniową, emocjonalną. Świadoma gra ucznia powinna przyświecać wszelkim działaniom pedagoga, ponieważ im uczeń będzie bardziej świadomy tego, co i jak gra, tym pełniej będzie odczuwał i rozumiał sens muzyki, a jego gra będzie lepsza. Ponadto świadome i solidne opanowanie materiału w znacznym stopniu redukuje treść, która według Rimskiego-Korsakowa *jest odwrotnie proporcjonalna do stopnia przygotowania*¹². W tym celu bardzo często podczas zajęć zadaję pytania dotyczące procesu nauczania oraz wykorzystuję metodę zamiany ról — uczeń staje się nauczycielem, a nauczyciel uczniem. W szczególności interesuje mnie, czy uczeń wie, jak powinno być, jak jest i co zrobić, żeby było lepiej. To, czy moi uczniowie świadomi są stawianych im zadań domowych, sprawdzam, pytając ich po lekcji, co było treścią zajęć oraz na co konkretnie i w jaki sposób mają zwrócić uwagę, utrwalić, opanować, przyswoić podczas pracy w domu. Dla przykładu — jeśli przerabiamy rubato w ramach frazy, moje pytania dotyczą cezur, oddechów, pauz, rozszerzeń, wydłużeń, opóźnień, kulminacji, kadencyjności, wykończeń, cieniowań, plastyczności, rodzaju rubata.

Pragnę zaszczerpić swoim wychowankom umiejętność samodzielnej, świadomej, systematycznej, wytrwałej i kontrolowanej pracy w skupieniu, w sprzyjających warunkach. Ignacy Jan Paderewski w *Pamiętnikach* pisze: *Dobre i trwałe wyniki osiągnąć można jedynie drogą krótkich, lecz ciągłych, codziennych wysiłków. Jednorazowy wysiłek jest kompletnie jałowy. Prawdziwą umiejętność [...] zdobyć można tylko codzienną pracą i codziennym wysiłkiem. I to jest bezwzględnie pewne*¹³. Niezawodnym sposobem ćwiczenia jest praca nad fragmentami, a następnie łączenie ich w większe całości. Najpopularniejsze sposoby ćwiczenia, o których wspomina Anna Kierska w książce *Nauczanie gry na fortepianie* — *powołanie, umiejętność, wiedza, to: zmienianie akcentów [...], zmienianie rodzaju artykulacji [...], tworzenie wariantów rytmicznych [...], tworzenie wariantów*

¹¹ Tamże, s. 137.

¹² H. Neuhaus, *Sztuka pianistyczna*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1970, s. 248.

¹³ I.J. Paderewski, *Pamiętniki*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1984, s. 173.

*dynamicznych [...], transponowanie [...], zmniejszanie trudności [...], zwiększanie trudności [...], rozkładanie podwójnych dźwięków i akordów bądź łączenie interwałów łamanych i rozłożonych akordów [...], realizowanie tylko dolnych lub tylko górnych dźwięków pochodów oktawowych z zachowaniem pozycji ręki w rozpiętości odpowiadającej oktawie*¹⁴.

Jako pedagog mobilizuję do krytycznego słuchania literatury muzycznej, analizuję zarejestrowane wykonania swoich podopiecznych w ich obecności. Namawiam uczniów do podejmowania własnej inicjatywy, aktywności, do myślenia o muzyce, o grze i dzielenia się swoimi przemyśleniami. Zachęcam za Schumannem do kontaktu z innymi dziedzinami sztuki. Motywuję uczniów do pracy i rozwoju. Stwarzam możliwości występu przed publicznością, często najbliższymi osobami. Doceniam każdy postęp, wkład w pracę na lekcji i każde udane wykonanie — chwalać, stawiając pozytywne oceny, nagradzając. Emanuję humorem oraz entuzjastyczną postawą w głosie i gestach. Rozbudzam zainteresowanie i ciekawość światem muzycznym poprzez umiejętny dobór repertuaru, pozostający w zgodzie z wymogami programowymi, indywidualnymi możliwościami, ale także wewnętrzną potrzebą, charakterem każdego z uczniów. Wzmacniam poczucie wartości, dodając otuchy przed występem i wiary we własne możliwości. Zachęcam do prób i aktywności w improwizowaniu, graniu ze słuchu, muzykowaniu zespołowym, czytaniu *a vista*, transponowaniu, układaniu akompaniamentów, harmonizowaniu, komponowaniu, czytaniu partytur, graniu w różnych kluczach, dyrygowaniu — są to działania stymulujące talent muzyczny. Zwracam uwagę na odpowiedni strój, zachowanie przed publicznymi występami oraz podczas koncertów, przed którymi organizuję próby generalne. Jeśli pojawia się trema, przypominam uczniowi o właściwych intencjach występów, wsłuchiwanie się we własny organizm, przerobionych ćwiczeniach rozluźniających i oddechowych, które pomagają poradzić sobie uczniowi z tym trudnym problemem. W trosce o moich uczniów nieustannie doskonalę się i koncertuję. Staram się tak uczyć, aby grę moich uczniów cechowała prawda, naturalność, swoboda, wygoda, łatwość bez nadmiernych napięć i wysiłku fizycznego. Oczywiście gra na fortepianie nie należy do najłatwiejszych zadań, bowiem angażuje psychikę, ciało i duszę. W związku z pozycją siedzącą, potrzebą zachowania jasnego umysłu w zdrowym ciele, staram się uwrażliwić swoich uczniów na potrzebę regularnych ćwiczeń gimnastycznych i ruchowych.

Na zakończenie pragnę załączyć odpowiedzi na pytania, które zadałem pedagogom z wieloletnim doświadczeniem i licznymi sukcesami w nauczaniu gry na fortepianie. Mam nadzieję, że zgromadzony materiał będzie źródłem inspiracji dla wielu nauczycieli.

¹⁴ A. Kierska, *Nauczanie gry na fortepianie — powołanie, umiejętność, wiedza*, Akademia Muzyczna im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu, Wrocław 2011, s. 286–292.

Czy zechciałaby Pani podzielić się ulubionymi porównaniami, metaforami, analogiami wykorzystywanymi w nauczaniu gry na fortepianie?

■ **Profesor doktor habilitowana Beata Cywińska:**

Uważam, że to, co powiedział Józef Hofmann, jest wybitne: *Pianista nie może być głupi*. Był pianistą, ale również wynalazcą. Człowiek nie może skupiać się tylko i wyłącznie na: białe czy czarne, ale powinien interesować się także poezją, malarstwem, teatrem, sztuką.

■ **Magister Barbara Ligęza:**

Często porównuję ćwiczenie nie ulubianych przeważnie gam i pasaży z rozgrzewką sportowców, na przykład przed biegami. Ich treningi kumulują się w tych 10 sekundach na 100 metrów, a ile muszą one trwać? Przeważnie lata. Praca nad techniką pianistyczną jest żmudną drogą, która prowadzi do początkowo pięcio-, dziesięcio-, piętnastominutowych występów. Wytrwałość ćwiczeń w osiąganiu celu u sportowców i muzyków jest porównywalna, często zwieńczona sukcesem. Natomiast analogie już bardziej artystyczne, to nawiązanie do malarstwa, barwowo kształtującego gatunek dźwięku. Odwiedzałam z uczniami muzea, komentując dzieła, do których mogłam się następnie odwoływać przy poszukiwaniach klimatu utworów fortepianowych. Polecałam słuchać śpiewu operowego jako naturalnego czynnika uczącego pianistę oddychania. Zwracałam uwagę na tony przyrody działające na wyobraźnię, a pomagające na fortepianie uzyskać podobny gatunek dźwięku. Niejednokrotnie poezja, deklamowanie wierszy, też wprowadza w nastrój i ułatwia znaleźć treść, którą chcemy wyrazić muzyką. Tło historyczne okresu komponowania dzieła pianistycznego także jest ważnym elementem oddziaływującym na wyobraźnię i zastosowanie odpowiedniej dynamiki, mocy brzmienia, agogiki czy zrozumienie formy utworu. Podczas pracy z małymi dziećmi posługuję się często porównaniami kulinarnymi. Mówię o układzie rączki — płaskiej jak naleśnik lub okrągłej jak pączek. Melodii gęstej jak miód, ciągnącej się jak krówka i przelatującej luźno jak woda między palcami.

W jaki sposób motywuje Pani swoich uczniów do pracy?

■ **Profesor doktor habilitowana Beata Cywińska:**

Za moich czasów motywacją był paszport, czyli wolność. Natomiast w tej chwili ludzie mają paszport w szufladach, jeżdżą między innymi na Wyspy Kanaryjskie i mówią, że dużo więcej im płacą w polityce, medycynie czy informatyce. Wydaje mi się, że motywacją jest to, że to musi być pasja, niezależnie czy będzie pracowało się w zawodzie, czy nie.

■ **Magister Barbara Ligęza:**

Motywacja jest chyba najważniejszą rzeczą w nauce. Zależnie od charakteru ucznia, odwołuję się do jego samozadowolenia z dobrze wykonanej pracy

nad utworem. Aplauz publiczności, aprobata jego wizji utworu i docenienie artystycznego zaangażowania. Pochwała za naprawdę dobrze przygotowaną lekcję jest wspaniałym bodźcem do dalszej pracy i poszukiwań. Wyrobiecie poczucia w uczniu, iż występ na koncercie jest wyróżnieniem i odpowiedzialnością wobec publiczności. I te magiczne 5 sekund po dobrym koncercie, jeszcze na scenie — nikt w innym nieartystycznym zawodzie nie wie, o co chodzi.

Jakie sposoby mające na celu opanowanie tremy wykorzystuje Pani w pracy pedagogicznej?

■ **Profesor doktor habilitowana Beata Cywińska:**

Rubinstein powiedział: *Nie gram jeden dzień, to wiem to ja, jak nie gram dwa dni, to wie to mój fortepian i ja, jak nie gram trzy dni, to wie to moja żona, a potem to już cała publiczność.* Dla mnie istotą jest systematyka w ćwiczeniu i wybitne przygotowanie materiału, znajomość tekstu metodą Leimera-Gieseckinga. Od lat wierzę w tę metodę. Siedzę w fotelu i rozwijam to w mózgu, to jest możliwe. W ten sposób jestem w stanie prześledzić cały utwór. Taka pewność i rozumienie kompozytora gwarantuje, że nie ma stresu.

■ **Magister Barbara Ligęza:**

Nie mam jakichś szczególnych metod powstrzymywania tremy. Niepokój jest w psychice wykonawcy. Na pewno dogłębne poznanie i analiza utworu pod względem tekstowym, harmonicznym i aplikatury pomaga w większej pewności scenicznej. Występy przed publicznością nie tylko muzyczne, ale też oratorskie, taneczne i tym podobne dają większe poczucie własnej wartości i pozwalają zachowywać się swobodniej na scenie. Akceptacja rodziców i ich mądra pomoc w formowaniu własnej osobowości jest ważnym elementem w samocenne przyszłych artystów.

Jakie sposoby ćwiczenia najczęściej poleca Pani swoim uczniom?

■ **Profesor doktor habilitowana Beata Cywińska:**

Wychodzę od tego, że najpierw jest wyobrażenie i muzyka, a potem jest technika. Zależy to od utworu, etapu pracy. Pracując nad utworem impresjonistycznym, staram się inspirować malarstwem. To, że ruszam, to mało, od tego jest sportowiec. Muzyk ma za zadanie porazić swoim dźwiękiem. Podczas jednego z etapów Konkursu Chopinowskiego na tym samym fortepianie grało kilku pianistów. W trakcie występu jednego z nich popłakałam się, natomiast na innych zasnęłam. Jeżeli chcę mieć określony rodzaj barwy, to robię to tak, żeby to osiągnąć. Nie wierzę, że to się kiedykolwiek uda, jeśli będę mówiła komuś: „tu masz kicnąć tym palcem do góry, a tamtym do dołu”. Dlatego wyobraźnia jest tak wyjątkowa. Rozwijając ją, należy w życiu smakować prawie wszystkiego.

■ Magister Barbara Ligęza:

Ćwiczenia są adekwatne do problemu, z jakim boryka się uczeń. Jeżeli ma słabe palce, musi je wzmocnić na przykład powtarzaniem akcentowanych rytmów w różnych konfiguracjach w dynamice forte. Jeżeli ma problem z zapamiętaniem aplikatury, ćwiczy wolno przejście na feralny fragment palcowy, za każdym razem koncentrując się na bezbłędnym wykonaniu w wolnym tempie, stopniowo przyspieszając. Jeżeli ma problem pamięciowy, pomaga sobie, nazywając i grając dźwięki w prawej i lewej ręce — fragmentami i wolno. Palcowanie także pomaga w zapamiętaniu zwrotów melodii. Ćwiczy dwoma taktami, czterema taktami i tak dalej. Zawsze z taktem przed, aby zapamiętać przejście na daną nutę, akord lub palec.



Muzeum Fryderyka Chopina w Warszawie

Fot. Włodzimierz Gorzelańczyk

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Chmielowska Wanda, *O sztuce gry na fortepianie*, Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego w Katowicach, Katowice 2010.
- [2] Kierska Anna, *Nauczanie gry na fortepianie — powołanie, umiejętność, wiedza*, Akademia Muzyczna im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu, Wrocław 2011.
- [3] Kozubek Lidia, *Jak uczyć muzyki przyszłych pianistów?*, [w:] Janusz Krassowski (red.), *Muzyka fortepianowa IX*, „Prace Specjalne”, 49, Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku, Gdańsk 1992.
- [4] Lhévinne Josef, *Podstawowe zasady gry na fortepianie*, „Ruch Muzyczny”, nr 5, 1992.
- [5] Maciejewska-Banaszkiewicz Bożena, *Pianiści i pedagodzy, Profesor Witalis Raczkiewicz we wspomnieniach*, [w:] Małgorzata Waszak (red.), *Między dziełem a interpretacją*, „Białostockie Studia Pedagogiczno-Muzyczne”, Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina, Warszawa 2010.
- [6] Maciejewska-Banaszkiewicz Bożena, *Pianiści i pedagodzy, Międzynarodowy Kurs Pianistyczny — Mistrzowie Bernard Ringeissen i Dang Thai Son*, [w:] Stanisław Olęcki (red.), *Spotkania z mistrzami fortepianu i pedagogiki fortepianowej*, cz. II, „Zeszyty Naukowe”, nr 6, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina w Warszawie Filia w Białymstoku, Białystok 2006.
- [7] Maciejewska-Banaszkiewicz Bożena, *Spotkanie z pedagogiką Profesora Andrzeja Jasińskiego*, [w:] Stanisław Olęcki (red.), *Spotkania z mistrzami fortepianu i pedagogiki fortepianowej*, „Zeszyty Naukowe”, nr 5, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina w Warszawie Filia w Białymstoku, Białystok 2005.
- [8] Neuhaus Henryk, *Sztuka pianistyczna*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1970.
- [9] Paderewski Ignacy Jan, *Pamiętniki*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1984.
- [10] Proust Marcel, *Czas odnaleziony*, http://cyfroteka.pl/ebooki/Czas_Odnaleziony-ebook/p13868i35610 (dostęp: 26.04.2013).
- [11] Szraiber Maria, *Z zagadnień kształcenia artysty-wykonawcy w toku wyższych studiów pianistycznych*, [w:] profesor Maria Szraiber (red.), *Z prac II Katedry Fortepianu*, „Zeszyty Naukowe”, nr 44, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina w Warszawie, Warszawa 1999.



Rysunek i malarstwo w szkołach plastycznych — uwagi i refleksje

Wymagania edukacyjne związane z kształceniem artystycznym w szkołach plastycznych, pomimo istniejących ram prawnych, nie są jednolite dla wszystkich szkół. W równym stopniu, jak z aktów prawnych, wynikają bowiem z tradycji i uwarunkowań środowiskowych. Z tego też powodu wszelkie próby uogólnienia praktycznych rozwiązań dotyczących kształcenia artystycznego są skazane na wzięcie ich w nawias, z zastrzeżeniem — to specyfika tej szkoły. Zatem przyjmijmy subiektywny punkt widzenia, nie tylko obserwatora, ale emocjonalnie ze swoim środowiskiem związanego uczestnika, niekiedy też współautora zdarzeń, procesów, od wielu dekad obecnego w swojej szkole. Zapewne wielu nauczycieli i dyrektorów może mieć podobny punkt widzenia — liczoną w dziesiątkach lat obecność w swoich szkołach — najpierw jako jej uczniowie, potem nauczyciele, a w końcu dyrektorzy. Odnotowując to zjawisko — jako samo w sobie socjologicznie interesujące — zaznaczam, że właśnie z takiej perspektywy mogę pokusić się o sformułowanie kilku uwag w interesującym nas temacie. Nie będą one mieć charakteru wniosków wynikających z metodycznie przeprowadzonej analizy, lecz będą raczej zbiorem mniej lub bardziej swobodnych spostrzeżeń i obserwacji, wynikających z osobistego doświadczenia, kontaktów i rozmów, jakie prowadzimy wśród kolegów nauczycieli, ale także tych wynikających z relacji z uczniami, absolwentami i rodzicami. Zresztą wielu z nas doświadcza tego, że role te są wymienne lub się na siebie nakładają (uczeń staje się kolegą nauczycielem albo czasem też i rodzicem kolejnych pokoleń uczących się w szkole; bracia lub siostry wypełniają następne roczniki, absolwenci poszerzają kręgi interakcji szkoły z innymi środowiskami, kolega staje się dyrektorem, przełożonym itp.). Właśnie z takiej perspektywy będę czynił swoje uwagi.

W 1976 roku zostałem uczniem Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Lublinie i od tego czasu — już 43 lata — z 5-letnią przerwą na studia z historii sztuki — związany jestem z moją szkołą. Są oczywiście wśród nas nauczyciele o jeszcze dłuższym stażu, również wcześniej uczniowie szkoły. Perspektywa prawie półwiecza funkcjonowania w różnych rolach w tym samym

środkowi prowadzi do refleksji związanej z trwałością i przemijaniem pewnych tendencji i koncepcji edukacyjnych, czego w szczególności sposób doświadczamy w ciągu ostatnich 20 lat. Przeglądając dokumenty zupełnie podstawowe — programy, podstawy programowe, ramowe plany nauczania, dostrzegamy pojawiające się i znikające nazwy specjalności, specjalizacji, projekty edukacyjne, przedmioty projektowe i koncepcyjne nauczane narzędziami nowych technologii i tak dalej. To tak zwany postęp, czyli ulubione pojęcie nowoczesnego modernizmu, fetysz naszej cywilizacji.

Ale jest także druga strona naszego kształcenia, tradycyjna, zakorzeniona w głębokiej przeszłości: rysunek, malarstwo, rzeźba, historia sztuki; kiedyś także kompozycja, literonictwo, technologia, rysunek techniczny i zawodowy, wszystkie mające źródła co najmniej w kilkusetletniej tradycji sztuki naszego kręgu kulturowego (historyk sztuki łatwo może to wykazać, sięgając do prehistorii, starożytności i średniowiecza). Stanowią one egzemplifikację pewnej aksjologii, kulturowej tradycji tak zwanego Zachodu, która jest — póki co — wrytym kodem kulturowym, kodem, który przełamując statyczność pierwotnych i egzotycznych stylizacji, od przynajmniej dwóch i pół tysiąca lat ulega cyklicznym przemianom — analizy (realizmy), uogólnienia (renesanse, klasycyzmy), konwergencji (akademizmy) i kontestacji (alienacja, awangardy). To właśnie na przykładzie rysunku oraz malarstwa chciałbym sformułować poniższe uwagi, tym bardziej, że obecnie pojawiają się głosy — także wśród środowisk akademickich — o potrzebie zerwania z oceną opartą na tej aksjologii.

Źródłem tej aksjologii jest milczące założenie, że istnieje obiektywna rzeczywistość i poznający ją podmiot. To oczywiście oznacza sięgnięcie do klasycznej filozofii, z jej uporządkowanym obrazem świata i człowieka. Jeśli jednak żądamy (a chyba tego właśnie oczekujemy na gruncie szkoły) od ucznia opanowania prawideł poprawnego wypowiedzania swoich myśli, wywodzenia wniosków z przesłanek, logicznego myślenia lub stosowania szkolnej (scholastycznej) metody stawiania kwestii i dowodzenia racji na podstawie zbijanych i przyjętych argumentów. Jeśli czynimy to w nauczaniu przedmiotów ogólnokształcących, wymagając umysłowej dyscypliny, to dlaczego nie mielibyśmy postępować podobnie w kształceniu artystycznym? Może w realiach uniwersyteckich seminariów — tych rollercoasterów idei — w ferworze dekonstruktywizmu i antypedagogiki, zachodzi — w oczekiwaniu na przedsięwzięcie ery transhumanizmu — ostateczne burzenie fundamentów naszej cywilizacji. Jednak jeśli naszym skromnym celem jest społeczeństwo skutecznie rozwiązujące, a nie mnożące problemy, musi opierać się ono na powszechnie akceptowanej aksjologii, która wyrasta z osiągnięć myśli poprzednich epok. Krzepiące jest to, że nie we wszystkich środowiskach akademickich mamy do czynienia z radykalnie pojętą nowoczesnością. W ostatnim numerze „Wiadomości ASP”, (ASP Kraków, nr 86, lipiec 2019) mamy na przykład interesujące artykuły profesora Piotra Sztompki

i profesora Janusza Krupińskiego, otwarcie i bezwstydnie przyznające, że takie pojęcia jak Dobro, Prawda i Piękno, Idea Sztuki, a co za tym idzie „rysunki, malunki, figurki, posąжки”, nie zatraciły także dziś nic ze swojej aktualności. Idąc tym tokiem, przyznajmy, że przynajmniej na tym etapie kształcenia młodego człowieka (u progu jego dorosłości), wymagać będziemy racjonalności i uporządkowania (*ratio et ordo*).

Po tych uwagach natury ogólnej pokrótce przedstawię, czego wymagamy i jak diagnozujemy artystyczny rozwój ucznia w praktyce klasycznych dziedzin sztuki (rysunek, malarstwo, rzeźba) w lubelskim „plastyku”. Diagnoza przebiega kilkuetapowo: diagnoza wrażliwości i umiejętności, z którymi kandydat przychodzi na egzamin wstępny, następnie rozpoznanie wyobraźni i samorodnej ekspresji, wreszcie powolny (rozłożony na kilka lat) proces konceptualizowania formy z obserwacji, połączony z przyswajaniem teorii (perspektywa, anatomia, teoria barw), wreszcie — wypracowanie własnego języka wypowiedzi. Można powiedzieć — nic nowego — wszak jest to arystotelesowska triada racjonalnego działania człowieka: *Theoria, Praxis, Poiesis*¹, lub bliższe nam w pedagogice — zna, umie, stosuje.

Przedmiotowe systemy oceniania oraz jawne kryteria ocen są podstawą do operowania w praktyce, zadaną rozporządzeniem skalą ocen, co ma służyć uczniowi jako informacja o jego progresie lub regresie. W rzeczywistości mamy do czynienia z kształtującą się u progu dorosłości dojrzałością, która w swoich różnych aspektach — fizycznym, intelektualnym, emocjonalnym czy społecznym, nader różnym tempem w tę dorosłość wchodzi, a to — jak wiemy — jest przyczyną nieuniknionych szkolnych problemów. Niekiedy, powiedzmy to wprost, są to problemy nierozwiązywalne — doświadczenia z uczniami posiadającymi głębokie deficyty emocjonalne, fobie społeczne, czy wręcz chorobę Aspergera, wskazują, że w ogóle nie można mówić o pełnej realizacji programu. Znikoma podatność na korekty, dążenie do zamknięcia się we własnym świecie wyobraźni, nie pozwalają na zrealizowanie oczekiwanych efektów. Powróćmy jednakże do głównego wątku.

Przykład pierwszy — egzamin wstępny

W zasadzie służy on kwalifikacji, brzydko mówiąc — selekcji — kandydatów, którzy często przychodzą do szkoły z zaprojektowaną ścieżką swojej kariery — najczęściej, jakżeby inaczej! — wziętych grafików „komputerowych”. Liczba chętnych do nauki w zakresie projektowania graficznego kilkakrotnie przewyższa pozostałe specjalizacje, z których najtrudniej jest skompletować grupy tak zwanych „warsztatowych” specjalizacji. Czy pokutuje tu irracjonalne uprzedzenie

¹ Za: M.A. Krąpiec, *Dzieła*, t. XV: *U podstaw rozumienia kultury*, KUL, Lublin 1991.

do praktycznych i fizycznie ciężkich prac (snycerstwo, techniki rzeźbiarskie), przekonanie o ich niepraktyczności (tkanina artystyczna), czy stworzona medialnie opinia o artystach — gwiazdach popkultury: rysownikach, autorach komiksów, animacji, kreatorach obrazu filmowego i ilustracji wydawniczej. Dość powiedzieć, że długo trwają boje rodziców o umieszczenie swoich dzieci w grupach projektowania graficznego, bo bez tego „nie wyobrażają sobie dalszej nauki w szkole” (cytat z pism do dyrektora szkoły). Kwestia „wyobrażenia sobie” własnej drogi na podstawie posiadanych predyspozycji i umiejętności, a rzeczywistość weryfikowana przez egzamin, to jednakże najczęściej dwie różne sprawy. Szczęśliwie w każdym roku liczba kandydatów jest większa niż liczba miejsc i teoretycznie mamy nadzieję wybrać najlepszych, zdając sobie sprawę, że nie zawsze egzamin (każdy egzamin) stwarza wiarygodny obraz ucznia.

Już na wstępie oczekujemy od kandydatów tych najogólniejszych cech, które można będzie rozwijać w kolejnych latach nauki: oryginalnej kreacji wizualnej na zadany temat z wyobraźni, wrażliwości na różnorodne środki formalnej wypowiedzi (kolor i malarska materia, wprowadzanie niuansów walorowych, szrafunek, grafizacja formy, kontrast i harmonia), umiejętności operowania konwencjami iluzji przestrzeni, budowania narracji i oryginalności skojarzeń, metaforiki, wskazującej na szersze „obycie” kulturowe.

Tak sformułowane są tematy malarskie, na przykład: *Jarmark* (w tym roku niektórzy byli skonsternowani — co to jest „jarmark”?), *Karnawał w Wenecji* (co to jest „Wenecja”?), *Wrak*, *Na naszej łące coś się zaczyna dziać...*, *Festiwal kapel* i tym podobne (il. 1). Z kolei rysunek jest ukierunkowany na umiejętności obserwacji form geometrycznych w przestrzeni — martwa natura światłocieniowa skomponowana z brył białego styropianu — białe z białym na białym (il. 2). W tym przypadku dodatkowo sprawdzane są umiejętności zakomponowania w polu kartonu i odpowiedniego skalowania proporcji, konturowania, znalezienia wzajemnych ekwiwalentów szarości, szrafunek — z czym jest już bardzo różnie (il. 3). Kompozycja przestrzenna realizowana jest w papierze, posiada zadaną wysokość (do 30 cm) i również — jak malarstwo — stanowi temat z wyobraźni (np. *Schody do nieba*, *Wehikuł czasu*, *Fantastyczny owad* itp.). Można stosować różne sposoby obróbki papieru w połączeniu z klejem i zszywkami. Nie wolno stosować innego papieru niż biały. Kompozycja ma działać formą, światłem i cieniem i być neutralna barwnie.

Maksymalna suma punktów możliwych do zdobycia z wszystkich części egzaminu stanowi podstawę do ustalenia granicznej liczby punktów uprawniającej do przyjęcia do szkoły. Od wielu lat szkoła przyjmuje określoną liczbę uczniów wynikającą z ilości grup, ich liczebności i ogólnie miejsc w klasach. Tak się składa, że najczęściej graniczną punktacją uprawniającą do przyjęcia jest około 60–65% maksimum, co w całości punktacji odpowiada ocenie dobrej. Zastanawiające, że w obecnym roku (2019), gdy mieliśmy prawie dwa



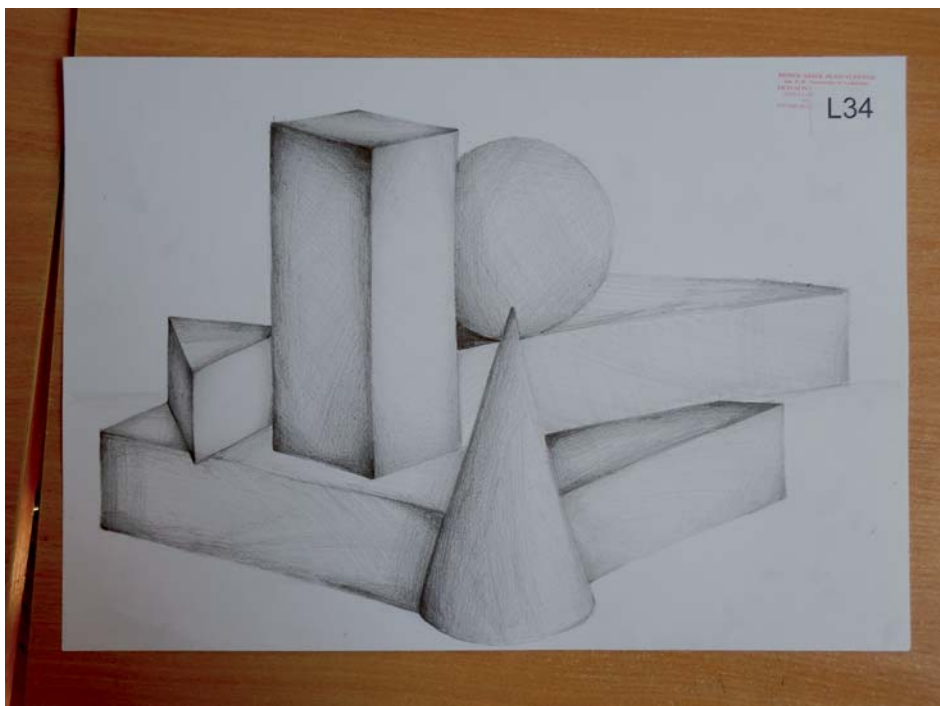
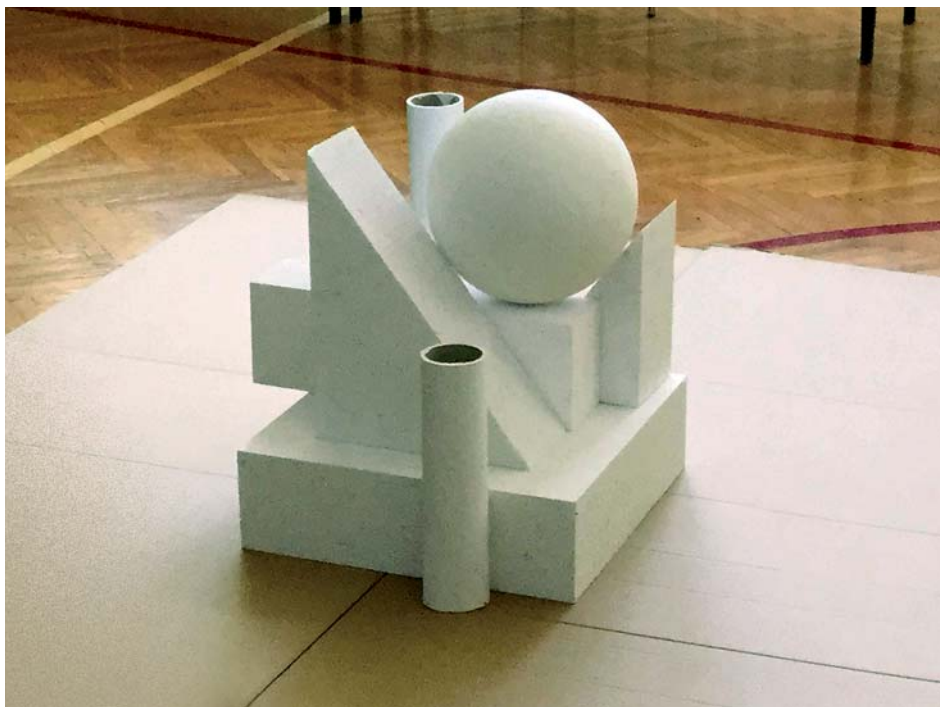
Fot. 1. z archiwum Zespołu Szkół Plastycznych w Lublinie

razy więcej kandydatów na jedno miejsce w stosunku do lat ubiegłych, nie zauważyliśmy, aby przekładało się to na proporcjonalnie większą liczbę prac wyraźnie lepszych — liczba prac wyróżniających się była podobna jak w ubiegłym roku.

Kilka lat temu wszystkie egzaminy praktyczne polegały na realizacji tematów z wyobraźni. Podobnie jak kandydaci do liceum, takie zadania wykonywali również kandydaci do gimnazjum — i co ciekawe — prace dzieci 12–13-letnich były niejednokrotnie bardziej interesujące niż tych o 3 lata starszych. Tłumaczyliśmy to tak zwanym kryzysem wieku rozwojowego. Ostatecznie zdecydowaliśmy, że kandydaci do liceum muszą mieć umiejętności obserwacji formy z natury i konceptualizacji przestrzeni na płaszczyźnie, z powodu narastających trudności w percepcji przestrzeni trójwymiarowej, wynikających z ekspansji obrazów na ekranach różnych urządzeń, z którymi uczniowie mają do czynienia od dzieciństwa.

Przykład drugi — przeglądy semestralne

Podstawowym źródłem wiedzy o kształceniu artystycznym ucznia są przeglądy semestralne z wszystkich przedmiotów artystycznych (il. 4). W Zespole Szkół Plastycznych wypracowano w ciągu ostatnich kilku lat pewną ich formułę, która — po pierwsze — pozwala na szerszy ogląd tego aspektu pracy szkoły, po

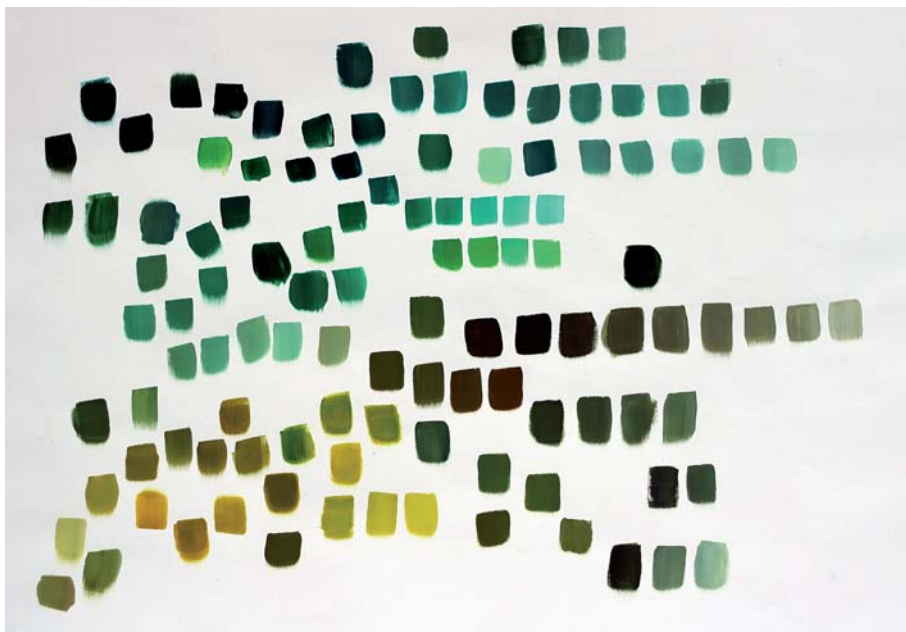


Fot. 2 i 3. z archiwum Zespołu Szkół Plastycznych w Lublinie



Fot. 4. z archiwum Zespołu Szkół Plastycznych w Lublinie

drugie — jest częścią planu nadzoru pedagogicznego (monitorowanie realizacji podstawy programowej), po trzecie — pozwala na porównanie umiejętności ucznia w zakresie różnych przedmiotów, po czwarte — jest wstępem do autoprezentacji przygotowującym do wernisaży i egzaminów (uczeń prezentuje swój dorobek z semestru i ma możliwość porównania z innymi — również w innych klasach i grupach. Wreszcie przegląd pozwala na wyłonienie uczniów najzdolniejszych, dla których organizujemy wystawy posemestralne, prezentując ich dorobek całej szkole. To tylko kilka najważniejszych aspektów tego działania, które ma mieć również funkcję mobilizującą, ponieważ połączone jest z wystawianiem ocen śródrocznych i rocznych. Przeglądy z rysunku i malarstwa odbywają się w pracowniach, na ekranach i korytarzach skrzydła pracowni artystycznych, w sposób ogólnie dostępny. Przegląd z rzeźby obejmuje prace wykonane w pracowni (na kawaletach), szkice i dokumentację fotograficzną prac, które już nie istnieją (głina wraca do kasty, a praca jest zdokumentowana w formie elektronicznej prezentacji). Nauczyciel prowadzący przygotowuje na przegląd tak zwaną *Kartę przeglądu*, na której znajdują się informacje o pracy całej grupy podczas semestru. W przeglądach uczestniczą uczniowie z nauczycielem prowadzącym, dyrekcja i kierownicy sekcji, a także, jeśli jest taka możliwość — inni nauczyciele (czasami również z grupy przedmiotów ogólnokształcących, psycholog, pedagog oraz wychowawcy). Uczniowie indywidualnie przedstawiają swoje prace, wokół których rozwija się dyskusja.



Fot. 5. z archiwum Zespołu Szkół Plastycznych w Lublinie

Zatem korzyści z tego działania odnoszą wszyscy. Uczniowie widzą swoje prace wykonane w danym semestrze na tle innych i mogą stwierdzić obiektywną wartość swojej wystawionej oceny. Odpowiadają na pytania, często muszą bronić swoich racji lub je weryfikować w sytuacji krytyki. Nauczyciel prezentując dorobek grupy, jednocześnie daje świadectwo swojej pracy i podejmowanych wysiłków (lub niepodjęmowanych) wobec pojawiających się problemów — najczęściej związanych ze zmotywowaniem uczniów, frekwencją, pracami dodatkowymi i tym podobne. Dyrekcja i kierownicy łatwiej dostrzegają problemy — pozytywne i negatywne na tle innych grup, a także w procesie całego kształcenia w szkole. Służy temu również dokumentacja fotograficzna prac (oczywiście nie wszystkich) konkretnego ucznia na każdym przedmiocie, przekazywana następnie do pamięci szkolnego serwera, obsługującego jako baza danych wszystkie przedmioty artystyczne. W ten sposób w imiennych folderach gromadzona jest dokumentacja fotograficzna każdego ucznia z wszystkich przedmiotów artystycznych w ciągu jego nauki w szkole. Od kilku lat absolwenci wraz z dyplomami otrzymują od nas płytki CD z nagraniem dokumentacją ich dorobku od pierwszej do ostatniej klasy. Osobną sprawą jest to, co z tym zrobią.

Gromadzenie takiej bazy udokumentowanych fotograficznie prac uczniowskich służy także samym nauczycielom, szczególnie w sytuacji, gdy przejmują grupę w nowym roku szkolnym po innym nauczycielu. Łatwo wtedy zoriento-



Fot. 6. z archiwum Zespołu Szkół Plastycznych w Lublinie

wać się, jakie są umiejętności poszczególnych uczniów, jakie były realizowane zadania i z jakim skutkiem. Pozwala to na odpowiednie przystosowanie planu dydaktycznego w nowej sytuacji.

Przykład trzeci **— przeglądy rysunku, malarstwa, rzeźby**

Początek edukacji to zajęcia mające na celu rozpoznanie wrażliwości, a także umiejętności posługiwania się różnymi narzędziami i technikami, co ogólnie można określić jako poznawanie specyfiki warsztatu i wynikających z niego możliwości (il. 5). Od samego jednak początku podstawowym wymaganiami jest praca na podstawie obserwacji rzeczywistości, czy to są szybkie szkice postaci w różnych sytuacjach (il. 6), motywy plenerowe (lokalizacja szkoły daje możliwość zrealizowania podczas bloku lekcyjnego wyjść do nieodległego parku położonego nad rzeką, a z balkonów przy pracowniach rozciąga się panoramiczny widok na Stare Miasto), czy też szkice anatomiczne lub ćwiczenia perspektywy i gam barwnych w oparciu o rekwizyty pracowni (il. 7 i 8). Od samego początku ćwiczenia realizowane są na formacie B1, podobraziami są kartony, w przypadku malarstwa — kartony gruntowane i technika akrylowa. Już w pierwszej klasie uczniowie wchodzi w rysunek postaci, w sposób dwutorowy (od ogółu do szczegółu — rysunek konstrukcyjny, rysunek światło-



Fot. 7 i 8. z archiwum Zespołu Szkół Plastycznych w Lublinie _____

cieniowy, rysunek walorowy, postać w sytuacji i kontekście; oraz od szczegółu do ogółu — studia anatomiczne rąk, stóp, głowy). Nasi wychowankowie zarówno w pracach szkolnych (konkursy), jak i domowych mogą przedstawiać własne zainteresowania (np. absolwentka, która w tym roku rozpoczyna studia na Wojskowej Akademii Technicznej, zafascynowana wojenną techniką III Rzeszy, od lat na przeglądy przynosiła rysunki batalistyczne, tematycznie osadzone w czasach II wojny światowej). W ten sposób także tematy z wyobraźni lub inspirowane fotografią pojawiają się w szkolnej praktyce, jednak stanowią jej margines.

Osobną sprawą jest korzystanie z ekranów urządzeń wyświetlających — tabletów, smartfonów. Może być to pożyteczne narzędzie, choć staramy się uświadamiać uczniom niepowtarzalność i oryginalność zawieszenia swoim oczom w ruchomym widzeniu stereoskopowym, którego nie zastąpią nawet 2 lub 4 obiektywy współczesnych smartfonów. Proces ten związany jest z konceptualizacją widzenia i w żaden sposób nie daje porównania z tępym odwzorowaniem z płaskiego na płaskie.

W drugiej klasie 4-letniego liceum plastycznego już można zauważyć grupy wyróżniających się uczniów, którzy w następnym roku mogą aspirować do reprezentowania szkoły na makroregionalnych przeglądach. Szkoła regularnie od lat organizuje dodatkowe zajęcia dla uzdolnionych i zmotywowanych w swoim rozwoju uczniów. Odbywają się one w ciągu tygodnia późnymi popołudniami

lub w soboty. Zajęcia organizowane są dla tych, którzy chcą przygotować się do przeglądu makroregionalnego, ale także przygotować tak zwane „teczki” i portfolio prac na wyższe uczelnie lub po prostu chcą zrealizować dodatkowe prace z przedmiotu.

Kwalifikacje do przeglądu makroregionalnego odbywają się w trakcie semestralnego przeglądu klas przedmaturalnych. W I semestrze wszystkie klasy i grupy realizują podczas zajęć lekcyjnych tematy określone regulaminem etapu szkolnych kwalifikacji. W rzeźbie, po tak zwanym rozruchu, którym jest studiowanie ludzkiej czaszki (z plastikowego fantomu w skali 1:1), przychodzi czas na studium głowy, które najczęściej jest wykonywane na podstawie wzajemnej obserwacji kolegi lub koleżanki przy kawalecie. W sytuacji, gdy są z tym problemy (np. absencja), czasem w pracowni pojawia się model, tak aby każdy uczeń miał równe szanse w jego oglądzie. W ten sposób do przeglądu semestralnego (styczeń) każdy uczeń przygotowuje zazwyczaj dwie głowy naturalnej wielkości. Podobnie jest w pracowniach rysunku i malarstwa. Rysunkowe studia różnych wiekiem i płcią modeli wykonywane są w podwojonym bloku 5-godzinnym, przy różnych układach w przestrzeni. Najprostsza jest martwa natura — nie wymaga opłat za pozowanie. Na przeglądzie uczniowie prezentują zestawy rysunków studyjnych (2–3 prace) i szkiców na luźnych kartkach lub szkieletach formatu minimum A4. Malarstwo prezentuje się podobnie. W sumie dorobek semestru obejmuje przynajmniej 6 do 8 prac na dużym formacie oraz zestawy szkiców i dodatkowe prace wykonane poza pracownią. Są to możliwości wynikające z określonej siatki godzin w klasie przedmaturalnej — 5 godzin tygodniowo rysunku i malarstwa i 3 godziny tygodniowo rzeźby. W zależności od determinacji uczniów, przychodzących na dodatkowe zajęcia, liczba ich prac ulega zazwyczaj przynajmniej podwojeniu (4 studia rzeźbiarskie, ponad 10 studiów rysunkowych, nieco mniej obrazów, zestawy szkiców rysunkowych i malarskich). Zrozumiałe, że to tacy właśnie uczniowie stanowią awangardę szkoły.

Po przeglądzie semestralnym wyłaniamy grupę od 4 do 6 uczniów, którzy rywalizują z sobą jeszcze przez 2–3 miesiące. Odbywają się jeszcze 2–3 przeglądy przed ostateczną kwalifikacją w marcu. W trakcie tych kilku miesięcy przygotowani do przeglądu makroregionalnego wysoko postawiona poprzeczka wymagań powoduje rywalizację i szybki rozwój artystyczny młodzieży, który w klasie maturalnej skutkuje większą dojrzałością i świadomością plastyczną na każdym przedmiocie. Oczywiście dotyczy to pewnej grupy młodzieży, ponieważ wymaganie wytężonej pracy w większości przypadków powoduje zniechęcenie i świadomą rezygnację z rywalizacji. Niemniej proponując zajęcia dodatkowe w październiku, widzimy, że z zapisanych do pracowni 12–15 uczniów — czyli około ¼ klas przedmaturalnych — po 3 miesiącach pozostaje połowa. Przeglądy i wybory zestawów przeprowadzamy w obecności uczniów, dzięki czemu wybór kandydatów i ich prac może zostać poddany publicznej



Fot. 9. z archiwum Zespołu Szkół Plastycznych w Lublinie

ocenie. W całym tym procesie dodatkowym wymaganiem, premiowanym na różne sposoby (oceny, kwalifikacje do programów stypendialnych, nagrody stowarzyszenia działającego przy szkole, kwalifikacje do nagrody Talent Roku czy nagrody dyrektora za szczególne sukcesy artystyczne itp.) jest osiągnięcie pewnej dojrzałości emocjonalnej, odporności na stres i wypracowanie wytrwałości, niezbędnej w dorosłym etapie artystycznej drogi.

Przykład czwarty — plenery

Po maratonie przygotowań do makroregionu (listopad–kwiecień) przychodzi czas obowiązkowych plenerów malarskich — majowego (wiosennego) w klasie przedmaturalnej i jesiennego (wrzesień) na początku klasy maturalnej. Wybrani uczniowie wyjeżdżają także w tym czasie do Jeżowa, Zamościa i Rychwału, co traktujemy jako nagrodę za wysiłek włożony w wewnątrzszkolną rywalizację. W tradycji szkoły przyjęło się już od dziesięcioleci (pamiętam swój plener wiosną 1980 roku), że kilkudniowe plenery są naturalną kontynuacją programu rysunku i malarstwa, na których realizowane są konkretne zagadnienia (rytm, przestrzenne plany, nokturn, architektura jako nośnik perspektywy, impresja światła i koloru itp.). Ponieważ plenery mogą trwać tylko 5 dni (poniedziałek–piątek), wyjazd obejmuje od wielu lat te same bliskie Lublinowi miejsca: Su-



Fot. 10. z archiwum Zespołu Szkół Plastycznych w Lublinie _____

siec na Roztoczu (w mało malowniczej na pierwszy rzut oka przestrzeni lasu), bystrzynę Tanwi i szerokich panoram pól uprawnych, gdzie mozolnie powstaje pierwszy zestaw obrazów i szkiców, oraz Kazimierz Dolny z całą swoją uwodzącą kolejne pokolenia malarzy atmosferą, rozpiętą między urokiem architektury a pełnymi przepychu, onieśmielającymi panoramami przełomu Wisły, zakątka lessowych wąwozów (il. 9).

O ile już od pierwszej klasy problem malarstwa plenerowego podejmowany jest w ramach bloków zajęć tygodniowych, o tyle wyjazd na kilkudniowy plener staje się nowym doświadczeniem, mimo regularnie kontynuowanego podobnego zakresu malarskiej tematyki. I tak, początkowo można zauważyć zdezorientowanie uczniów po wyjściu z pracowni, trudność w wyborze motywu i jego skadrowaniu, trudną do uchwycenia nadmierną ruchliwość światła i zmian jego temperatury (gdy zbyt długo nie podejmuje się decyzji na płótnie), wreszcie problemy z opanowaniem warsztatu w sytuacji, gdy nie ma pracowniane-go zaplecza. Samo malowanie w plenerze jest tylko elementem dłuższego procesu. Najpierw przegląd miejsc odpowiednich do podjęcia zadanego problemu formalnego — często pod opieką nauczyciela — połączony z sesją zdjęć utrwalających motyw. Potem szkice malarskie na bardzo małym i małym formacie (od pudełka na zapalki do A3 — szybka synteza motywu i ustalenie naj-

ważniejszych rozwiązań formalnych) (il. 10). Potem przychodzi czas na płótno na sztaludze i mniej lub bardziej zaczęty obraz. Przez kolejne dni powtarza się ten schemat, tak że ostatecznie uczeń powinien wykonać 4–5 obrazów z zestawem szkiców rysunkowych i malarskich do każdego z nich. Oczywiście nie jest możliwe ukończenie prac w plenerze. To ostatecznie następuje po powrocie do pracowni i trwa jeszcze przez kilka zajęć, na podstawie szkiców i fotografii, ale wtedy także okazuje się, jak ważna jest świadomość, że od pewnego momentu obraz rządzi się swoimi prawami. Finalnie prace plenerowe są zatem wypadkową tych wszystkich działań. Na corocznych wystawach poplenerowych, organizowanych w październiku i listopadzie, i obejmujących dorobek 2 plenerów, zestawiamy nie tyle prace ucznia, co sekwencje motywów wykonane przez różnych autorów, tak aby podkreślić różne możliwości interpretacji tego samego lub podobnego motywu, np.: rytmy pni i koron drzew w temperaturze światła różnych pór dnia, migocący blask spływającej wodospadem wody rzeki, płątaniny korzeni drzew w lessowych wąwozach i wibrujące światło w koronach liści, panoramę Wisły w blasku wschodzącego lub zachodzącego słońca, nokturn kazimierskiego rynku w sztucznym oświetleniu lamp, spiętrzone bryły budynków w perspektywie zaułków małego miasta i tym podobne. Interesujące są także zestawy szkiców, czasem nawet bardziej intrygujące niż obrazy skończone. Mniej lub bardziej świadomie uczniowie uzmysławiają sobie w tym zestawie własną oryginalność, interpretacyjną niepowtarzalność, może też dojrzałość. Często dołączają prace plenerowe do prezentacji na egzaminie dyplomowym.

Przykład piąty — tzw. aneksy do dyplomów i umiejętności absolwenta

Finis coronat opus. Określenie „aneks do dyplomu” należy uważać za pewien skrót myślowy. Po pierwsze, chodzi o dodatkowe prace dołączane do dyplomu ze specjalizacji i jako takie należy rozróżnić te, które do specjalizacji nie należą, ale są bezpośrednio związane z realizowanym tematem, poszerzając jego zakres o inne dziedziny sztuki, na przykład w przypadku projektowania graficznego o fotografię, grafikę warsztatową, rzeźbę, malarstwo i tym podobne. Może chodzić tutaj na przykład o wykonanie motywu źródłowego w innej dziedzinie sztuki, po digitalizacji wykorzystanego w projektowaniu graficznym wydawnictwa. W trakcie prezentacji etapów pracy ze specjalizacji naturalnym wydaje się włączenie tej innej dziedziny w obręb właściwego dyplomu. Po drugie, od roku dyplom w części praktycznej obejmuje także pracę z rysunku, malarstwa bądź rzeźby, której ocena włączana jest w jedną ocenę tej części egzaminu. Z praktyki szkół wynika, że mogą istnieć określone zapisami wewnątrzszkolnymi proporcje oceny między tymi częściami egzaminu (najczęściej procentowe). W Zespole Szkół Plastycznych przyjmujemy zasadę odpowie-

działności każdego członka komisji, który proponuje ocenę ze wszystkich części egzaminu i — po niemożności dojścia do konsensusu — ewentualne głosowanie. Jednak w czasie ubiegłorocznej sesji egzaminów nie było to potrzebne. Należy zaznaczyć, że w tradycji szkoły istniał od wielu lat zwyczaj dołączania zestawu prac z rysunku i malarstwa do obrony dyplomu ze specjalizacji, dawniej związane z zapisami w szkolnym statucie. Sprecyzowanie zapisów w rozporządzeniu dotyczącym oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów, które wyraźnie określiło obronę pracy ze specjalizacji, jako jedyny możliwy tryb przeprowadzenia egzaminu w części praktycznej, spowodowało w pewnym czasie rezygnację z tej wieloletniej praktyki. Ponieważ jednak w opinii nauczycieli nie tylko rysunku i malarstwa, ale także specjalizacji, istniała i istnieje potrzeba, a nawet konieczność prezentacji umiejętności w zakresie tego przedmiotu — potwierdzanej zarówno zapisami dotyczącymi promującej oceny dostatecznej tego przedmiotu, jako najniższej możliwej, oraz charakterem rekrutacji na wyższe uczelnie artystyczne, gdzie kluczowymi są egzaminy przynajmniej z rysunku jako podstawy wszystkich sztuk wizualnych — wprowadzono w szkole (również w odpowiednich zapisach statutu) obowiązek prezentacji swojego dorobku przez uczniów klas maturalnych w ostatnim semestrze przed wystawieniem oceny końcowej. Realizowano to w formie wystawy końcoworocznej odbywającej się etapami w marcu, w przestrzeniach wystawowych szkoły, gdzie uczniowie prezentowali zadany zestaw prac: studium postaci, studium martwej natury, pejzaż z pleneru, zestaw szkiców — najważniejsze tematy z ostatniego roku. Oczywiście to był program minimum, który podsumowywał cały cykl kształcenia w szkole. Obecnie sytuacja jest jasna — praca z rysunku, malarstwa lub rzeźby jest obecna na egzaminie dyplomowym, należałoby jednak rozważyć możliwość prezentacji większej liczby prac lub rozdzielić oceny w części praktycznej na różne dziedziny. Powinniśmy jednak pamiętać o porównywalnym wkładzie pracy i wysiłku ucznia w długim procesie powstawania dyplomu ze specjalizacji i przygotowaniu przynajmniej kilku prac z drugiej dziedziny.

Przykład szósty — uczniowie wybitnie zdolni i uczniowie niepoddający się artystycznej edukacji

Na koniec kilka uwag na temat przypadków skrajnych, obejmujących uczniów wybijających się ponad poziom kształcenia oraz takich, którzy z różnych względów, pomimo czynionych wysiłków, niezrealizują zadanych wymagań. Po pierwsze należałoby odróżnić uczniów utalentowanych od uczniów zdolnych. Ci pierwsi pojawiają się w szkole z wrażliwością i umiejętnościami ponadprzeciętnymi już na etapie rekrutacji i egzaminu wstępnego. Ich talent jest tajemniczym darem, który nie zawsze daje się ukierunkować, a czasem okazuje się być krótkim rozbłyskiem, który szybko się wypala, znajduje inne ścieżki ekspresji lub nawet ulega wynaturzeniu, pomimo wysiłków szkolnej pedagogizacji.



Fot. 11. z archiwum Zespołu Szkół Plastycznych w Lublinie

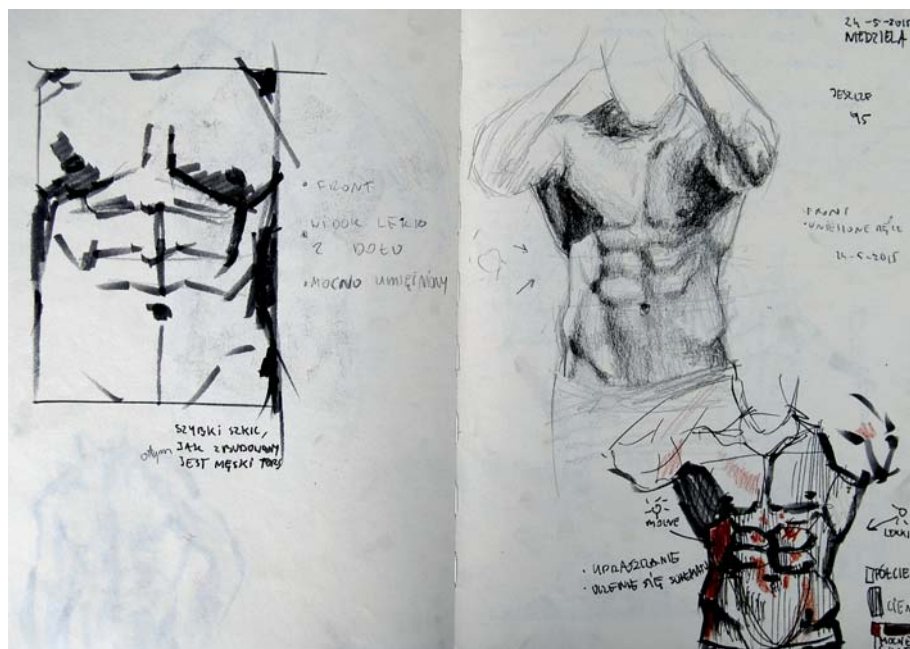
Upomnienia, nagrody, pozytywne perspektywy własnej przyszłości wydają się nie mieć znaczenia wobec poczucia wolności wyboru, posuniętego nawet do autodestrukcji (*non serviam*), lub przeciwnie — nagłej zmiany zainteresowań, które okazują się nie mieć wiele wspólnego z kształceniem artystycznym. Z drugiej strony istnieje pojęcie ucznia zdolnego, który w długim procesie, wytrwale rozwija swoje — początkowo wydawałoby się przeciętne — umiejętności. Piękny cytat z Picassa: *Talent? Dobrze, żeby znalazł ciebie przy pracy*, w przypadku współczesnej młodzieży, która ma ogromne trudności z wywiązywaniem się z podstawowych obowiązków, można z reguły odnieść do niewielkiej grupy, stanowiącej może 10–15% wszystkich uczniów. Z pewnością ich możliwości wykraczają ponad możliwości innych rówieśników, budząc podziw, a u małodusznych — niechęć. Nie zawsze są to też uczniowie, którzy osiągają sukcesy w konkursach, często podążają wytrwale swoją drogą, nie dając się wytrącić z obranego traktu. Są chyba najbardziej świadomi tego, co chcą uzyskać od szkoły, i już w klasach młodszych zaskakują swoją dojrzałością. W starszych podejmują tematy wykraczające poza program pracowni: prace na akademickich formatach (B0) (il. 11), malarstwo cyfrowe, literalne opisy swoich szkiców będące próbą analizy problemu, oryginalna narracja (il. 12), wysiłki w kierunku studiów anatomicznych — najczęściej studia starych mistrzów, analiza albu-



Fot. 12. z archiwum Zespołu Szkół Plastycznych w Lublinie _____

mów anatomicznych, lub poza szkołą we własnym zakresie studia aktów i pół-aktów (il. 13, 14 i 15). Nawet jeśli nie są to działania do końca udane i poprawne, poprzez swoją postawę uczniowie ci, promowani w szkole, są punktem odniesienia dla innych — organizowane są wystawy ich prac, połączone z małymi wernisażami, na których mogą opowiedzieć o swoich zainteresowaniach i drodze dochodzenia do takich efektów. Innym sposobem nagradzania są warsztaty lub plenery (dodatkowo, poza cyklem edukacyjnym i poza kalendarzem CEA), które są traktowane jako nagrody i wyróżnienie — ostatnio są to Młode Skoki, czy plenery w Hajfie. Z pewnością ważniejsza jest na tym etapie sama droga, doświadczenie przemiany, niż cel, który może być osiągnięty przypadkiem.

Wreszcie ostatni przypadek — uczniowie, którzy w żaden sposób nie są w stanie zrealizować zadanych ćwiczeń, tak aby spełnić rozwiązanie postawionego zagadnienia. Są to uczniowie z problemami osobowościowymi, niepełnosprawni, w tym z autyzmem lub chorobą Aspergera. W ostatnich latach w Ogólnokształcącej Szkole Sztuk Plastycznych (charakterystyczne — przeszli egzamin wstępny jako 12-latkowie, gdy ich deficyty jeszcze nie były tak rozpoznawalne) tacy uczniowie przeszli cały cykl edukacyjny i dzięki ofiarnej pomocy nauczycieli ukończyli szkołę, a czasem także zdali egzamin maturalny.



Fot. 13. z archiwum Zespołu Szkół Plastycznych w Lublinie



Fot. 14 i 15. z archiwum Zespołu Szkół Plastycznych w Lublinie



Fot. 16 i 17. z archiwum Zespołu Szkół Plastycznych w Lublinie

Jednak w przypadku niektórych przedmiotów artystycznych rozwój ich zatrzymał się na etapie bądź sprymitywizowanej ekspresji (il. 16), bądź pedantycznego odwzorowania fragmentów rzeczywistości, jakby na pograniczu nadrealizmu. Oglądając je z perspektywy czasu, stwierdzamy, że są niejednokrotnie intrygujące i bardziej poruszające niż wystudiowane ćwiczenia rówieśników, podobnie jak sztuka prymitywów i *art brut* (il. 17). Należy pamiętać także o takich uczniach, którzy znaleźli się w systemie artystycznej edukacji. Do tego typu hermetycznej osobowości nie można przykładać miary, którą stosujemy, wychodząc z dowolnego systemu standaryzacji.

Konkluzje

Prezentowany powyżej zarys działań i rozwiązań stosowanych w Zespole Szkół Plastycznych w Lublinie ma charakter systemowy i funkcjonuje od wielu lat. Jest wynikiem pracy i pomysłów, które powstają wśród grupy nauczycieli tworzących tak zwaną Radę Artystyczną — zespół nauczycieli pełniących funkcje kierownicze i nauczycieli powoływanych na okres roku, wyłanianych w wyborach spośród wszystkich nauczycieli przedmiotów artystyczno-zawodowych (razem 7 osób). W sposób sformalizowany zostały opisane w różnych dokumentach: statucie, regulaminach i ich załącznikach, planie pracy szkoły, planach pracy sekcji, planie nadzoru pedagogicznego. Na bieżąco są one modyfikowane, uzupełniane i doskonalone. Wszystkie są dostępne na stronie interneto-

wej szkoły, choć niektóre tylko dla nauczycieli na tak zwanej Platformie Informatycznej Nauczycieli ZSP (PIN) — po zalogowaniu.

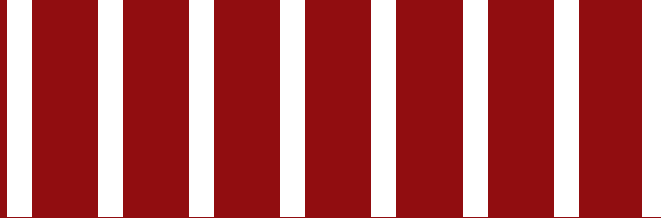
Ważnym elementem weryfikacji podejmowanych przez szkołę działań są kontakty z absolwentami podejmującymi naukę na wydziałach artystycznych uczelni w kraju i za granicą, w szczególności ich opinie dotyczące praktycznego wykorzystania nabytych umiejętności w nowych sytuacjach i wyzwaniach. Najlepszymi ambasadorami szkoły są przecież jej wychowankowie, a każda szkoła ma w tej sprawie własne spostrzeżenia. Wreszcie nie sposób przecenić znaczenia kontaktów z innymi szkołami, w tym także wyższymi oraz tymi za granicą, z którymi szkoła ma stały kontakt. Stanowią one pewien punkt odniesienia, na tle którego można dostrzec własną odrębność, ale także dają powody do stałej refleksji, jak powinno wyglądać kształcenie w tej konkretnej szkole.

Kończąc — jak się wydaje, wielką wartością naszych szkół jest dążenie do pewnej równowagi między tym, co tradycyjne, i tym, co nowatorskie, między poszanowaniem indywidualności ucznia a włączaniem go we wspólnotę kulturową i społeczną, równowagi między wiedzą a praktyką, teorią i warsztatem, doświadczaniem a konceptualizacją. Realizujemy to na różne sposoby, różnymi drogami, tak jak każda szkoła jesteśmy w pewien sposób niepowtarzalni.

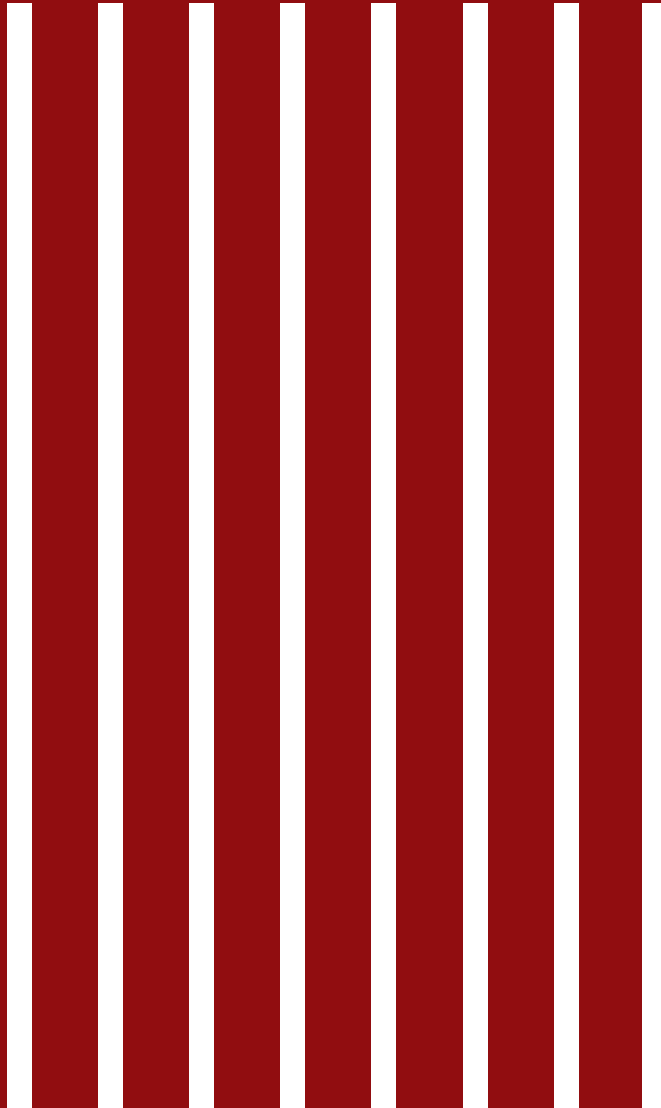
Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Krąpiec Mieczysław A., *Dzieła*, t. XV: *U podstaw rozumienia kultury*, KUL, Lublin 1991.
- [2] Krupiński Janusz, *Idea prawdy — istota sztuki*, „Wiadomości ASP”, nr 86, Kraków, lipiec 2019.
- [3] Sztompka Piotr, *O pojęciu kultury raz jeszcze*, „Wiadomości ASP”, nr 86, Kraków, lipiec 2019.





Efekty kształcenia
— wokół przesłuchań,
przeглядów, konkursów





Magda Studzińska — absolwentka dwóch szkół baletowych!

Dziewiętnastoletnia Magda Studzińska pochodzi z Tarnowa i tam, mając sześć lat, zaczęła stawiać swoje pierwsze taneczne kroki w Ognisku Baletowym z siedzibą w Centrum Sztuki Mościce w Tarnowie. Ognisko Baletowe powstało w 1992 roku za sprawą Edyty Korus i Adama Kawy, którzy stworzyli prężnie działającą placówkę, czego dowodem są coroczne koncerty wychowanków, spośród których między innymi Magda Studzińska i jej starsza koleżanka, Aleksandra Bryl, podjęły decyzję o kontynuacji nauki w państwowych szkołach baletowych. Aleksandra ukończyła bytomską szkołę baletową w 2010 roku i wkrótce zaczęła tańczyć solowe partie na deskach Opery Śląskiej w Bytomiu, a Magda w 2011 roku podjęła naukę w warszawskiej szkole baletowej.

Wyjątkowe uzdolnienia taneczne Magdy dostrzegli najpierw jej nauczyciele, którzy zauważyli, że małej Magdzie taniec sprawiał nie tylko ogromną przyjemność, ale — co zdarza się rzadko w tak wczesnym wieku — dziewczynka bardzo poważnie traktowała naukę i lubiła, gdy stawiano jej wymagania. Dwa pierwsze lata nauki w Ognisku Baletowym przebiegły pod troskliwą opieką Edyty Korus, a zajęcia odbywały się dwa razy w tygodniu po dziewięćdziesiąt minut każde, i na nich Magda uczyła się podstaw baletu. Na tych lekcjach mała uczennica nie tylko poznawała tajniki tańca klasycznego, ale miała także zajęcia rytmiczne i umuzykalniające oraz z zakresu technik uzupełniających. Warto podkreślić, że nauczycielom tarnowskiego Ogniska Baletowego najbardziej zależało na tym, aby ich podopieczni przede wszystkim czerpali przyjemność z tańca, a osiągnęli to zabawami tanecznymi, prowadzonymi pod koniec zajęć. Kiedy pojawiały się sytuacje stresujące, szczególnie przed koncertami, starali się zapewnić wychowankom komfort psychiczny, słusznie wychodząc z założenia, że dziecko samo stawia sobie wysokie wymagania i należy je tylko wspierać.

Kolejne dwa lata edukacji Magda spędziła pod kierunkiem Adama Kawy, który razem z Edytą Korus przygotowywał program corocznych koncertów. Na

- ◀ Magda w wariacji z *Grand Pas Classique*, Valentina Kozlova International Ballet Competition, Nowy Jork, kwiecień 2016.

Fot. z prywatnego archiwum Magdy Studzińskiej



Magda jako Laleczka w choreografii Edyty Korus do muzyki Leo Delibesa, koncert Ogniska Baletowego w Centrum Sztuki Mościce w Tarnowie, 2009

Fot. Adam Kawa, archiwum Ogniska Baletowego w Tarnowie

jednym z nich wystąpiła gościnnie Aleksandra Bryl, wówczas już uczennica przedostatniej klasy bytomskiej szkoły baletowej, która zachwyciła swoim tańcem wszystkich, w tym siedmioletnią Magdę. Z kolei występ Magdy przykuł uwagę starszej koleżanki, która postanowiła wyróżnić utalentowaną dziewczynkę, podarowując jej swoją tuniczkę baletową. Ten piękny i symboliczny gest stał się dobrą wróżbą dla Magdy, która od samego początku marzyła o byciu tancerką, a jej nauczyciele od razu dostrzegli talent i zaczęli namawiać rodziców do podjęcia przez córkę nauki w profesjonalnej szkole baletowej.

Determinacja Magdy przekonała rodziców i wspólnie podjęto decyzję o wzięciu w warszawskiej szkole baletowej w celu poznania jej specyfiki. Mając na uwadze odległość, jaka dzieliła warszawską szkołę od dotychczasowego miejsca zamieszkania Magdy, i fakt, że została przyjęta do szkoły już po rozpoczęciu roku szkolnego, rodzina zdecydowała, że dziewczynka dołączy do rówieśników od nowego roku szkolnego, czyli od drugiej klasy szkoły baletowej (piątej szkoły podstawowej). Perspektywa pożegnania się z domem rodzinnym i przeprowadzka do oddalonej o 300 kilometrów Warszawy były początkowo trudne do zaakceptowania, bowiem rodzina Magdy jest bardzo zżyta i posiada niezwykle więź pokoleniową, często na występach Magdy byli obecni nie tylko rodzice i siostra, ale także dziadkowie i inni krewni. Ta wyjątkowa rodzinność była i jest dla Magdy wielkim wsparciem, począwszy od nauki w szkole baletowej i związanej z tym przeprowadzki mamy Magdy do Warszawy w celu stworzenia córce najlepszych warunków do nauki, poprzez wsparcie w czasie

rywalizacji na konkursach baletowych, a także obecnie, gdy Magda pracuje w oddalonym o 1500 kilometrów Petersburgu.

W trakcie edukacji w Ogólnokształcącej Szkole Baletowej im. Romana Turczynowicza w Warszawie Magda przez rok uczyła się pod kierunkiem profesor Mileny Onufrowicz. Następnie klasę dziewcząt przejęła profesor Elżbieta Raczyńska-Warzec, pod której opieką artystyczną Magda spędziła kolejne cztery lata.

Pierwsze lata nauki w szkole baletowej wymagały żmudnych ćwiczeń, nagradzanych udziałem w koncertach szkolnych i spektaklach baletowych na scenie Teatru Wielkiego w Warszawie. Magda miała już doświadczenia sceniczne z występów w Ognisku Baletowym, ale teraz dołączyło uczucie ekscytacji, wywołane magią miejsca — sceny Teatru Wielkiego w Warszawie.

Magda uczyła się zarówno przedmiotów artystycznych, jak i ogólnokształcących i była prymuską w obu obszarach edukacyjnych. *W roku szkolnym 2013/2014 otrzymała nagrodę za najwyższą średnią na świadectwie wśród klas IV–VI (odpowiednik gimnazjum), a rok później została laureatką Srebrnej Tarczy za najlepsze wyniki w nauce — średnia wszystkich jej ocen to 5,41, zaś ocen z przedmiotów artystycznych 5,50*¹.

W ciągu kilku lat Magda, poza świadectwami z czerwonym paskiem, zdobywała bezcenne doświadczenia sceniczne w różnych koncertach i w spektaklach z repertuaru Polskiego Baletu Narodowego, gdzie zatańczyła w takich baletach, jak: *Spiąca królowa* (muz. P. Czajkowski, chor. J. Grigorowicz według M. Petipy), *Sen nocy letniej* (muz. F. Mendelssohn-Bartholdy, G. Ligeti, chor. J. Neumeier), *Dziadek do orzechów* (muz. P. Czajkowski, chor. J. Eagling i T. van Schayk) oraz *Don Kichot* (muz. L. Minkus, chor. A. Gorski wg M. Petipy). Praktyki sceniczne z jednej strony pozwalały Magdzie dobrze poznać spektakl, a z drugiej, dzięki udziałowi artystów Polskiego Baletu Narodowego, dawały jej możliwość przyjrzenia się pracy dorosłych tancerzy i szukania dla siebie wzorów do naśladowania.

W czerwcu 2014 roku Magda razem z grupą uczniów z warszawskiej szkoły baletowej stanęła w szranki z kolegami z innych szkół w VI Ogólnopolskich Spotkaniach Konkursowych Młodych Tancerzy, które wówczas odbyły się w Bytomiu (konkurs organizowany jest przez Centrum Edukacji Artystycznej, a jego edycje odbywają się w różnych miastach). Magda razem z dwiema koleżankami z klasy — Zofią Dzedzej i Anitą Boniszewską, otrzymała wyróżnienie, a w kolejnym roku szkolnym rozpoczęła przygotowania do następnej konfrontacji, czyli Ogólnopolskiego Konkursu Tańca im. Wojciecha Wiesiołowskiego w Gdańsku.

Jego dziewiętnasta edycja została rozegrana w marcu 2015 roku i przyniosła Magdzie sukces w postaci drugiej nagrody w grupie młodszej dziewcząt

¹ B. Stelmach-Kutrzuza, *Magda, balet i medale*, „Temi”, nr 45, 11–12 XI 2015, za: http://www.e-teatr.pl/pl/artykuly/212242.html?josso_assertion_id=4155BB08B6D0F930 (dostęp: 5.11.2019).

(taniec klasyczny). Piętnastoletnia wówczas uczennica zaprezentowała wariację Lizy z baletu *Córka źle strzeżona* (muz. P.L. Hertel, chor. A. Gorski) i współczesną kompozycję taneczną do utworu *Here in the Hole* Barry'ego Adamsona w choreografii Jakuba Pursy. W tym samym roku Magda została stypendystką Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

Wiadomość o prestiżowym konkursie Valentina Kozlova International Ballet Competition w Brukseli dotarła do Magdy latem, gdy przebywała na warsztatach baletowych, które sfinansowali jej rodzice. Niedługo potem Magda otrzymała wsparcie ze strony warszawskiej szkoły baletowej i pomoc pedagoga prowadzącego, w osobie Elżbiety Raczyńskiej-Warzec.

Od początku roku szkolnego 2015/2016 przygotowania ruszyły pełną parą, a już w dniach 16–18 października w Brukseli rozegrał się pierwszy europejski półfinał Valentina Kozlova International Ballet Competition (VKIBC)². W skład jury wchodził między innymi: Valentina Kozlova — pomysłodawczyni konkursu, Nikolay Tsiskaridze — były pierwszy tancerz Teatru Bolszoi, obecnie rektor Akademii Baletu Rosyjskiego im. Agrypiny Waganowej w Petersburgu, Andris Liepa — przewodniczący jury, były pierwszy tancerz Teatru Bolszoi, Sergei Soloviev — profesor Konserwatorium Paryskiego, Charles Jude — były *danseur étoile*, dyrektor baletu Opery w Bordeaux i Amanda Bennett — dyrektorka artystyczna konkursu baletowego Prix de Lausanne i jednocześnie dyrektorka szkoły baletowej w Bazylei.

Magda startowała w grupie juniorów (15–17 lat) jako jedyna Polka wśród 235 konkurentów ze Stanów Zjednoczonych, Kanady, Kuby, Chile, Ekwadoru, Brazylii, Korei, Japonii, Chin, Republiki Południowej Afryki, Bułgarii, Belgii, Rosji, Anglii, Hiszpanii i Francji. Razem z Elżbietą Raczyńską-Warzec Magda przygotowała na konkurs trudny program, składający się z trzech wariacji klasycznych: Kitri z *Don Kichota* (muz. L. Minkus, chor. M. Petipa), Królowej Driad z *Don Kichota* (muz. L. Minkus, chor. M. Petipa) i Lizy z baletu *Córka źle strzeżona* (muz. P.L. Hertel, chor. A. Gorski).

Talent i niezwykła pracowitość przyniosły wymarzoną nagrodę w postaci brązowego medalu i zaproszenia do wzięcia udziału w Valentina Kozlova International Ballet Competition New York City Finals, który przewidziano na wiosnę następnego roku. Prócz tego Magda otrzymała nagrodę w postaci dwóch rodzajów warsztatów, organizowanych przez Valentina Kozlova's Dance Conservatory of New York, w tym jednego prowadzonego osobiście przez Valentinę Kozlovą.

Taniec Magdy zwrócił uwagę jednego z jurorów, rektora Akademii Baletu Rosyjskiego, Nikolaya Tsiskaridze, który zaproponował Magdzie roczną edukację

² Valentina Kozlova (ur. 1957) — solistka baletu Teatru Bolszoi, następnie solistka New York City Ballet. W 2003 roku założyła w Nowym Jorku Valentina Kozlova's Dance Conservatory, a od 2011 roku organizuje konkursy baletowe.



Magda z panią Elżbietą Raczyńską-Warzec, nauczycielką tańca klasycznego w Ogólnokształcącej Szkole Baletowej im. Romana Turczynowicza w Warszawie

Fot. z prywatnego archiwum Magdy Studzińskiej

w słynnej szkole Agrypiny Waganowej. *Po rozmowie z rektorem w Brukseli Magda podeszła do nas i nie mogła wydobyć z siebie słowa* — wspomina pani Renata [mama Magdy], a Magda tak wyjaśnia swoje zaskoczenie: *Marzyłam, że może kiedyś chociaż zwiedzę najslynniejszą uczelnię baletową na świecie. Nie mogłam uwierzyć, że mam szansę uczyć się w niej. To szkoła z 200-letnią tradycją, a jej patronka Agrypina Waganowa jest autorką jedyne go podręcznika do tańca klasycznego. Większość światowej sławy tancerzy to absolwenci petersburskiej uczelni. Samo dostanie się do niej jest poprzedzone długą procedurą i trudnymi egzaminami — z kilku tysięcy aplikujących przyjętych zostaje kilkanaście osób. Ja ominęłam ten cały proces, bo zostałam zaproszona przez rektora*³.

Kolejny konkurs VKIBC odbył się w Nowym Jorku w dniach 25–30 kwietnia 2016 roku i znowu wymagał sporego wysiłku logistycznego. Magda pojechała

³ B. Stelmach-Kutzuba, *Jak wytańczyć marzenia?*, „Temi”, 17 VIII 2016, s. 3, <https://www.temi.pl/temi/kultura/informacje-kulturalne/45-kultura/5458-jak-wytanczyc-marzenia.html?start=2> (dostęp: 5.11.2019).



Magda w wariacji Kitri z baletu *Don Kichot*, Valentina Kozlova International Ballet Competition, Nowy Jork, kwiecień 2016

Fot. z prywatnego archiwum Magdy Studzińskiej

z Elżbietą Raczyńską-Warzec, rodzicami i siostrą, a w Nowym Jorku otrzymała wsparcie od ówczesnej pani konsul, Urszuli Gacek.

Cztery etapy konkursu były bardzo wyczerpujące pod względem fizycznym i psychicznym: w czasie trwającej sześć dni rywalizacji zajęcia zaczynały się o 8.30 rano i — z krótkimi przerwami — trwały do ósmej wieczorem, natomiast wiadomości o awansie do następnego etapu przychodziły drogą elektroniczną o dziesiątej wieczorem. Oprócz pokazu wariacji z repertuaru klasycznego: z *Grand Pas Classique* (muz. D. Auber, chor. V. Gsovsky), *Giselle* z I aktu (muz. A. Adam, chor. J. Perrot), *Gamzatti* z baletu *Bajadera* (muz. L. Minkus, chor. M. Petipa) i *Kitri* z *Don Kichota* (muz. L. Minkus, chor. M. Petipa) Magda zaprezentowała także dwie choreografie współczesne: *Here in the Hole*, którą pokazywała wcześniej na konkursie baletowym w Gdańsku, i nową kompozycję tańieczną zatytułowaną *Inside* do muzyki Rayana Teddera w choreografii Jakuba Pursy. Jak wspomina Magda: ...*Obecność pani profesor była dla mnie bardzo ważna. [...] Kiedy tańczę na scenie, nie widzę sama siebie, istotna jest więc obser-*



Magda w tańcu współczesnym pt. *Inside* w choreografii Jakuba Pursy do muzyki Rayana Teddera, Valentina Kozlova International Ballet Competition, Nowy Jork, kwiecień 2016

Fot. z prywatnego archiwum Magdy Studzińskiej

*wacja i korekta nauczyciela, z którym pracuję. Czasem wystarczy jedno słowo pani profesor i już wiem, jakie poprawki mam wprowadzić*⁴.

Napięty grafik konkursu nie pozwolił Magdzie na podziwianie piękna Nowego Jorku i mimo kilku zaproszeń ze strony życzliwej pani konsul, Magda zdążyła tylko pójść na koncert w katedrze Świętego Patryka i zwiedzić konsulat. Skrócony program wycieczkowy nadrobiła w ostatnim dniu pobytu, gdy emocje już opadły i ogłoszono wyniki konkursu — Magda została jedną z dziewięciu finalistów grupy juniorów. Nagrodą były warsztaty baletowe w Sotogrande w Hiszpanii, prowadzone przez Valentinę Kozłową, oraz w pełni opłacony rok edukacji w szkole Valenty Kozłowej w Nowym Jorku.

Kolejne miesiące były dla Magdy i jej bliskich czasem wytyczania dalszej drogi edukacji artystycznej. Mimo wielu kuszących propozycji, zaproszenie Ni-

⁴ Tamże.

kolaya Tsiskaridze do nauki w Akademii Baletu Rosyjskiego im. A. Waganowej od początku było dla Magdy priorytetem. Po zakończeniu roku szkolnego w warszawskiej szkole baletowej Magda obrała kurs na Petersburg, jednak nie przerwała nauki w macierzystej szkole i za zgodą dyrekcji oraz rady pedagogicznej kontynuowała edukację w toku indywidualnym.

*Nauka w Akademii Baletu Rosyjskiego im. A.J. Waganowej była dla mnie spełnieniem najskrytszych marzeń. To był wspaniały, niezapomniany etap w moim życiu, w którym zdobyłam bezcenną wiedzę i doświadczenie. W Akademii panuje niesamowita atmosfera. Wyczuwalny jest wszechobecny duch tańca. Już sama świadomość historii tego niezwykłego miejsca, w którym działało wielu wybitnych pedagogów i choreografów oraz kształciły się pokolenia znakomitych tancerzy, wywołuje niemal automatyczne poczucie respektu. Liczne sale baletowe (w tym słynna sala prób im. Mariusa Petipy), szkolny teatr oraz fotografie absolwentów zdobiące ściany Akademii tylko potęgują magiczny nastrój i wielkość tego miejsca*⁵.

Nauka w dwóch szkołach — w ramach indywidualnego toku nauki w Warszawie i stacjonarnie w Petersburgu, konieczność poznania języka rosyjskiego, samodyscyplina, wynikająca z indywidualnego toku nauczania, i zrozumienie sposobu kształcenia w rosyjskiej szkole baletowej, konieczność zamieszkania w internacie i wreszcie oddalenie od domu i bliskich były wielkim wyzwaniem dla młodziutkiej, bo zaledwie szesnastoletniej Magdy. Zgodnie z przyjętymi przez Akademię zasadami, Magda, będąc obcokrajowcem, nie uczęszczała na lekcje ogólnokształcące, a trzyletni okres kształcenia baletowego rozpoczęła od razu od drugiego roku.

*Uczęszczałam na lekcje przedmiotów zawodowych, takich jak: taniec klasyczny, partnerowanie, taniec charakterystyczny, aktorstwo, taniec historyczny oraz zajęcia z repertuaru baletowego, przeznaczonego dla zespołu, czyli corps de ballet*⁶. *Mój plan dnia zwykle miał podobny schemat: rano lekcja tańca klasycznego, potem lekcje języka rosyjskiego dla zagranicznych uczniów, po południu kolejny jeden lub dwa bloki przedmiotów zawodowych, wieczorem próby i praktyki sceniczne. Często w ciągu dnia lub wieczorem odbywały się także dodatkowe zajęcia z naszym pedagogiem tańca klasycznego (tzw. praktyka), które w zależności od planu pracy, były przewidziane dla całej klasy bądź indywidualne dla pojedynczych uczniów.*

W ramach praktyk scenicznych Akademia wystawia spektakle w pełni obsadzone uczniami. Są to: Wieszcza lalek, Dziadek do orzechów oraz spektakle gradu-

⁵ Wypowiedź Magdy Studzińskiej przesłana autorce drogą elektroniczną dnia 11 listopada 2019 roku.

⁶ Nauka polega na nauczeniu dużych fragmentów tańców zespołowych, pochodzących z tradycyjnego repertuaru baletowego np. *Taniec Willis* z II aktu *Giselle* (muz. A. Adam, chor. J. Coralli). Przedmiot ten jest ściśle powiązany z zapotrzebowaniem teatrów na tancerzy wyszkolonych w tradycyjnym repertuarze klasycznym.



Zdjęcie wykonane po spektaklu w Teatrze Bolshoi w czerwcu 2018. Od lewej siedzi Ksenia Zhiganshina, stoją: Zhanna Ayupova, Fethon Miozzi, Ludmila Kovaleva, Olga Smirnova, Tatiana Solomyanko, z przodu Evgenia Obraztsova, w centrum: Irina Sitnikova, Denis Rodkin, dyrygent Gabriel Heine, przed nim: Svetlana Zakharova, Nikolay Tsiskaridze, z prawej: Julia Kasenkova, Alena Kovaleva, Elena Zabalkanskaya, Maria Gribanova, Eleonora Sevenard (Magda jest druga z lewej w rzędzie dziewcząt będących w klęku w kostiumach z *Grand pas* z baletu *Paquita*)

Fot. z prywatnego archiwum Magdy Studzińskiej

acyjne, których program zmienia się co roku. Uczniowie biorą również udział w przedstawieniach Teatru Maryjskiego.

W Akademii nie ma podziału klas ze względu na narodowość, obcokrajowcy uczęszczają na lekcje razem z Rosjanami. Między uczniami panują bardzo serdeczne stosunki. Nawiązałam tam wiele znajomości i przyjaźni, które utrzymuję do dziś⁷.

⁷ Wypowiedź Magdy Studzińskiej przesłana autorce drogą elektroniczną dnia 11 listopada 2019 roku.



Wnętrze Akademii Baletu Rosyjskiego im. Agrypiny Waganowej w Petersburgu, 2019

Fot. Bartosz Cieniawa

Po codziennych zajęciach z przedmiotów zawodowych i nauce języka rosyjskiego w petersburskiej szkole baletowej Magda zaczynała drugą turę nauki, korzystając z przywiezionych ze sobą polskich podręczników i poprzez kontakt mailowy z nauczycielami z warszawskiej szkoły baletowej, odrabiała zadania domowe i pisała sprawdziany.

Po zakończonym roku szkolnym w Akademii Baletu Rosyjskiego Magda wracała do Warszawy, by zdać egzaminy z materiału z przedmiotów ogólnokształcących. Musiała także stanąć do egzaminów ze wszystkich przedmiotów zawodowych według obowiązującego programu nauczania, by otrzymać promocję



Magda z kolegą z klasy, Nikosem Gkentsefem w trakcie lekcji partnerowania w Sali im. Mariusa Petipy w Akademii Baletu Rosyjskiego im. Agrypiny Waganowej w Petersburgu, wrzesień 2017 (z lewej); Magda po występie w roli Lalki francuskiej w balecie *Wieszczka lalek* z panią Julią Aleksandrowną Kasenkową, nauczycielką tańca klasycznego w Akademii Baletu im. Agrypiny Waganowej w Teatrze Ermitaż w Petersburgu, grudzień 2016 (z prawej)

Fot. z prywatnego archiwum Magdy Studzińskiej _____

do następnej klasy. Mimo tak dużego obciążenia Magda wszystko zdawała bardzo dobrze!

W czasie nauki w Akademii wiodącym pedagogiem Magdy była Julia Aleksandrowna Kasenkova, wychowanka znakomitej baleriny, Inny Zubkowskiej, będąca od 1993 roku tancerką Teatru Maryjskiego w Petersburgu. Oprócz codziennych ćwiczeń szkoła baletowa przygotowywała dzieci i młodzież do występów na scenie i po pewnym czasie Magda także dołączyła do tego grona, występując na scenie znamienitego Teatru Maryjskiego między innymi jako: Lalka Francuska w balecie *Wieszczka lalek* w choreografii braci Nikołaja i Gustawa



Magda z Nikosem Gkentsefem w *Tańcu hiszpańskim* z baletu *Jezioro łabędzie*, występ w Teatrze Ermitaż, Petersburg, maj 2018

Fot. z prywatnego archiwum Magdy Studzińskiej

Legatów w opracowaniu Nikolaya Tsiskaridze do muzyki Josepha Bayera, Malachit w *Kamiennym kwiecie* Jurija Grigorowicza do muzyki Siergieja Prokofiewa (był to spektakl zespołu baletowego Teatru Maryjskiego, wystawiony z okazji 90. urodzin Jurija Grigorowicza i 125. rocznicy urodzin Siergieja Prokofiewa) oraz w *Walcu kwiatów* i jako Lalka w *Dziadku do orzechów* stworzonym przez Wasilija Wajnonena do muzyki Piotra Czajkowskiego. Magda wzięła także udział w *Pas d'action*⁸ z baletu *Najada i rybak* Mariusa Petipy według Julesa Perrota, wznowionego przez Nikolaya Tsiskaridze do muzyki Cesarego Pugniego, w *Grand pas* z baletu *Paquita* Mariusa Petipy do muzyki Ludwiga Minkusa oraz w *Suite en Blanc* Serge'a Lifara do muzyki Edouarda Laló.

Zakończenie w 2018 roku edukacji w Akademii Baletu Rosyjskiego było dla Magdy szczególne, między innymi z uwagi na fakt, że w tym roku uczelnia ta

⁸ *Pas d'action* oznacza taniec bezpośrednio powiązany z akcją baletu.



Magda z Nikolayem Tsiskaridze, rektorem Akademii Baletu Rosyjskiego, na balu z okazji rozdania dyplomów, Pałac Jekateryński w Carskim Siole, czerwiec 2018

Fot. z prywatnego archiwum Magdy Studzińskiej

świętowała 280 lat swojego istnienia i 200. rocznicę urodzin Mariusa Petipy. Tej okazji były poświęcone wszystkie spektakle graduacyjne, które odbywały się zarówno w Teatrze Maryjskim w Petersburgu, jak i w Teatrze Bolszoi w Moskwie, a splendoru uroczystościom dodawał udział znakomitych absolwentów Akademii, będących obecnie u szczytu swojej kariery scenicznej, a byli to między innymi: Ekaterina Kondaurova, Viktoria Tereshkina, Svetlana Zakharova, Olga Smirnova, Evgenia Obraztsova, Yulia Stepanova, Ksenia Zhiganshina i Eleonora Sevenard.

Czas nauki w Petersburgu był niezwykle intensywny i przyniósł Magdzie wiele satysfakcji, a marzenia zaczęły się spełniać!

Będąc w ósmej klasie szkoły baletowej w Warszawie, Magda zdała państwowe egzaminy z tańca i zakończyła naukę w Akademii Baletu Rosyjskiego. W tym samym czasie w Warszawie otrzymała promocję do klasy maturalnej, czyli dziewiątej szkoły baletowej.

Po egzaminach w Akademii Magda otrzymała zaproszenie od Andriana Fadijewa, dyrektora Państwowego Akademickiego Teatru Baletu im. Leonida

Jakobsona w Sankt Petersburgu, i podjęła pracę jako tancerka w zespole. Kolejne i ostatnie wyzwanie czekało na Magdę w Warszawie wiosną 2019 roku, a była to matura i egzamin dyplomowy, do którego przygotowała Magdę profesor Alicja Złoch.

Magda ukończyła Ogólnokształcącą Szkołę Baletową im. Romana Turczynowicza w Warszawie z wyróżnieniem i jest jedyną w Polsce absolwentką dwóch szkół baletowych — warszawskiej i petersburskiej!

Zespół, w którym obecnie pracuje Magda, jest powszechnie znany w Rosji i posiada wysoką rangę dzięki swojemu patronowi, znakomitemu choreografowi XX wieku, Leonidowi Jakobsonowi (1904–1975). Był on twórcą uznanych baletów pełnospektaklowych, ale zapisał się na kartach historii baletu dzięki niezwykłym i bardzo różnorodnym miniaturom choreograficznym, które stały się znakiem rozpoznawczym w jego twórczości.

W 1969 roku razem z tancerzem-solistą, Piotrem Gusiewem, stworzył zespół baletowy pod nazwą „Miniatury Choreograficzne”. Obecnie, w dowód szacunku, zespół nosi imię Jakobsona, roztaczając pieczę nad dorobkiem choreografa. Od 2011 roku funkcję dyrektora artystycznego pełni Andrian Fadiejew, wcześniej wiodący solista Teatru Maryjskiego w Petersburgu. Na repertuar grupy składają się oprócz miniatur choreograficznych Leonida Jakobsona, balety klasyczne z XIX i XX wieku oraz nowe spektakle, które są tworzone przez choreografów zapraszanych do współpracy z zespołem.

Magda występuje w repertuarze teatru, na który składają się między innymi: *Giselle* w opracowaniu scenicznym Iriny Kołpakowej, *Śpiąca królowna* w choreografii Mariusa Petipy, opracowanej przez Jeana-Guillaume’a Barta, *Don Kichot* Minkusa w choreografii Johana Kobborga według Mariusa Petipy, tradycyjne *Jezioro łabędzie* i *Chopiniana*, *Dziadek do orzechów* w choreografii Wajnonena, *Romeo i Julia* Prokofiewa w choreografii Antona Pimenova, *Dama pikowa* do muzyki Czajkowskiego w opracowaniu Iłłaki Urlezaga, *Ognisty ptak* Strawińskiego w wersji choreograficznej Douglasa Lee i miniatury Jakobsona.

Dotychczas Magda wystąpiła między innymi jako: Wróżka Szczodrości, Dwórka, Wróżka Złota i Wróżka Brylantów w *Śpiącej królownie*, solistka w *Pas de trois*, w *Tańcu narzeczonych* i w *Pas de quatre* małych łabędzi w *Jeziorze łabędzim*, Driada w scenie *Snu Don Kichota* i w *Grand pas* w *Don Kichocie*, a także w *Sekstecie* Leonida Jakobsona do muzyki Mozarta, jako Lalka i w walcu z *Dziadka do orzechów* oraz w *Grand pas* z baletu *Paquita*.

Teatr, w którym pracuje Magda, nie posiada własnej sceny, dlatego zespół regularnie występuje między innymi w Teatrze Maryjskim, na scenach teatrów dramatycznych, w salach koncertowych i często wyjeżdża na tournée.

Na przestrzeni lat spędzonych w Warszawie, w czasie konkursów i w Petersburgu, Magda miała okazję obejrzeć na żywo wiele bardzo dobrych solistek, dlatego postanowiłam zapytać, czy ma swój wzór tancerki:



Magda z panią Alicją Żłoch, nauczycielką tańca klasycznego, przy popiersiu patrona Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Romana Turczynowicza w Warszawie, czerwiec 2019
Fot. z archiwum Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Romana Turczynowicza w Warszawie

Na początku chciałabym zaznaczyć, że cenię wiele tancerek i w poszczególnych partiach bądź wariacjach jedna może podobać mi się najbardziej, mimo że nie należy do moich ulubionych. Nie chciałabym też nazywać nikogo moim wzorem. Staram się rozwijać w miarę moich możliwości, zachowując swoją indywidualność. Nie próbuję nikogo naśladować, mogę jedynie podziwiać i inspirować się czyjś wykonaniem. Według mnie w tańcu — jako sztuce — najważniejsze jest dzielenie się z publicznością swoją interpretacją oraz wywoływanie u widzów emocji i wrażeń. Dla mnie w kreowaniu roli ważne są: interpretacja, zdol-

ności aktorskie, muzykalność, czystość i precyzja wykonania, poświęcenie szczególnej uwagi detalom, gestom i wykończeniu ruchów. Mając to na uwadze, moją ulubioną tancerką jest Svetlana Zakharova, która dodatkowo posiada niezwykle predyspozycje do tańca klasycznego. Wzbudza mój podziw w wielu rolach, m.in. w Damie kameliowej J. Neumeiera, Jeziorze łabędzim i Giselle. Inną tancerką, którą bardzo cenię, jest Ekaterina Kondaurova, która bardzo mi zaimponowała, kiedy zobaczyłam ją w roli Carmen. W wielu partiach lubię też Olgę Smirnową. Nie mogę również pominąć, że za wspianą technikę, niesamowite warunki fizyczne oraz sztukę wykonania bardzo cenię Sylvie Guillem⁹.

W związku z tym, że zbliżają się święta Bożego Narodzenia, zapytałam Magdę o wymarzony balet i rolę, którą chciałaby zatańczyć:

Wiele baletów uwielbiam zarówno tańczyć, jak i oglądać. Naprawdę nie jestem w stanie wybrać nawet kilku ulubionych. Nie marzę o żadnej konkretnej roli. Zawsze jestem szczęśliwa, kiedy mogę przygotować jakąś nową partię, ponieważ za każdym razem jest to bardzo interesujący proces twórczy. Jestem wdzięczna za wszystkie role, które miałam dotychczas szansę zatańczyć, i z ciekawością czekam, co przyniesie przyszłość¹⁰.

Pozostaje więc życzyć Magdzie pięknego rozwoju artystycznego, ciekawych ról i szczęścia, które tak bardzo jest potrzebne do osiągnięcia celów!

⁹ Wypowiedź Magdy Studzińskiej udzielona autorce dnia 14 listopada 2019 roku.

¹⁰ Tamże.

Magda jako solistka w *Pas de trois* w balecie *Jezioro łabędzie* na scenie Teatru Maryjskiego w Petersburgu, 2019

Fot. Anton Senko, z prywatnego archiwum Magdy Studzińskiej ►





Anna Maciejowska, Beata Młynarczyk

Z inspiracji muzyką Stanisława Moniuszki — *Correspondance des arts*

W obchodzonym uroczystości w całej Polsce Roku Moniuszkowskim dyrekcja Centrum Edukacji Artystycznej stworzyła uczniom i nauczycielom szkół plastycznych niebagatelną i... niebanalną możliwość — udziału w konkursie *Z inspiracji muzyką Stanisława Moniuszki — Correspondance des arts*. W zamyśle organizatorów i pomysłodawców zadaniem konkursu było nie tylko propagowanie twórczości Moniuszki w środowisku plastycznym, ale również zwrócenie uwagi na zjawisko korespondencji, syntezy, wzajemnego przenikania się i inspirowania różnych sztuk, wynikające z przeświadczenia o ich wspólnym źródle. Celem pożądanym było zatem dzieło synestezyjne: plastyczne (wizualne) wyeksponowanie wrażeń muzycznych (słuchowych), wzmacnianych tekstem ballad, pieśni, oper. Oczekiwano także prac interpretujących kompozycje Moniuszki, transponujących ich warstwę treściową, semantyczną na język formy plastycznej, operującej znakiem wizualnym.

Z inspiracji muzyką Stanisława Moniuszki...

Utwory Stanisława Moniuszki — w przeważającej mierze dzieła wokально-instrumentalne i sceniczne — opery, utwory oratoryjno-kantatowe oraz liczne pieśni, są znakomitymi przykładami romantycznej syntezy muzyki i słowa, a w przypadku dzieł scenicznych — muzyki, słowa i wizji plastycznej. Charakter twórczości Moniuszki pozostaje w ścisłym związku z jego biografią i życiowymi wyborami, dokonywanymi z pobudek nie tylko artystycznych, lecz także osobistych. W przeciwieństwie do wielu polskich artystów, którzy zdecydowali się wyjechać z kraju i rozwijać karierę za granicą, Moniuszko po studiach w Berlinie wrócił do ojczyzny i pozostał tu do końca życia. Jego muzyka, tworzona w Polsce, z myślą o Polakach, jako jej odbiorcach, nie przyniosła kompozytorowi takiej sławy za granicą, jaka stała się udziałem Wieniawskiego czy Chopina. Zyskała

◀ Wernisaz Ogólnopolskiego Konkursu Plastycznego *Z inspiracji muzyką Stanisława Moniuszki — Correspondance des arts* zorganizowanym przez Centrum Edukacji Artystycznej, Filharmonia Narodowa, 6 grudnia 2019 roku. Fot. Anna Jarecka-Bala



Ogólnopolski konkurs plastyczny *Z inspiracji muzyką Stanisława Moniuszki — Correspondance des arts* — pierwsze miejsce — Agnieszka Nakonieczna, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Katarzyny Kobro w Zduńskiej Woli, tytuł pracy: *Wody Niemna*, nauczyciel: Marzena Sroczyńska-Gudajczyk

jednak uznanie i szczerzy afekt rodaków. Wydaje się bowiem, że pełne zrozumienie i odczytanie przesłania Moniuszkowskiego dzieła jest tym łatwiejsze, im głębsza jest u odbiorcy świadomość kulturowego i historycznego kontekstu, znajomość polskiej tradycji i polskiego języka.

O swojej twórczości pieśniarskiej Moniuszko pisał: *Mnie przynajmniej zdaje się, że każdy dobry wiersz przynosi z sobą gotową melodię, a umiejący ją podłuchać i przelać na papier jedna sobie nazwanie szczęśliwego kompozytora wtenczas, gdy niczym innym, tylko tłumaczem tekstu w muzycznym języku nazwać by się był powinien.*

Moniuszkowskie pieśni są więc w swej istocie umuzycznionymi wierszami. Ich charakter, budowa i rodzaj użytych środków kompozytorskich mają swe źródło w tematyce, nastroju i strukturze tekstu. Jego znajomość i zrozumienie pozwalają odczytać symbolikę i znaczenie powiązanych ze słowami struktur dźwiękowych.

Sam Moniuszko dzielił swe pieśni na „ballady, romanse i piosnki sielskie”. Ballady, w których elementy dramatu i epiki — akcja, fabuła, narracja i dialogi postaci — łączą się z emocjami i nastrojowością, są muzycznymi opowieściami, scenami dramatycznymi o różnym charakterze. W pieśniach tego rodzaju



Ogólnopolski konkurs plastyczny *Z inspiracji muzyką Stanisława Moniuszki — Correspondance des arts* — drugie miejsce — Karolina Kozłowska, Zespół Szkół Plastycznych im. Jacka Malczewskiego w Częstochowie, promotor: Agnieszka Tyrman

kompozytor stosuje środki służące zarówno budowaniu nastroju, jak i ilustrowaniu fabuły. Utwory te charakteryzuje stosunkowo duża zmienność wszystkich muzycznych elementów — tempa i ruchu, dynamiki, barwy czy faktury.

Licznie reprezentowana w pieśniarskiej twórczości Moniuszki jest liryka. Odnajdujemy tu pełną paletę nastrojów, zaś elementem, który wybija się na pierwszy plan, jest piękna melodia, płynna i śpiewna, przy pomocy której kompozytor przywołuje melancholię, tęsknotę, wzruszenie czy tklivość. Wśród „piosenek sielskich” znajdujemy scenki rodzajowe oraz liczne obrazy z życia ludu, których nastrojowość idzie w parze z malarską wizją swojskiego pejzażu.

Będąc piewą polskości, a zarazem kronikarzem swoich czasów, utrwalającym w muzyce najgłębsze tęsknoty i marzenia rodaków, często odwoływał się Moniuszko do symboliki narodowej i patriotycznej. W licznych kompozycjach przywoływał cechy i rytmy polskich tańców narodowych. Wybitnie narodowy charakter mają też Moniuszkowskie opery: *Halka* — dramatyczna historia niešťęśliwej miłości z tragicznym finałem, poruszająca problem granic i nierówności społecznych, oraz *Straszny dwór* — niepozabawiona akcentów komediowych historia szlachecka, krzepiąca serca poprzez odwołania z jednej strony do sarmackich tradycji, z drugiej — do wielkiej polskiej literatury.

O wyjątkowości i oryginalności dorobku kompozytorskiego Moniuszki, szczególnie pieśni, zdecydowała w znacznej mierze jego wrażliwość na piękno języka i intuicyjne poczucie wspólnoty sztuk. Stąd wynikała umiejętność odzwierciedlania i dopełniania niesionych przez tekst treści w ukształtowaniach dźwiękowych, których uniwersalne piękno i wysoka wartość artystyczna mogą stanowić znakomite źródło inspiracji dla twórców, operujących językiem sztuk wizualnych.

...Correspondance des arts

Choć w malarstwie synestezja znana była dużo wcześniej (włoski malarz Arcimboldo już w XVI wieku stosował harmonię barw, identyfikując kolory z dźwiękami, zlecając muzykom wykonanie tychże dzieł na cymbałach...), po raz pierwszy zdobyła swą sławę w XIX wieku. Poszukiwano wtedy międzymysłowych związków, które miały otworzyć nowe drogi w sztuce. Idea korespondencji sztuk zawładnęła umysłami takich artystów, jak: Franciszek Liszt, Fryderyk Chopin, Eugène Delacroix, Odilon Redon, Charles Baudelaire, Wolfgang Goethe czy Ryszard Wagner. Zainteresowanie zjawiskiem synestezji podzielali i formułowali filozofowie (Locke, Leibniz, Newton), co przyczyniło się do przedsięwzięcia szeregu fascynujących działań intersensualnych, których najznamienitszym reprezentantem jest „kolorowa muzyka” (w romantyzmie, symbolizmie, neoromantyzmie i nowoczesności). Romantyczny malarz Delacroix pragnął malować muzyczne obrazy.

Na początku XX wieku powstawały filmy podejmujące związki między rytmami muzycznymi a ruchomymi obrazami, na przykład *Symfonia diagonalna* Vikinga Eggelinga, *Rytm* Hansa Richtera, *Refleksy światła i szybkości* Henri Chomette, *Balet mechaniczny* Fernanda Légera czy *Fantazja* Walta Disneya. Legendarny, jeden z najsłynniejszych w historii ludzkości malarz, Vincent van Gogh, wyjaśniał wielokrotnie w swoich listach, że dla niego dźwięki mają kolory, a niektóre kolory, takie jak żółty i niebieski, są jak fajerwerki dla jego własnych zmysłów. Przypadek van Gogha to przykład doświadczenia chromestezji, kiedy angażując wiele zmysłów, kojarzy się dźwięki z kolorami. Najostrzejsze tony na przykład wywołują postrzeganie bardziej intensywnych, żywych i lśniących kolorów. Z kolei kolor może również wywoływać wrażenia słuchowe lub muzyczne. Kojarzenie wrażeń chromatycznych z muzyką to niuans, który nadał sztuce van Gogha wyjątkową wyrazistość i zapewnił mu takie bogactwo wrażeń, jakie rzadko spotykano do tej pory na płótnach malarzy. Synestezja to stan, w którym komunikacja między zmysłami jest niezwykła, ponieważ pozwala osobie „widzieć” dźwięki, „smakować” kolory lub „słyszeć” kształty. Najbardziej interesującymi odmianami

Ogólnopolski konkurs plastyczny *Z inspiracji muzyką Stanisława Moniuszki — Correspondance des arts* — trzecie miejsce (na sąsiedniej stronie) — Paulina Śmigiel, Zespół Państwowych Szkół Plastycznych im. Józefa Szermentowskiego w Kielcach, tytuł pracy: *Na wyciągnięcie ręki*, promotor: Joanna Burlikowska





Ógólnopolski konkurs plastyczny *Z inspiracji muzyką Stanisława Moniuszki — Correspondance des arts* — wyróżnienie — Agnieszka Nakonieczna, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Katarzyny Kobro w Zduńskiej Woli, tytuł pracy: *Na polską nutę II*, nauczyciel: Marzena Sroczyńska-Gudajczyk

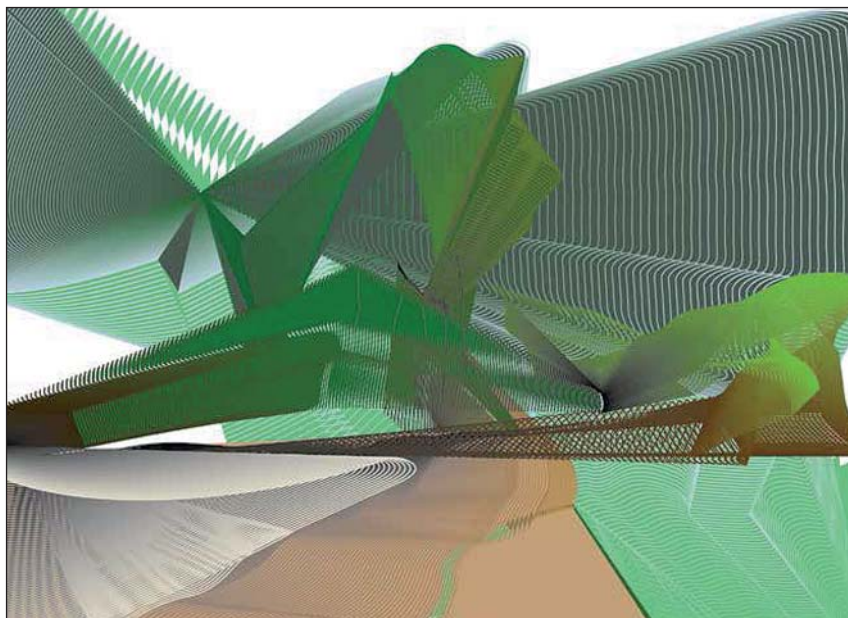
synestezji są te, które dotyczą odczuwania emocji, na przykład barwne emocje. Te właśnie mogą być reakcją na muzykę...

Dla Aleksandra Skriabina (pianisty i kompozytora z przełomu XIX i XX wieku) sztuka była najwyższą formą poznania, a artysta posiadał pierwiastek boski. Synteza sztuk jawiła się jako idea najwyższa. W swoim programowym dziele *Misterium* wskazał, które tonacje należy skojarzyć z konkretnymi barwami (np. f-moll — niebieski, D-dur — słonecznie złoty, F-dur — krwista czerwień piekiel). Sugerując barwne i świetlne spektakle muzyczne, opracował i popularyzował tablicę „barwnego słyszenia” i barwną klawiaturę.

Zjawisko synestezji zachodzące między muzyką a malarstwem, rzeźbą, grafiką czy projektami multimedialnymi odnajdywane jest w sztuce naszych czasów. Na przykład w twórczości Jerzego Dudy-Gracza, który w cyklu *Chopinowi* stworzył niezwykły rodzaj metaforyki, którą połączył z kompozycjami wielkiej muzyki.

Kultura audiowizualna naszych czasów stworzyła podstawę dla rozmaitych poszukiwań intermedialnych. Obrazowanie i interpretowanie dźwięku, wizualna — barwna i świetlna, także ruchoma transpozycja dzieła muzycznego osiąga efekt filmu animowanego lub performance'u... O tym, czy jest efektem synestezji, decydują programy komputerowe i analiza semantyczna.

Za doświadczenie artystyczne, jak dotąd, uważane są trzy zasadnicze sposoby obrazowania muzyki: 1) bezpośrednie przedstawianie sytuacji muzycznych, osób, instrumentów i tak dalej; 2) ilustrowanie treści muzyki, w sposób anegdotyczny lub abstrakcyjny; i wreszcie 3) najbardziej wysublimowany, najwyższy stopień wglębenia się w ducha muzyki poprzez „czystą muzyczność”, czyli formę kompozycji dzieła plastycznego paralelną do istoty gatunku dzieła muzycznego. Mamy nadzieję, że uczestnicy konkursu dokonają słusznych i uzasadnionych wyborów kategorii obrazowania i form wypowiedzi plastycznej, której środkami wyrazu mogą być: rytm, płynność, dysonanse, tony ciepłe i zimne,



Ogólnopolski konkurs plastyczny *Z inspiracji muzyką Stanisława Moniuszki — Correspondance des arts* — wyróżnienia: Maciej Urbański, Zespół Szkół Plastycznych im. Jacka Malczewskiego w Częstochowie, promotor: Agnieszka Tyrman (u góry strony); Marta Augustynek, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Jana Matejki w Nowym Wiśniczu, tytuł pracy: *Dyptyk muzyczny*, promotor: Przemysław Sławiński (na dole strony)





Ogólnopolski konkurs plastyczny *Z inspiracji muzyką Stanisława Moniuszki — Correspondance des arts* — uczestnicy: Iga Budzik, Zespół Szkół Plastycznych im. Jacka Malczewskiego w Częstochowie, promotor: Elżbieta Siwik (z lewej); Weronika Szota, Zespół Szkół Plastycznych im. Jacka Malczewskiego w Częstochowie, promotor: Elżbieta Siwik (z prawej)

dynamika, statyka, napięcia, świetlistość, kontrastowość, szorstkość, gładkość, ekspresyjność i tym podobne, tożsame ze środkami percypowanymi podczas słuchania muzyki. A może zasugerują się zestawem skojarzeń jednego z najsłynniejszych badaczy synestezji, profesora Galiejewa, który tłumacząc dźwięk na obraz i odwrotnie, proponuje poniższy zestaw skojarzeń:

- dynamika dźwięku = dynamika światła;
- tempo muzyki = tempo powstawania i zmiany form świetlnych;
- rozwój melodii = graficzne rozwinięcie obrazu, formy;
- rozwój brzmienia = zmiany w kolorze i fakturze form graficznych;
- przebieg harmoniczny = zmiana kolorytu całego obrazu lub planów (przy polifonii);
- przekraczanie granic rejestrów = zmiany rozmiaru i jakości form.

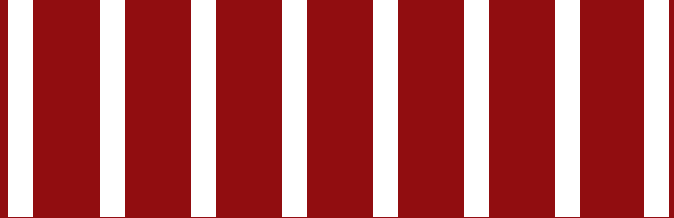
Dzięki projektowi konkursowemu *Z inspiracji muzyką Stanisława Moniuszki — Correspondance des arts* doświadczamy, jak bardzo możliwe (także uzasadnione) jest nie tylko współistnienie różnych dziedzin sztuki, ale — nade wszystko — ich na siebie oddziaływanie i przenikanie. Doświadczenie to jest i było na przestrzeni wieków udziałem artystów różnych dziedzin — estetyków, teoretyków sztuki i wreszcie jej odbiorców. To samo doświadczenie skłania nas, a nawet zobowiązuje do troski o miejsce korespondencji sztuk w edukacji artystycznej. Obecność elementów historii muzyki w programie kształcenia plastyków czy historii sztuki w szkole muzycznej jest głęboko uzasadniona i potrzebna. Trudno ocenić rolę, jaką w procesie kształtowania osobowości młodego artysty może odegrać jego uwrażliwienie na zjawiska z dziedziny synestezji i syntezy sztuk, należące do najciekawszych i najbardziej inspirujących na gruncie twórczości artystycznej.



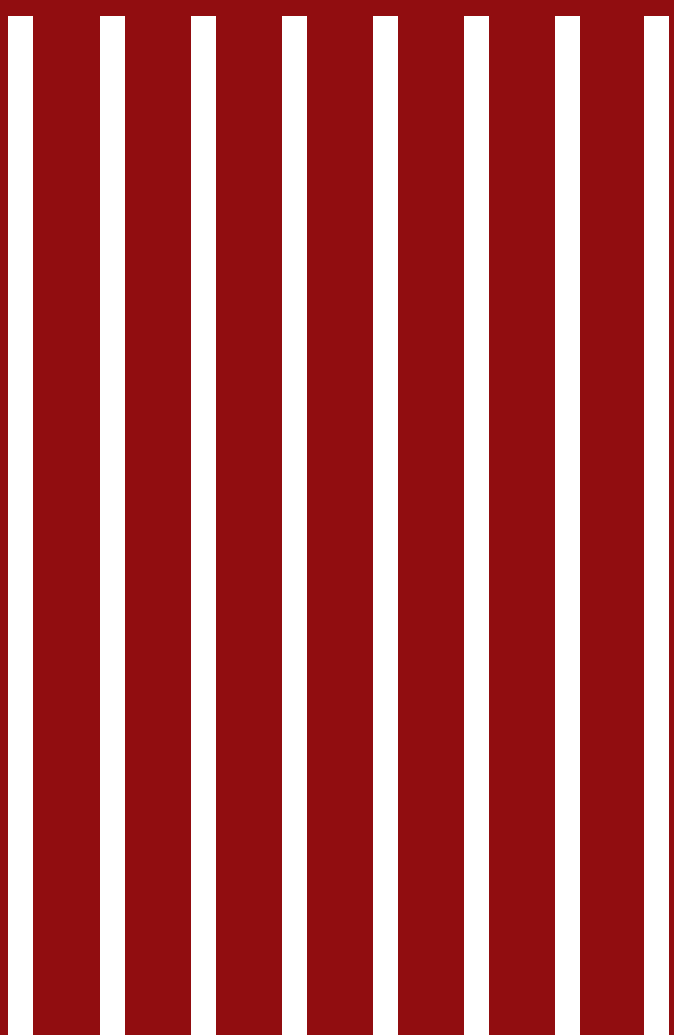
Ogólnopolski konkurs plastyczny *Z inspiracji muzyką Stanisława Moniuszki — Correspondance des arts* — wyróżnienia: Anna Dyba, Zespół Państwowych Placówek Kształcenia Plastycznego im. Jana Cybisa w Opolu, promotor: Zbigniew Natkaniec (u góry z lewej); Magdalena Jamska, Zespół Szkół Plastycznych im. Jacka Malczewskiego w Częstochowie, promotor: Elżbieta Siwik (u góry z prawej); oraz uczestnicy z Zespołu Szkół Plastycznych im. Jacka Malczewskiego w Częstochowie — Zuzanna Klorek, promotor: Agnieszka Tyrman (na dole z lewej) i Kacper Marciniak, promotor: Piotr Kaniecki (na dole z prawej) _____

Uzyskane efekty

Konkurs spotkał się z zainteresowaniem uczniów. Efektami przedsięwzięcia jest zestaw prac plastycznych zrealizowanych w technikach określonych w regulaminie. Są to między innymi: malarstwo, rysunek, grafika komputerowa, techniki multimedialne. Obecnie w przygotowaniu jest katalog prac wybranych w drodze konkursu przez jury oraz wystawa prac w Filharmonii Narodowej. Prezentowane na łamach „Szkoły Artystycznej” prace graficzne uczniów wykonane zostały cyfrowo i są interpretacją hasła konkursowego *Z inspiracji muzyką Stanisława Moniuszki*. Nie nadano im autorskich tytułów.



**Psychologia
i pedagogika
a szkolnictwo
artystyczne**





Edukacja artystyczna — formalne wykształcenie czy świadomie zdobywana mądrość?

*Wiedzę można przejąć od innych,
ale mądrości trzeba się nauczyć samemu.*

Axel Munthe

*Wykształcenie polega nie tylko na przyswajaniu matematyki,
fizyki, języka czy historii. To wszystko jest bardzo ważne,
ale trzeba także do systemu oświatowego
wprowadzić nauczanie sztuki efektywnego i rozsądnego życia.*

Jan Szczepański

Dylematy współczesnego kształcenia

W okresie powojennym powstało w naszym kraju bardzo wiele różnych szkół artystycznych. Jest to nasz powód do dumy i radości, ale także do zatroskania. Warto więc przyrzeć się, jak wyglądają te szkoły na tle ogólnych problemów kształcenia, które pojawiły się w ostatnich dziesięcioleciach.

Przed laty w pewnej sesji naukowej brał udział starszy wiekiem profesor humanista. Miał świetny referat. Mówił wspaniale — i nie chodzi tylko o przedstawiane treści, ale piękne były także forma wykładu i język, którym się posługiwał. W dalszej części spotkania słuchacze zadali wykładowcy wiele pytań. Odpowiadał błyskotliwie, prezentując szeroką wiedzę ze swojej dziedziny, ale także cytując swobodnie z pamięci przydatne w tym momencie strofy Norwida, Krasińskiego czy Mickiewicza. Ktoś z sali zadziwił się głośno wielką wiedzą profesora. On odpowiedział, że po prostu kończył w okresie międzywojennym dobre liceum humanistyczne. Czy spotkanie tego typu człowieka byłoby możliwe dzisiaj? Dawniej taka sytuacja nie należała do rzadkości. Obecnie wydaje się, że jest raczej wyjątkiem.

W życiu społecznym istnieją procesy, które mają jednocześnie zarówno dobre, jak i złe skutki. Tak stało się z upowszechnianiem kształcenia. Można powiedzieć, że przez długie wieki wykształcenie było w pewnym sensie elitarne. Nie wszystkim się należało. Nie wszyscy mogli sobie na nie pozwolić. Mniej

więcej od wieku dziewiętnastego następowało coraz szersze upowszechnianie oświaty. Powstawały coraz liczniejsze rodzaje szkół przeznaczonych dla różnych grup dzieci i młodzieży. Od zakończenia drugiej wojny światowej zjawisko to nabrało znacznego przyspieszenia i zaczęto nazywać je eksplozją szkolną, która ogarnęła przede wszystkim kraje Europy, ale nie tylko. Z jednej strony postępująca skolaryzacja budziła radość i podziw, a z drugiej zaczęto zwracać uwagę na jej negatywne skutki, przede wszystkim w postaci obniżenia poziomu kształcenia.

W Polsce problem ten podniósł Jan Szczepański w pracy podsumowującej krajowy raport o stanie oświaty¹. Raporty tego typu zaczęły powstawać na całym świecie na skutek buntów młodzieży, które przetoczyły się przez Europę i Stany Zjednoczone w końcu lat sześćdziesiątych dwudziestego wieku. Młodzież negowała między innymi także system kształcenia. Zaczęła się wówczas w miarę wszechstronna dyskusja nad oświatą, w którą włączyło się UNESCO, inicjując powstanie pierwszego światowego raportu o stanie oświaty². Jan Szczepański pisał, że za rosnącymi masami uczniów i studentów nie nadążają systemy szkolne, że nastąpiło znaczne obniżenie poziomu kształcenia, a także brak wysoko wykwalifikowanej kadry. Zwrócił uwagę na fakt, że szkolnictwo przestało być najważniejszym źródłem informacji i wiedzy, że masowo rozprzerstrzeńska się inaczej podawana informacja, a w związku z tym szkoła stała się nudna, mało interesująca dla współczesnych dzieci i młodzieży³.

Od czasu analizy przeprowadzonej przez autora można zauważyć pomnożenie negatywnych zjawisk w dziedzinie oświaty, związanych z obniżeniem poziomu kształcenia. Dotyczą one wszystkich szczebli nauczania, z wyższym włącznie. Różni autorzy biją na alarm. Dawniej do wykształcenia podchodzono poważniej, z szacunkiem. Stanowiło ono wielką wartość. Do dobrej szkoły dostać się było trudno. Wyższe wykształcenie nie było tak łatwo dostępne. Taką postawę prezentowali zarówno uczniowie i studenci, jak też pedagodzy i rodzice.

Najważniejszym zadaniem uniwersytetu, który niejako symbolizuje wszystkie uczelnie wyższe, było nieustanne, niejednokrotnie mozolne, uczciwe poszukiwanie prawdy — oczywiście w bardzo różnych zakresach, z najbliższą naszemu środowisku prawdą artystyczną włącznie. Tego oczekiwano od pracowników uczelni. Piotr Nowak słusznie podkreśla, że wszystkie inne funkcje uniwersytetu, a więc wychowawcza, formacyjna i kulturotwórcza, są konsekwencją tego najważniejszego dążenia. Uważa, że szkoła ma za zadanie przekazywanie wiedzy, nauczanie jej i wychowanie. Podobne funkcje pełni uniwersytet, z tym

¹ J. Szczepański, *Refleksje nad oświatą*, PIW, Warszawa 1973.

² E. Faure, *Uczyć się, aby być*, PWN, Warszawa 1975.

³ J. Szczepański, dz. cyt.

że jego najważniejszym zadaniem jest praca badawcza w całym kontekście poszukiwania prawdy⁴.

Autor przywołuje dogłębną analizę uniwersytetu Michaela Oakeshotta, który jako jeden z wielu podkreślał, że należy rozróżnić wiedzę od informacji. Wiedza służy samej sobie, natomiast informacja podlega prawu użyteczności. Dla budowania wiedzy konieczna jest rozmowa, jakże często bez jednoznacznej konkluzji. Już od najdawniejszych czasów w pracy uniwersytetu ważna była dysputa. Podaje przykład nauczycieli szkoły plastycznej, którzy mogą nauczyć różnorodnych technik plastycznych, ale jeśli nie wyjdą poza te techniki, nie nauczą patrzenia. Uważa, że patrzenia i odpowiedniego przedstawiania rzeczy uczy dopiero uniwersytet, oczywiście szeroko rozumiany⁵. To samo można powiedzieć o szkołach muzycznych i baletowych. Nauczyciele szkół muzycznych mogą nauczyć wszelkich umiejętności związanych z graniem na różnych instrumentach czy ze śpiewaniem. Mogą przekazać różnorodne techniki kompozytorskie, ale jeśli ograniczą się do nich, nie nauczą słyszenia, nie rozwiną wyobraźni muzycznej uczniów. Do tego potrzebne są szersze horyzonty. Jeden z muzyków obserwujących konkurs pianistyczny dla młodych wykonawców powiedział niezwykle ważne zdanie. Stwierdził, że młodzież jest znakomita technicznie, ale nie ma o czym grać. To stwierdzenie bardzo dobrze oddaje mankamenty współczesnego kształcenia, pozbawionego najczęściej ambitnych treści intelektualnych, a przede wszystkim duchowych.

Oakeshott uważa, że nie należy mylić wykształcenia z kształceniem zawodowym. Uważa, że nauczyciel akademicki ma za zadanie przestudiować ze studentami te obszary wiedzy, po które w większości aktualny student już nie sięgnie po studiach. Ma jednak na całe życie pewien cenny materiał w swojej głowie, choć z pewnością w większości niezapamiętany⁶. Zaniedbanie kształcenia ogólnego jest dziś wielkim problemem. Dotyczy on także szkolnictwa i studiów artystycznych. Zwraca się uwagę na warsztat artystyczny, co jest oczywiście ze wszech miar słuszne, ale zaniedbuje się coraz bardziej kształcenie ogólne.

Misja uniwersytetu

Studia w zakresie sztuki, a także pedagogiki artystycznej, funkcjonują w Polsce w ramach kształcenia wyższego — uniwersyteckiego lub bardzo zbliżonego do uniwersyteckiego⁷. Trzeba więc przypomnieć pewne podstawowe za-

⁴ P. Nowak, *Hodowanie troglodytów*, Fundacja Augusta Hrabiego Cieszkowskiego, Warszawa 2014, s. 68.

⁵ Tamże, s. 147.

⁶ Tamże, s. 148.

⁷ Fragmenty dalszej części tekstu były już publikowane: Z. Konaszewicz, *Wiadomości, wiedza, mądrość w kształceniu i pracy nauczycieli muzyki*, [w:] Z. Rondomańska (red.), *Zadania edukacji artystycznej w XXI wieku*, Wydział Sztuki UWM, Olsztyn 2012.

łożenia związane z samą instytucją uniwersytetu, bo wydaje się, że niektóre istotne sprawy zostały dzisiaj w kształceniu artystów zmarginalizowane lub wręcz zagubione.

Współczesny uniwersytet ma swoją wielowiekową tradycję. Pierwszy okres jego funkcjonowania to czas średniowiecza, gdy wykrystalizował się taki model uniwersytetu, który obejmował nauczanie wszystkich istniejących w tamtym czasie nauk, a jednocześnie był wspólnotą nauczycieli i studentów. Można go nazwać **szkołą publiczną dla całego świata**⁸. Jeszcze przed zorganizowaniem uniwersytetu paryskiego przebywało tam w dwunastym wieku kilka tysięcy młodzieży z całej Europy, spragnionej zdobywania wiedzy. Kształcenie było dwustopniowe. Najpierw trzeba było skończyć tak zwany wydział artystyczny, który dawał wykształcenie ogólne i był podbudową do dalszego studiowania na wybranym wydziale — prawa, medycyny lub teologii. Można więc powiedzieć, że średniowieczny uniwersytet łączył wykształcenie ogólne z zawodowym. Nauczano w formie wykładów i dysput, w których uczestniczyli nauczyciele i studenci. Taki sposób nauczania sprawiał, że materiał był dobrze przyswojony pamięciowo, a także wyrabiała się bystrość i szybkość myślenia⁹. W tym kształceniu uniwersytet funkcjonował do czasów reformacji.

Istotne zmiany zaszły w wieku dziewiętnastym, gdy na terenie Europy ukształtowały się trzy modele uniwersytetu — niemiecki, angielski i francuski. Uniwersytet niemiecki miał największy wpływ na uczelnie działające w Polsce, gdyż większość uczonych polskich tam właśnie odbywała swoje studia. Według podstawowych założeń miał przekazywać prawdę o całej rzeczywistości, uczył przede wszystkim myślenia, a nie konkretnego zawodu. Wykładowcy byli zobowiązani zarówno do nauczania, jak też do prowadzenia badań naukowych. Uniwersytety niemieckie gromadziły wybitnych profesorów, którym urzędowo zagwarantowano wolność nauki¹⁰. Dość podobnie było w uniwersytecie angielskim, gdzie też podkreślano, że służyć on ma przede wszystkim poznawaniu prawdy dla samej prawdy, a nie celom praktycznym, choć tam oddzielono nauczanie od badań naukowych. Pracownicy uniwersytetu byli skoncentrowani na nauczaniu i wychowaniu, badania naukowe zostały przeniesione do innych insty-

⁸ S. Kott, *Historia wychowania*, tom I, Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, Lwów 1934, s. 159.

⁹ Warto wspomnieć, że w średniowieczu obok ukształtowanego we Francji uniwersytetu, który był wzorem dla powstających uniwersytetów w innych krajach, w najstarszych uniwersytetach włoskich w Bolonii i Salerno obowiązywały zupełnie inne zasady. Dominowali studenci, którym profesorowie byli poddani, zobowiązywali się im do posłuszeństwa, podlegali ich nadzorowi, płacili kary za niedotrzymanie umowy co do wykładów, a rektorem mógł być wyłącznie student piętego roku, mający co najmniej 25 lat. Tamże, s. 161.

¹⁰ S. Kott, *Historia wychowania*, tom II, Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, Lwów 1934.

tucji. Jeden z myślicieli tworzących uniwersytet w Anglii pisał, że uczonej ma przede wszystkim troszczyć się o *fakty światłodajne*, a nie o *fakty owocodajne*, które miały być konsekwencją tych pierwszych¹¹. Uniwersytet francuski miał z kolei kształcić zawodowo urzędników państwowych podporządkowanych władzy, miał być zarządzany nie przez wybieranego rektora, ale przez organy władzy — w takiej formie został zaproponowany przez Napoleona. Nie upowszechnił się jednak w Europie, gdzie istniała inna tradycja myślenia o uniwersytecie, i nawet we Francji funkcjonował tylko w częściowo zalecanym kształcie¹².

Stanisław Wielgus, analizując kondycję współczesnego uniwersytetu, stwierdza, że w dwudziestym wieku nastąpiły istotne zmiany w kształceniu uniwersyteckim, przy zachowaniu zasadniczego zrębu jego kształtu i funkcjonowania. Przede wszystkim uniwersytety przestały być elitarne i nastąpiło ogromne upowszechnienie studiów. Sam fakt powszechności studiów jest zjawiskiem pozytywnym, ale niestety, przyniósł on w konsekwencji obniżenie poziomu nauczania, w wielu przypadkach bardzo znaczące. Dołączyły się też do tego takie zjawiska jak dominacja kształcenia zawodowego przy jednoczesnym wypieraniu szerokiego wykształcenia humanistycznego i skoncentrowanie się na wiedzy specjalistycznej z odejściem od budowania wymiaru etycznego. Można powiedzieć, że współczesna edukacja uniwersytecka ogranicza się do przekazywania wiadomości i uczenia umiejętności o charakterze utylitarnym, z zaniedbaniem wiedzy ogólnej, dotyczącej podstawowych problemów egzystencji. Kształcenie zawodowe na poziomie uniwersyteckim jest dzisiaj konieczne i nie podlega dyskusji, ale uczelnie tego typu nie mogą zamienić się w wyższe szkoły zawodowe o zawężonym profilu kształcenia i zatracić tego, co zawsze było istotą uniwersytetu. Autor analizując kondycję współczesnego uniwersytetu, podkreśla, że powinien on na pierwszym miejscu postawić kształcenie ogólne i uniwersyteckie, tak jak było to w poprzednich wiekach. Powinien uczyć samodzielnego i twórczego myślenia, samodzielnego rozwiązywania trudnych problemów, szerokiego, wszechstronnego widzenia rzeczywistości. Autor stwierdza, że dzisiaj nie wystarczy tylko kształcenie umysłów, ale konieczne jest także kształcenie charakterów i postaw etycznych młodzieży studiującej. Wiedza specjalistyczna przekazywana na uniwersytecie musi być połączona z szerokim kontekstem naukowym i etycznym. Tylko wtedy przyniesie ona prawdziwe korzyści społeczne¹³.

Zagrożenia, pokazujące się wtedy na dalekim horyzoncie działania instytucji uniwersytetu, światli ludzie widzieli już bardzo dawno. Na otwarciu powstałego w 1459 roku uniwersytetu w Bazylei ówczesny rektor tej uczelni, Ioannes Loch-

¹¹ Podaję za: S. Wielgus, *Historyczne koncepcje i paradygmaty uniwersytetu oraz jego model na dziś i na jutro*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2009, s. 34.

¹² Tamże.

¹³ Tamże, s. 36–39.

mann, wypowiedział warte dziś zacytowania słowa: *Uniwersytet nie może się zadowolić hodowaniem biegłych zawodowców. Uniwersytet musi się stać wspólnotą ludzi poszukujących sensu życia. Musi stać się officina humanitatis, tj. warsztatem człowieczeństwa, inaczej przyniesie ludzkości więcej szkód niż pożytku*¹⁴.

Współcześnie mamy do czynienia z kilkoma modelami kształcenia uniwersyteckiego. Jednym z nich jest uniwersytet typu klasycznego, który kultywuje dawne, sprawdzone wartości i uniwersalny model kształcenia. Są uczelnie, które pracują w ten właśnie sposób, ale jest to nieliczna grupa szkół wyższych. Innym typem kształcenia uniwersyteckiego jest uniwersytet pozytywistyczny, który wykształcił się na początku dziewiętnastego wieku pod wpływem rozwoju nauk matematyczno-przyrodniczych i fascynacji tymi naukami w perspektywie skutków dla całego życia jednostek i społeczeństw. Charakteryzuje się on redukcjonistycznym podejściem do problemów badawczych i rzeczywistość ogranicza do samej materii, co jest odzwierciedlone w całym programie kształcenia. W tym paradygmacie uniwersytetu w kształceniu oddziela się fakty od wartości i te ostatnie eliminuje się z programu nauczania jako nienaukowe. Zwraca się baczną uwagę na jak najlepsze kształcenie zawodowe z całkowitym pominięciem szerszej problematyki filozoficznej, a w szczególności etycznej. Studia są więc pozbawione wymiaru transcendentnego i moralnego. Tego typu uniwersytet dominował w wieku dwudziestym i obecnie jest spotykany chyba najczęściej. Trzecim typem kształcenia uniwersyteckiego, który pojawił się najpóźniej na skutek rozczarowania mitem związanym z nauką rozumianą pozytywistycznie i mitem rozumu ludzkiego, jest uniwersytet o paradygmacie postmodernistycznym. Opiera się na filozofii, która głosi upadek myślenia jednoznacznego i pewnego, głosi zasadę istnienia tylko prawdy przybliżonej, odchodzi od obiektywnego dochodzenia do prawdy na rzecz poznania intuicyjnego, subiektywnego, osobistego. Z takim podejściem do rzeczywistości wiąże się relatywizm poznawczy i etyczny. Takim paradygmatem kieruje się coraz więcej uczelni, szczególnie amerykańskich, i widać wpływ tego rodzaju kształcenia na mentalność wielu ludzi¹⁵. Amerykański filozof Allan Bloom swoją książkę o uniwersytecie zaopatrzył charakterystycznym tytułem i podtytułem: *Umysł zamknięty — o tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów. Za największe zło w kształceniu wyższym autor uważa narcyzm, nihilizm i relatywizm*¹⁶. Bloom podkreśla wielką odpowiedzialność współczesnych ośrodków uniwersyteckich w skali społecznej i politycznej. Pisze, że muszą one przyjść z pomocą dzisiejszemu *bezbronnemu i wylękniałemu rozumowi*. [...] *Ma on zachęcać do nieinstrumentalnego użycia rozumu*,

¹⁴ Tamże, s. 39.

¹⁵ Tamże, s. 41–43.

¹⁶ A. Bloom, *Umysł zamknięty*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997.

stworzyć atmosferę, w której moralna i fizyczna przewaga woli ogółu nie powstrzyma filozoficznego wątpienia. Uniwersytet stoi również na straży wielkich czynów, wielkich ludzi i wielkich myśli, którym to wątpienie się żywi¹⁷.

Podczas spotkania z młodymi naukowcami w Madrycie w sierpniu 2011 roku, na zasygnalizowane wyżej zagrożenia dotyczące kształcenia wyższego zwrócił też uwagę Benedykt XVI, który posiada doświadczenie w pracy uniwersyteckiej. Przestrzegał wówczas przed wyłącznie utylitarną wizją edukacji. Mówił o błędnym przekonaniu, że misją profesora uniwersytetu jest kształtowanie kompetentnych i skutecznych specjalistów, którzy mają zaspokoić aktualne zapotrzebowanie rynku. Zwracał uwagę, że stawianie jako głównego kryterium jedynie użyteczności i bezpośredniego pragmatyzmu grozi dramatycznymi stratami, takimi jak nadużywanie nauki pozbawionej ograniczeń aż do politycznego totalitaryzmu. Dzieje się tak, gdy usuwa się z pola refleksji jakiegokolwiek odniesienia wyższe. Podkreślał, że ideał uniwersytetu nie może się zdegenerować ani z powodu ideologii zamkniętych na racjonalny dialog, ani z powodu utylitarnego myślenia rynkowego, widzącego w człowieku wyłącznie konsumenta. Zachęcał do wysokich aspiracji szukania prawdy, cytując znane zdanie z *Parmenidesa* Platona: *Szukaj prawdy, dopóki jesteś młody, bo jeśli tego nie uczynisz, wymknie się tobie z rąk. Zwracał też uwagę, że nauczanie nie jest nigdy tylko wyłącznym przekazem treści, lecz także formacją młodych ludzi, którzy pragną spotkać się z mistrzem, prezentującym spójność życia i myśli*¹⁸.

Ta krytyka współczesnego uniwersytetu ma swoich przedstawicieli wśród różnych pracowników uniwersyteckich. Piotr Nowak w całej serii rozbudowanych zarzutów stwierdza, że współczesny uniwersytet stał się przedsiębiorstwem, dla którego trzeba pozyskiwać pieniądze. Mają to robić pracownicy naukowci kosztem ich prawdziwej pracy intelektualnej¹⁹. Podkreśla się także coraz mocniejsze powiązania nauki z władzą i biznesem²⁰. Zwraca się też uwagę na postępujący bardzo szybko proces dziecinnienia uczniów, studentów i całej edukacji. Uczyc się w szkole średniej i studiować może każdy, kto tylko chce. W związku z tym powstało nasilające się żądanie uczniów, studentów, rodziców i władz, aby nauczyciele uczyli, bawiąc, aby wszystko miało posmak zabawy. Piotr Nowak zauważa, że masowość i dziecinnienie studentów pociąga za sobą infantyлизację całej kultury uniwersyteckiej. Studenci zastąpili wiedzę informacją — przestali czytać, lekturę wyparły różne streszczenia, a wielkie nazwiska ze świata nauki i kultury przestały się im z czymkolwiek ko-

¹⁷ Tamże, s. 296.

¹⁸ Benedykt XVI, *Przemówienie do młodych naukowców w ramach 26. Światowego Dnia Młodzieży 19.08.2011*, Katolicka Agencja Informacyjna.

¹⁹ P. Nowak, dz. cyt.

²⁰ S. Krimsky, *Nauka skorumpowana?*, PIW, Warszawa 2006.

jarzyć²¹. Przed kilku laty na Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina, gdy wykładowca zachęcał studentów do przeczytania tekstu znanej pianistki Reginy Smendzianki, która chyba całe życie pracowała w tej właśnie uczelni, a nawet krótko była jej rektorem i zmarła nie tak dawno, studenci w ogóle nie wiedzieli, kim ona była. W szkołach i na uczelniach obserwuje się problem równania w dół, którego siłą napędową jest dążenie, aby naukę i kulturę traktować jedynie jako środek do osiągnięcia innych celów. Brakuje intelektualnej wymiany myśli i poważniejszych wyzwań. Nastąpiła banalizacja życia akademickiego. Postmodernista Jean-François Lyotard śmiało głosi *podzwonne ery profesora*²². Frank Furedi podkreśla, że artyści i uczeni nie zamierzali tworzyć tego, czego chcieli odbiorcy, a zwracali się ku celom wyższym. Obecnie zaś nie ceni się nauki i sztuki dla nich samych, ale ze względu na użyteczność dla społeczeństwa. Autor cytuje wypowiedź angielskiej minister sztuki, która publicznie zadała retoryczne pytanie, czy sztuka może być czymś więcej niż tylko nieistotną zabawą. Furedi odpowiada, że tak, ale tylko wtedy, gdy będzie służyć innym celom niż estetyczne²³.

Franciszek Ziejka, wieloletni rektor Uniwersytetu Jagiellońskiego, podkreśla, że w Polsce wprowadzono na wielką skalę studia wieczorowe i zaoczne. Nie pisze natomiast o nieistniejących chyba wówczas w Polsce studiach e-learningowych, które dziś są obecne w naszej przestrzeni i pomnażają liczbę studiujących. Podaje, że powstało około trzystu niepublicznych szkół wyższych. W tym są także uczelnie artystyczne. Zauważa, że przywrócono uczelniom autonomię w zakresie gospodarki finansowej, że obecnie uczelnie mogą współpracować z uczelniami zagranicznymi. Widzi jednak ostro, poza wymienionymi wyżej, inne trudne problemy polskiego szkolnictwa wyższego. Jednym z nich jest obniżenie etosu nauczyciela akademickiego. Za chorobę uważa wieloetatowość z idącym za nią spowolnieniem tempa dokonań naukowych i artystycznych, a także liczne plagiaty spowodowane chęcią szybkiego awansu²⁴.

Jednym z ważnych objawów patologii uniwersytetu jest zwalnianie doświadczonych profesorów, natychmiast gdy osiągną przewidziany wiek emerytalny. Często są oni we wspaniałej formie intelektualnej i artystycznej, posiadają ogromne doświadczenie — zarówno w pracy badawczej, artystycznej, jak i dydaktycznej. Istnieją przykłady uczonych, którzy swoje najważniejsze prace stworzyli właśnie na emeryturze. Niestety obecnie dąży się do tego, by solidną, sprawdzoną wiedzę, którą dysponują dawni profesorowie, zastępować krótkotrwałą informacją. Młodzi uważają, że ta profesorska wiedza jest nieprzydatna, i nie

²¹ P. Nowak, dz. cyt., s. 79.

²² F. Furedi, *Gdzie się podziali wszyscy intelektualiści?*, PIW, Warszawa 2008.

²³ Tamże, s. 18–20.

²⁴ F. Ziejka, *Gaudium veritatis*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2005.

chcą się uczyć od starszych wiekiem²⁵. W polskich uczelniach artystycznych jeszcze podobna tendencja nie jest zbyt nasiloną, ale i tutaj już da się ją zaobserwować.

Świat wartości duchowych zawsze stanowił istotę kultury śródziemnomorskiej opartej na wartościach grecko-rzymskich i chrześcijańskich. Jak pisał Józef Życiński: *nasi przodkowie w starożytnej Grecji zachwycali się pięknem strof Homera i prowadzili długie debaty na temat przasady świata — arche, poszukiwali sokratejskich ideałów moralnych i dyskutowali o bezwymiarowych punktach geometrii*²⁶. Autor zauważa, że nie było im to przecież konieczne do przetrwania, ale ukazywało świat sensu i prawdy jako naturalne środowisko człowieka. Podkreśla, że gdy na to myślenie nałożyło się doświadczenie chrześcijaństwa, jeszcze mocniej wyeksponowany został duchowy wymiar ludzkiego życia, ważniejszy od doraźnych sukcesów²⁷. Ten właśnie sposób podejścia do rzeczywistości stanowi nasze kulturowe dziedzictwo i nie może być zaniedbany we współczesnym kształceniu, artystycznym także.

Wiadomości — wiedza — mądrość

Istnieje pilna konieczność refleksji nad trzema podstawowymi dla edukacji obszarami, które uległy zatarciu, pomieszaniu znaczeń i istotności. Chodzi tutaj o właściwe pojmowanie **wiadomości, wiedzy i mądrości**. Jest to istotne dla każdej edukacji, a więc także artystycznej.

Wiadomości są merytoryczną podstawą dla edukacji. W edukacji artystycznej możemy mówić o wiadomościach i prostych umiejętnościach. Od dawien dawna dbano o ich prawidłowy dobór w zakresie różnych przedmiotów nauczania. Precyzyjnie ustalano kanon wykształcenia ogólnego, aby zapewnić uczniom szerokie horyzonty i dobry poziom techniczny wymagany na danym etapie nauczania. Dyskutowano nie tylko o jakości dobieranych wiadomości i umiejętności, lecz także o ich ilości na poszczególnych etapach rozwojowych, aby z jednej strony nie przeciążać ucznia, z drugiej jednak w pełni wykorzystać cenny czas lat szkolnych, gdy dziecko jest tak bardzo chłonne i może stosunkowo łatwo przyswajając wiele wiadomości i umiejętności. Starano się odpowiednio motywować ucznia do samodzielnego poszukiwania, do samodzielnego ćwiczenia. Było jednak czymś oczywistym, że jest to konieczny materiał prowadzący do dalszych, wyższych sposobów poznawania rzeczywistości i zdobywania wyższych sprawności.

Dzisiaj można powiedzieć, że nastąpiła swoista fetyszycacja wiadomości, czyli informacji. Obserwuje się masową pogoń za informacjami, obowiązkowo

²⁵ P. Nowak, dz. cyt.

²⁶ J. Życiński, *Światło i błękit, paradoksy wierności*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2006, s. 6.

²⁷ Tamże, s. 6.

najnowszymi, w coraz bardziej bezrefleksyjny sposób. Sprawą podstawową staje się nie poszukiwanie, dociekanie prawdy, ale szybkie zdobycie informacji, o czym była już mowa wcześniej. Najczęściej nie hierarchizuje się ich, nie wkomponowuje w szerszy system wiedzy, której współczesny uczeń czy student ma bardzo mało. Filozofowie mówią o przekształcaniu się dawnego gatunku *homo sapiens* w nowy, *homo informaticus*²⁸.

Ma to swoje konsekwencje także w nauczaniu. Nauczyciele wymagają przede wszystkim przyswajania i odtwarzania informacji czy prostych umiejętności. Właśnie za to uczniowie i studenci są oceniani. W szkołach i na uczelniach przyjęł się niemal jeden sposób sprawdzania opanowanego materiału, a mianowicie pisemne sprawdziany, mylnie nazywane testami. Bywa to podyktowane różnymi względami, między innymi liczebnością klas szkolnych czy grup uniwersyteckich, a w takiej formie można niemal wyłącznie skontrolować wiadomości. Jest to często konieczne — przede wszystkim w szkole, ale także na uczelni, ale pedagog musi mieć świadomość ograniczoności takiego sprawdzania. Jak wiadomo, sprawdzenie stanu posiadanych przez ucznia czy studenta wiadomości, to raczej sprawdzenie jego pamięci, a nie jego myślenia, bo to wymagałoby zupełnie innych zabiegów, na które najczęściej nie ma czasu. Możemy pytać o proste fakty, konkretne dane, takie jak nazwiska czy daty, ale o nic więcej. W takiej formie sprawdzianu nie kontrolujemy sposobu wypowiedzania się, formułowania myśli, co jest tak ważne w każdym przypadku, ale w przypadku przysłego nauczyciela chyba w szczególności. Zostawiamy więc dobrze ocenionych uczniów czy studentów z mylnym poczuciem satysfakcji. Mają doraźny sukces w postaci pozytywnie ocenionej klasówki, zdanego kolokwium czy egzaminu, ale jakże łatwo wciągają się w ten sposób w proces nazwany lapidarnie przez młodzież „zakuć, zaliczyć, zapomnieć”, niszczący prawdziwą, pogłębioną pracę pedagogiczną w szkołach i na uczelniach.

Obecnie najczęściej zdobywa się wiadomości tylko po to, aby zaliczyć dany przedmiot. Poruszanie się w świecie samych wiadomości nie rozbudza chęci pójścia dalej w procesie uczenia się, poszukiwania, sięgania po inne źródła. Zdarza się niejednokrotnie, że lekcje i wykłady są prowadzone jedynie pod kątem przekazywania informacji. Jest to na ogół mniej lub bardziej nudne. Uczniowie narzekają, na przykład, że nauczyciel historii muzyki czyta swój pożółkły już nieco zeszyt, kolejnym rocznikom tak samo. Studenci mają w podobny sposób prowadzone wykłady, gdy wykładowca, czasem nawet z tytułem profesora, czyta swój skrypt. W przypadku szkoły wyższej studenci po prostu przestają przychodzić na takie wykłady. Narzeka się wówczas na młodzież, że nic jej nie interesuje. Zdarza się, że tak jest rzeczywiście, ale nigdy nie dotyczy

²⁸ Z. Zdybicka, *Kulturowe zawirowania wokół człowieka końca XX wieku*, „Człowiek w Kulturze”, 1995, nr 4–5.

to całej grupy. Na ogół jednak ci sami uczniowie i studenci chętnie, a także aktywnie uczestniczą w ciekawie prowadzonych lekcjach i wykładach. Szczególnie ważne jest to w szkołach artystycznych, gdyż uczeń szkoły muzycznej, plastycznej czy baletowej w czasie wolnym nie pójdzie w pierwszej kolejności do biblioteki, a będzie ćwiczył na instrumencie, malował, rzeźbił. Ważne więc jest, aby zarówno uczeń, jak i student tego typu szkolnictwa miał ciekawe lekcje i wykłady, pobudzające do dalszego zgłębiania tematów, aby wielka ilość nieciekawie podawanych wiadomości nie zasypała ich zainteresowań na długie lata lub nawet na zawsze.

Wiadomości czy proste umiejętności w danej dziedzinie są konieczne, ale nauczyciel na wszystkich etapach nauczania musi pamiętać, że jest to tylko materiał wyjściowy do dalszego rozwijania bardziej skomplikowanych procesów poznawczych. Z jednej strony mamy niekontrolowany nadmiar bardzo różnorodnych, nieuporządkowanych informacji, którymi uczniowie i studenci posługują się z dużą pewnością siebie, nie rozróżniając wartości źródeł, z których je czerpią. Szczególnie źródła internetowe — pełne błędów i nieścisłości — młodzi ludzie traktują nadzwyczaj poważnie. Z drugiej strony coraz bardziej niepokoi swoiste zawężenie zakresu przekazywanych wiadomości w ciągle reformowanych szkolnych programach nauczania czy w podstawach programowych na uczelniach. Groźba likwidacji tych ostatnich grozi wręcz zapaścią procesu nauczania, gdy kolejne zmiany dostaną się w ręce ludzi nastawionych wyłącznie pragmatycznie. Już teraz na niektórych uczelniach artystycznych nie ma obowiązkowego wykładu z filozofii. Dawniej było to niemożliwe, aby ktoś posiadający stopień magistra nie przeszedł w ogóle żadnego kursu filozofii. Myślę, że tak czy inaczej, odbije się to w jego sztuce.

Obserwujemy z troską, że współczesne dziecko, młody człowiek, student ma coraz mniej wiadomości z podstawowego kanonu wykształcenia ogólnego, a także z dziedziny, którą studiuje. Fakty dawniej oczywiste dla człowieka ze średnim wykształceniem, nie są znane współczesnym młodym inteligentom. Nie rozumieją oni metafor związanych z wielką literaturą światową i polską. Przywołanie jakiegoś imienia, nazwiska, nazwy, które przez lata niosły natychmiastowe skojarzenia myślowe, obecnie pozostaje najczęściej bez echa. Dawniej wzbudzało to poczucie wstydu. Widać było to wyraźnie w szkołach artystycznych na egzaminach wstępnych z wiedzy humanistycznej, gdy jeszcze istniały egzaminy wstępne z tego zakresu. Obecnie studenci najczęściej nie uważają tego za poważny defekt w przygotowaniu do zawodu i do życia. Jedna z nauczycielek opowiadała, że z córkami porozumiewała się tytułami i bohaterami czytanych i dyskutowanych w domu książek. Z większością jej wnuków taka nić porozumienia nie jest już możliwa. Całe ogromne obszary kultury, napędzające myślenie i działanie dawniejszych pokoleń, są w dzisiejszych czasach poza świadomością młodych ludzi.

Czy zdajemy sobie sprawę z konsekwencji takiego procesu? Może nie bez powodu niektórzy pedagodzy piszą otwarcie o zdziczeniu? Aleksander Nalaskowski cytuje charakterystykę absolwenta amerykańskiej szkoły średniej dokonaną przez Ayn Rand. Warto ją przytoczyć, choć na szczęście w naszej rzeczywistości nie jest ona jeszcze aktualna, poza małymi wyjątkami. *Przeciętny absolwent szkoły średniej jest gwałtownym, niespokojnym, roztargnionym młodzieńcem z umysłem jak strach na wróble, zrobionym z najróżniejszych strzępów, które nie dają się ułożyć w jakikolwiek kształt. Nie ma pojęcia o wiedzy, nie wie, kiedy coś wie, ani nie wie, kiedy nie wie. Czuje chroniczny lęk, że oczekuje się odeń, iż będzie coś wiedział, i jego pretensjonalne zachowanie ma na celu ukrycie faktu, że nie ma o niczym bladego pojęcia. Na przemian prezentuje gadatliwe wynurzenia i okresy wykrętnego milczenia. Przyjmuje autorytatywny ton, mówiąc o ostatnich wydarzeniach politycznych (stanowiący temat projektów klasowych, w których uczestniczył) i recytuje gotowe banały wzięte z trzeciorzędnych wstępniaków, jakby to były jego oryginalne odkrycia. Nie umie czytać, pisać ani korzystać ze słownika. Jest przebiegły i „mądry”; wykazuje cynizm dekadentckiego dorosłego człowieka i łatwowierność małego dziecka. Jego głównym celem jest udowodnić, że niczego się nie boi, ponieważ tak naprawdę wszystko napawa go śmiertelnym strachem*²⁹. Współczesny absolwent polskiej szkoły artystycznej jest jeszcze raczej daleki od tego obrazu, ale tekst ten trzeba czytać jako bardzo ważną przestrożę.

Wielką troską powinno być objęcie na studiach artystycznych przygotowanie pedagogiczne i otrzymywanie uprawnień do nauczania w szkołach artystycznych i ogólnokształcących. W wielu przypadkach budzi ono poważne zastrzeżenia, a przecież w taki sposób wykształcony nauczyciel-artysta poniesie dalej pewien styl nauczania.

Drugim obszarem wymagającym pilnej refleksji jest zagadnienie wiedzy. Jest to wyższa kondygnacja zbudowana na rzetelnych wiadomościach. Jacques Maritain pisząc o normach, o których powinien pamiętać w swojej pracy nauczyciel, zaznacza, że nauczanie nie powinno obciążać rozumu, ale go wyzwalać. Nauczanie ma według niego prowadzić do *zapanowania rozumu nad rzeczami wyuczonymi*³⁰. Można to uznać za próbę określenia, czym jest budowanie wiedzy w procesie nauczania. Autor podkreśla, że rozum, który otrzymuje wiedzę w sposób niewolniczy, jest osłabiany, gdyż to poznanie nie jest jego poznaniem, ale poznaniem innych. Rozum, który poznaje w sposób wolny i wyzwalający, rozwija swoją aktywność i opanowuje rzeczy wyuczone. Autor

²⁹ A. Nalaskowski, *Dzikość i zdziczenie jako kontekst edukacji*, Oficyna „Impuls”, Kraków 2006, s. 30.

³⁰ J. Maritain, *Dynamika wychowania*, „Znak”, 1991, nr 9, s. 38.

posługuje się obrazową metaforą drewna i ognia. Uważa, że wielka masa mokrego drewna gasi ogień. To odnosi się do nauczania biernego, mechanicznego, które obciąża i przytępia umysł. Natomiast suche polano podsycza ogień. To odnosi się do nauczania poprzez aktywne rozumienie, które przekształca się w życie umysłu³¹. Jest to bardzo ważna myśl dla nauczycieli szkół artystycznych. W przypadku tego rodzaju kształcenia trzeba ją rozumieć szerzej. Nauczyciel szkoły muzycznej, plastycznej czy baletowej ma na różne sposoby wyzwalać ucznia, utrzymując go jednocześnie w dyscyplinie, a nie tłamsić go, obciążać ponad miarę i obniżać skutecznie jego samoocenę.

Bardzo istotne poznawczo rozważania filozoficzne na temat wiedzy przedstawił w pierwszej połowie dwudziestego wieku Max Scheler. Zaproponował pewną teorię wiedzy. Zastanawiał się, czym jest poznanie i dlaczego poznajemy. Wyodrębnił trzy rodzaje wiedzy, które ułożone są hierarchicznie. Pierwszy stopień to wiedza dająca władzę. Związana jest z wartościami witalnymi. Ten rodzaj wiedzy dają nauki szczegółowe. Scheler określa ją także jako wiedzę nastawioną na osiągnięcia. Prowadzi ona do praktycznego przekształcania i opanowywania świata. Dzięki niej rozwinęła się nauka, a także dokonał się cały postęp techniczny. Drugi stopień to wiedza kształcąca. Wiąże się ona z wartościami duchowymi. Chodzi w niej o stawanie się i pełny rozwój osoby z coraz większą świadomością swojej istoty. Człowiek dąży do rozwoju siebie jako indywiduum duchowego. Ten rodzaj wiedzy daje przede wszystkim refleksja filozoficzna. Scheler podkreśla, że cele nauki i filozofii są w znacznej mierze przeciwstawne. Trzecim rodzajem wiedzy jest według Schelera wiedza wyzwalająca albo zbawcza. Jest ona służebna wobec Boga, umożliwia realizację najwyższych wartości, jakimi są wartości religijne. Ten rodzaj wiedzy daje religia. Wszystkie rodzaje wiedzy powinny być, według Schelera, obecne zarówno w rozwoju jednostki ludzkiej, jak i w rozwoju kultury i cywilizacji³². Scheler uważał, że różne kręgi kulturowe rozwijały te trzy rodzaje wiedzy jednostronnie. Zachód rozwijał wiedzę naukową, Grecja wiedzę kształcącą, a Wschód wiedzę wyzwalającą.

Nie wnikając w istotę i nie interpretując subtelnej myśli Maxa Schelera, ale czerpiąc inspirację z jego bardzo trafnego podziału wiedzy, można przedstawić kilka uwag istotnych dla współczesnego kształcenia. Uwagi te odchodzą od czysto schelerowskiego rozumienia władzy, wykształcenia i swoistego duchowego wyzwalańia, natomiast czerpią z niego inspirację.

Obserwuje się dziś zapotrzebowanie na wiedzę dającą władzę w bardzo jednoznaczny, uproszczony, a nawet prymitywny sposób. Dotyczy to na przykład

³¹ Tamże.

³² M. Scheler, *Formy wiedzy i kształcenie*, [w:] *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, PWN, Warszawa 1987.

studiów prawniczych, lekarskich, psychologicznych i tym podobnych. Zdobyta na studiach wiedza staje się narzędziem do panowania nad ludźmi i przekłada się na określone walory materialne. Nie bez przyczyny jeden z psychologów nazwał pewien obszar uprawianej współcześnie psychologii po prostu psychobiznesem³³. Młodym ludziom najczęściej chodzi o to, aby czegoś się nauczyć, osiąść pewne umiejętności i wykorzystać je dla swojej korzyści. W jakimś sensie można mówić o wiedzy jako władzy w kształceniu artystycznym, gdy pedagog doszedł już do wyższych umiejętności i nie chce udostępniać uczniom czy studentom zdobytych przez siebie tajników warsztatowych. Pewien student grający na instrumencie dętym blaszanym opowiadał, że nie mógł sobie poradzić z jakimś problemem technicznym. Prosił profesora o pomoc. Po wielu prośbach pedagog zgodził się na zagranie danego fragmentu, ale polecił studentowi, aby się odwrócił tyłem do niego. Posiadał bowiem wiedzę jako władzę, którą nie chciał się dzielić.

Obserwuje się także bardzo często zapotrzebowanie na dyplomy, a nie na rzetelne wykształcenie. Masowość kształcenia sprawia, że jego poziom drastycznie się obniżył, o czym już była mowa. Pojawiła się szybko rosnąca grupa osób, które posiadają jakiś tytuł naukowy, niewielką wiedzę i dużą pewność siebie. Jest znaną od wieków prawidłowością, że wielka wiedza powoduje coraz mniejszą pewność siebie człowieka, który nią dysponuje. Człowiek widzi swoją małość wobec ogromu wiedzy, swoją nieporadność. Mała wiedza najczęściej objawia się w bezpodstawnej pewności siebie. Sam Scheler pisał, że zarozumiałość człowieka niedokształconego stanowi wyraz braku wykształcenia³⁴. Bardziej współcześnie podsumował to zjawisko dowcipnie, ale ostro Tadeusz Kotarbiński w jednym ze swoich pełnych uroku wierszyków:

*Rutynę opanował tak, że dostał dyplom,
Imponuje pewnością, patrz, zmierza ku cyplom,
Choć oceny wypacza, choć wierzy w androny...
Któż to zacz? Arcyszkodnik: głupiec wykształcony³⁵.*

Opowiadano, że jeden ze znanych pedagogów — Bogdan Nawroczyński, zwracał uwagę, gdy ktoś o kimś mówił, że ma wykształcenie. Uważał, że nie można posiadać wykształcenia. Można natomiast być człowiekiem wykształconym, a to jest ogromna różnica. Posiadane certyfikaty naukowe, choćby najlepszych uczelni, nie przesądzają o tym, czy można nazwać kogoś człowiekiem wykształconym.

³³ T. Witkowski, *Zakazana psychologia*, Moderator, Taszów 2009.

³⁴ M. Scheler, dz. cyt.

³⁵ T. Kotarbiński, *Wesołe smutki*, PWN, Warszawa 1957.

Jeszcze innym problemem zauważalnym we współczesnym kształceniu, w związku z rozwojem wiedzy, jest używanie przez naukowców nowego języka. Jest czymś oczywistym, że prace fachowe muszą być pisane językiem specjalistycznym, z użyciem odpowiedniej terminologii, ale jednocześnie mogą być pisane piękną polszczyzną, precyzyjnie i elegancko. Do takich należą na przykład dzieła Władysława Tatarkiewicza, Stefana Szumana, Stanisława Ossowskiego i innych uczonych, przede wszystkim starszego pokolenia. Spotyka się jednak coraz liczniejsze prace pisane swoistym żargonem naukowym, czasem chciałoby się powiedzieć — pseudonaukowym, które są niezrozumiałe i nieprzystawalne. Dotyczy to wszystkich chyba dziedzin, ze sztuką i edukacją artystyczną włącznie. Można byłoby przywołać liczne cytaty. Autorka przedstawianego tekstu musiała przed laty „przetłumaczyć” swoją pracę magisterską z psychologii na słownictwo preferowane przez promotora. Nie można było napisać, że dziecko ma trudności w spostrzeganiu słuchowym, ale że wykazuje fragmentaryczny deficyt rozwojowy w zakresie funkcjonowania analizatora słuchowego. Tak jak już powiedziano, dotyczy to każdej dyscypliny wiedzy. Emilien Tardif zakpił sobie z tej deformacji języka w dziedzinie teologii, pisząc:

Pewnego dnia Jezus przebywał ze swoimi uczniami i zapytał ich:

— Za kogo mnie uważacie?

Szymon Piotr wstał i odpowiedział:

— Tyś jest teofanią eschatologiczną, która żywi ontologicznie intencjonalność naszych reakcji podświadomych i interpersonalnych.

Jezus otworzył oczy pełne zdumienia i zapytał:

— Jak, jak?

Piotr jednak nie potrafił powtórzyć, ponieważ zapomniał. Zapomniał, ponieważ nie miał tego w sercu, lecz jedynie w umyśle³⁶.

Tak jak zawsze było w historii, tak i dzisiaj potrzebna jest wiedza podporządkowana poszukiwaniu prawdy, wiedza potrafiąca uznać swoje granice, zatrzymująca się przed tajemnicą. Wielcy uczeni niejednokrotnie mówili o fascynacji tajemniczą stroną rzeczywistości. Potrzebna jest wiedza, do której dochodzi się w wyniku dedukcji, jak też wiedza intuicyjna. Jednym słowem wiedza, która prowadzi do mądrości.

Max Scheler zauważa, że zachodnią cywilizację zdominowała nauka i jej właściwe poznanie. Dostrzega dobrodziejstwa wynikające z zastosowań nauki w zakresie istotnej poprawy warunków życia, ale jednocześnie przestrzega przed zaburzeniem naturalnej harmonii w człowieku i w społeczeństwie. Uważa, że człowiek kształcony w tak jednostronny sposób może jako istota duchowa pozostać zupełnie pusty, co z kolei może doprowadzić do podbudowanego

³⁶ E. Tardif, *Jezus żyje*, Ottonianum, Szczecin 1991, s. 35.

naukowo barbarzyństwa, najstraszliwszego ze wszystkich możliwych³⁷. Tę myśl Schelera można uznać za profetyczną, bo zapisana była przecież w początkach dwudziestego wieku, gdy nie mieliśmy jeszcze ponurych doświadczeń z ustrojami totalitarnymi. Myśl ta jest obecnie wyjątkowo aktualna. W dzisiejszych czasach trzeba szczególnie podkreślać związek procesu kształcenia i rozwoju osobowego, gdyż nastąpiło niemal całkowite ich rozdzielenie, z drastycznym zaniedbaniem tego drugiego.

Edukacja artystyczna nie stanowi tutaj żadnego wyjątku. Dobrze wykształcony w zakresie swojej profesji artysta może być całkowicie pusty wewnątrz. Skutki w postaci pojawiania się swoistego barbarzyństwa są już wyraźnie widoczne. Obserwuje się je także w środowisku artystów. Godzenie się na udział w obscenicznie wystawianych operach, spektaklach teatralnych, wykonywanie prac plastycznych godzących w uczucia religijne wielu ludzi, jest jednym z elementów tego rozprzestrzeniającego się zjawiska.

Nauczyciel szkoły muzycznej, plastycznej czy baletowej, jeśli chce wykreować swojego ucznia czy studenta na artystę, musi powoli i umiejętnie wznosić się w całym procesie edukacji z koniecznego poziomu wiadomości i umiejętności na poziom wiedzy, obejmującej zarówno stronę artystyczną, jak i stronę osobowości. Potrzebna jest więc coraz szersza i głębsza wiedza specjalistyczna z danej gałęzi sztuki, jak też wiedza humanistyczna, pedagogiczna i psychologiczna.

Trzecim obszarem refleksji jest zagadnienie mądrości. Mądrość wyrasta ponad wiedzę. Jacques Maritain mądrością określał to poznanie, które *przenika i obejmuje rzeczy, posługując się ujęciami intelektualnymi najgłębszymi, najogólniejszymi i najpełniejszymi. Takie poznanie, które karmi się nie tylko wiedzą wyższą, lecz również ludzkim doświadczeniem duchowym, wykracza ponad wszelką dziedzinę specjalizacji, gdyż ma do czynienia z rzeczywistościami, które przenikają wszystko, co jest, i z aspiracjami, które wynikają z samej natury i wolności człowieka*³⁸. Mądrość jest według niego najbardziej doniosłą wartością dla ludzkiego umysłu. Z realizmem podkreśla, że ani nauczanie elementarne, ani wyższe nie uczynią dziecka czy młodego człowieka mędrce. Powinno ono jednak wyposażyć ich umysły w wiedzę żywą i uporządkowaną, która pozwoli im postępować w mądrości w dalszym życiu. Píše, że specyficznym przedmiotem edukacji jest *dostarczenie im fundamentów prawdziwej mądrości oraz uniwersalnej i swoistej zdolności rozumienia ludzkich dokonań w nauce i kulturze*³⁹. Jest to zadanie ważne dla każdego rodzaju edukacji i widzimy

³⁷ M. Scheler, dz. cyt.

³⁸ J. Maritain, dz. cyt., s. 37.

³⁹ Tamże, s. 38.

w tym zakresie coraz większe zaniedbania. Jest to także zadanie dla edukacji artystycznej.

Na inny aspekt mądrości zwraca uwagę Antoni Kępiński. Wyróżnia on dwie postawy, które przyjmują ludzie w stosunku do otoczenia. Jedna polega na wczuwaniu się i rozumieniu, druga zaś jest postawą instrumentalną i polega na manipulowaniu. W tym drugim przypadku nie bierze się pod uwagę, co podmiot przeżywa, ale jak reaguje. Ta druga postawa jest według Kępińskiego charakterystyczna dla nauki. Kępiński pisze, że w *tym sensie nauka jest przeciwstawna mądrości, mądrość bowiem nie dąży do władzy, ale do większego zbliżenia się i tym samym lepszego zrozumienia świata otaczającego, wczucia się w jego tajemniczy rytm. Pod wysiłkami naukowymi kryje się dążenie do władzy, a pod szukaniem mądrości — miłość do otoczenia*⁴⁰. W tej wypowiedzi autora widać wyraźnie, świadome czy nieświadome, nawiązanie do myśli Maxa Schelera.

Mądrość zawsze musi posiadać odniesienie do wartości. Powinny być one postawione w centralnym punkcie rozwoju człowieka, a właściwa hierarchia wartości musi być kształtowana od najwcześniejszych etapów edukacji. Hierarchia ta dotyczy różnych dziedzin, estetycznej także. Roman Ingarden pisze, że *gdy słyszeliśmy już dzieła Beethovena lub Szopena, nie chcemy już słuchać katarynki*⁴¹. Edukacja ma także zapewnić harmonijne przejście od wychowania w kontekście wartości do samowychowania, co wymaga od pedagoga uruchomienia u ucznia odpowiedniej motywacji. Jest to jeden z trudniejszych problemów pedagogicznych.

Podstaw mądrości w zakresie edukacji możemy szukać przede wszystkim w filozofii. Jest to jedno z zasadniczych pojęć dyskursu filozoficznego. Szczególnie ważna w tym zakresie jest filozofia starożytnej Grecji. Klasyczne rozumienie mądrości najwyraźniej sprecyzowali Sokrates, Platon i Arystoteles. W koncepcji wszystkich trzech filozofów, pomimo różnic w poglądach, mądrość jest utożsamiana z wiedzą. Jest to specyficzny rodzaj wiedzy, będący warunkiem właściwego, moralnego działania. Dobre postępowanie jest warunkiem szczęśliwego życia, a więc mądrość jest warunkiem szczęścia⁴².

W starożytnej Grecji za ideał uznawano takiego człowieka, który łączył w sobie dobro i piękno. Mieczysław Krąpiec podkreśla, że ogólnie uznane wartości — prawdę, dobro i piękno — można z jednej strony rozważać przedmiotowo jako transcendentalne jakości bytowe, z drugiej strony można o nich mówić w odniesieniu do osobowego samorealizowania się⁴³. Nawiązując do greckiego

⁴⁰ A. Kępiński, *Lęk*, PZWL, Warszawa 1977, s. 199.

⁴¹ R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1998, s. 36.

⁴² T. Leś, *Mądrość jako cel wychowania. Wybrane teorie, implikacje praktyczne, podstawowe problemy*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2018, nr 1.

⁴³ M.A. Krąpiec, *Prawda–dobro–piękno jako wartości humanistyczne*, [w:] B. Suchodolski (red.), *Alternatywna pedagogika humanistyczna*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1990.

ideału wychowania, Tadeusz Gadacz stwierdza, że jest to *wspólna wędrówka wychowawcy i wychowanka ku horyzontowi prawdy, dobra i piękna*, a w odniesieniu do szkoły podkreśla, że musi ona *uczyć prawdy, wychowywać do dobra i kształtować do doświadczania i tworzenia piękna*⁴⁴. Dokonuje się to we wspólnocie osobowej między mistrzem a uczniem. Max Scheler mówi o konieczności posiadania przez ucznia wzoru aksjologicznego.

Tomasz Leś wskazuje na pięć niezbędnych elementów, które stanowią podstawę działalności wychowawczej skierowanej na wychowanie do mądrości⁴⁵. Pierwszy z nich to wiedza naukowa, która stanowi czynnik kształtujący adekwatne przekonania dotyczące rzeczywistości. W przypadku szkoły artystycznej musi to być rozległa wiedza o sztuce, oczywiście sprofilowana do danego typu szkoły. Niebezpieczne jest więc likwidowanie różnych przedmiotów, które budują wiedzę na wszystkich szczeblach nauczania. Szczególnie szkodliwe jest to na poziomie szkolnictwa wyższego.

Drugim elementem jest wiedza etyczna, która jest podstawą kształtowania właściwej postawy moralnej. Jest to tak ważne w dzisiejszych czasach, gdy celem ludzkich działań, szczególnie ludzi młodych, staje się dążenie do przyjemności, *przyjemności coraz większej i coraz bardziej przyjemnej* — jak ją określił Zygmunt Bauman⁴⁶. Często wiąże się to z pominięciem wymogów etyki czy wręcz nawet odrzuceniem tych wymogów.

Trzecim elementem jest dialog jako warunek osiągnięcia zarówno wiedzy naukowej, jak też etycznej. Jest to sokratejski element mądrości, tak bardzo potrzebny we współczesnej szkole. Tomasz Leś podkreśla, że nauczyciel odgrywa w nim rolę decydującą. W szkole artystycznej szczególnie ważny jest dialog z nauczycielem-mistrzem, który zostawia niezatarte ślady. Uwidacznia się to w różnych wspomnieniach, listach czy innych wypowiedziach wielu artystów. Nauczyciel inicjuje dyskusję, organizuje jej przebieg, czuwa nad jakością wypowiedzi, występuje z pozycji osoby posiadającej w danym zakresie dużą wiedzę, zna uczniów na tyle, aby w sposób sensowny taki dialog prowadzić, dostosowując go do ich możliwości. W tego typu rozmowie ważne jest komunikowanie swoich emocji, co ją niesłuchanie ożywia. Ważne jest także umiejętne wykorzystanie milczenia. Dialogi mogą mieć bardzo różną formę. Opowiadano, że w jednej z pracowni rzeźbiarskich na uczelni profesor inicjował rozmowy o sztuce dawnej i nowej. Toczyły się mniej lub bardziej ożywione dyskusje. Jeden ze studentów, zajęty swoją pracą, nie odzywał się wcale. Po jakimś czasie poprosił wszystkich do swojego stanowiska. Pokazał im nowoczesną rzeźbę wykonaną z różnych materiałów. Gdy ustawił w odpowiednim miejscu lampkę, cień tej rzeź-

⁴⁴ T. Gadacz, *Dyskusja o wychowaniu*, „Znak”, 1991, nr 9, s. 51.

⁴⁵ T. Leś, dz. cyt., s. 58–62.

⁴⁶ Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2000, s. 8.

by przedstawiał fronton świątyni greckiej. Student powiedział, że jest to jego głos w prowadzonej dyskusji.

Czwarty element wychowania do mądrości to kształtowanie charakteru ze względu na podejmowany cel działania etycznego. Ważna jest bowiem nie tylko posiadana wiedza, ale także ukształtowanie zachowań pozwalających posiadaną wiedzę stosować w praktyce. W tym obszarze działalności wychowawczej konieczne jest stawianie i doprecyzowywanie celu działalności ucznia czy studenta, a także kształtowanie woli przejawiające się w konkretnych czynach. Jest to jeden z bardziej zaniedbanych aspektów współczesnego wychowania. W przypadku artystów często dochodzi do swoistego rozdzielenia osobowości, gdyż posiadają wypracowaną w szkole w miarę silną wolę w zakresie budowania warsztatu artystycznego, na przykład poprzez codzienne ćwiczenia na instrumencie czy uczestniczenie w lekcji baletu w teatrze, natomiast w innych zakresach życia nie posiadają tej woli wcale i w ten sposób niszczą swoje zdolności, a czasem nawet talent. Kształtowanie woli jest jednym z pilniejszych zadań szkolnictwa artystycznego⁴⁷.

Piątym elementem wychowania do mądrości jest kształtowanie precyzyjnego rozumowania, umiejętności argumentowania, a także krytycyzmu w stosunku do poglądów — zarówno własnych, jak też innych osób. Pomocą może być tutaj, według autora, nauczanie logiki.

Mądrość jako cel wychowania jest od dawna czymś bardzo pożądanym i, tak czy inaczej, wprowadzanym do praktyki pedagogicznej. Jak słusznie zwraca uwagę Tomasz Leś, jest to jednak trudne ze względu na etyczny aspekt mądrości. Pedagog kierujący się w stronę mądrości musi przyjąć jakieś założenia światopoglądowo-etyczne. Tak więc klasyczna koncepcja mądrości wyznacza, według autora, raczej formalne niż treściowe ramy wychowania⁴⁸.

Poza najstarszą filozoficzną refleksją na temat mądrości zaczęli na jej temat rozprawiać także psychologowie. Doszukują się jej w komponentach poznawczych, a także w uwarunkowaniach osobowościowych.

Zbigniew Pietrasiński mądrość rozumie jako wysoką ogólną kulturę poznawczą, połączoną z obszerną wiedzą o życiu. Jest ona, według Pietrasińskiego, stopniowalna. Sprzyja jej osobowość dojrzała, a więc charakteryzująca się dojrzałością emocjonalną, otwartością na doświadczenia, motywacją do rozwoju i zmian, zdolnością do racjonalnego kierowania sobą, posiadaniem systemu wartości wyższych, samopoznaniem i samoakceptacją, zdolnością do przeżywania uczuć wyższych, umiejętnością współżycia z ludźmi⁴⁹. W tym kontekście rozumienia mądrości warto zauważyć, że wielu artystów, pomimo dojrzałego wieku,

⁴⁷ Z. Konaszekiewicz, *Artysta a formacja woli*, „Szkoła Artystyczna”, 2018, nr 3.

⁴⁸ T. Leś, dz. cyt., s. 66.

⁴⁹ Z. Pietrasiński, *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2001.

nie posiada, niestety, dojrzałej osobowości. Jest to wynikiem zaniedbań w wychowaniu i samowychowaniu. Pietrasiński jako *ogłupiające produkty niedojrzałej osobowości* wymienia pychę, próżność, brak dystansu wobec siebie. Znow można dodać, że są to przywary często spotykane u artystów. Autor postuluje opracowywanie dydaktyki mądrości, która wspierałaby efektywne uczenie się na cudzych i własnych doświadczeniach, a także analizę i doskonalenie własnej aktywności poznawczej⁵⁰.

Wiesław Łukaszewski po przeanalizowaniu współczesnych, psychologicznych koncepcji mądrości wysuwa własne propozycje. Uważa, że mądrość jest sposobem rozumienia świata i siebie samego, sposobem myślenia, sposobem wartościowania i sposobem działania. Jest to skomplikowane narzędzie regulacji stosunków między człowiekiem a jego szeroko rozumianym otoczeniem. W pewnych przypadkach mądrość może przejawiać się w formie intelektualnego, refleksyjnego stosunku do świata i do siebie samego. W innych przypadkach może przejawiać się w formie aktywnej, nastawionej na przekształcanie rzeczywistości⁵¹.

Wielką zaletą rozważań autora jest zajęcie się problemem, czym mądrość nie jest, co jest przeciwieństwem mądrości. Nie-mądrością jest niewiedza i różne rodzaje ignorancji, a także odwoływanie się do wiedzy fałszywej. Są nią: automatyzmy, nawyki, rutyna, uległość wobec wymagań zewnętrznych, bezrefleksyjność, konformizm. Jest nią poszukiwanie pewności za wszelką cenę, przewidywalność. Jest nią nietolerancja zmienności, nietolerancja różnorodności, a także lekceważenie roli kontekstu. Jest nią także obojętność na los innych lub podejmowanie działań na szkodę innych. Autor konkluduje, że trudniej jest być mądrym niż niemądrym. Bycie mądrym ma swoje radości i satysfakcje, ale ma także swoje realne ciężary. Ludzie mądrzy są często nierozumiani przez otoczenie⁵².

Analiza głupoty, bez irytacji i zdumienia, jak to się zwykle dzieje w życiu codziennym, także ma swoje walory poznawcze. Andrzej Zwoliński pokazuje, w jaki sposób różni myśliciele rozumieli głupotę. Tak więc twierdzono, że jest ona nieszczęściem, jest kalectwem rozumu, brakiem rozeznawania, jest niezdolnością do wychwytywania związków między przyczyną a skutkiem, jest brakiem kojarzenia, a w konsekwencji przewidywania i ujmowania zależności. Rozróżniano także głupotę teoretyczną, która wynika z braku wiedzy, i głupotę praktyczną, rozumianą jako nieumiejętność dobrego postępowania. Autor twierdzi, że głupota rozwija się wraz z człowiekiem. Jest pasożytem, który czerpie z mądrości i wykoślawia ją. Autor omawia pychę, czyli głupich myślących o so-

⁵⁰ Tamże.

⁵¹ W. Łukaszewski, *Mądrość i różne niemądrości*, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot 2018.

⁵² Tamże.

bie; pseudonaukę, czyli głupich leniwych; zmanipulowanie, czyli głupich na jakieś służbie; kłamstwa, czyli głupich karmiących się nieprawdą; przesady, które są kajdanami głupiego; irracjonalizm, czyli głupi cały obraz rzeczywistości; zabobony, czyli głupio religijnych; pseudomodlitwę, czyli głupich faryzeuszów; magię, czyli głupio wierzących; demagogię, czyli głupich politycznie⁵³.

Z tych bardzo skrótowo przedstawionych konstatacji psychologicznych wynika, że mądrość jest długim, trwającym przez całe życie procesem dochodzenia do celu. Wymaga wysiłku, często wielkiego wysiłku. Wykracza oczywiście poza czas uczęszczania do szkoły i studiowania na uczelni, ale właśnie w tym okresie powinna mieć swój początek, a następnie przejść w proces auto-kreacji. Inspiratorem zaś do rozpoczęcia zdobywania mądrości musi być mądry nauczyciel.

W szkole artystycznej nauczyciel-mistrz, który jest nie tylko artystą, lecz także humanistą, sam dążący do mądrości w sztuce i mądrości w życiu, prowadzi w tym kierunku swoich uczniów i studentów. Możemy sobie życzyć, aby takie osoby znajdowały się jak najliczniej w naszych szkołach. Wyraziste wzory osobowe zawsze oddziaływały najmocniej. Nauczyciel w szkole czy uczelni artystycznej, niezależnie od istniejących i obowiązujących struktur, może „otworzyć” swój prywatny uniwersytet mądrości w każdym miejscu i o każdym czasie. Można jest marzenie, ale marzenia dają przecież nadzieję i siłę.

Na temat mądrości napisano setki aforyzmów. Wiedza potoczna wciąż się do niej odwołuje. Wciąż żyje w jednej z najstarszych ksiąg ludzkości — w Biblii, z przepięknym tekstem *Mądrości Syracha*. Jest przedmiotem wielowiekowych rozmyślań filozoficznych. Stała się także obiektem współczesnych dociekań psychologicznych. Wkracza do różnych dzieł sztuki we wszystkich epokach. Wciąż zachwyca pedagogów czyniących z niej cel swoich oddziaływań. Ona sama zaś jest nieuchwytna, wciąż wymyka się jakimś jednoznacznym ustaleniom, nie da się złowić w żadne sieci, opuszcza utarte drogi i przedeptane szlaki. Zaprasza do wędrówki za wartościami, ale tymi istniejącymi obiektywnie. Czyni życie ludzi podążających za nią wartościowym i szczęśliwym.

Ostatni akord

Od czasów powojennych polskie szkoły artystyczne wszystkich szczebli tętnią życiem. Wciąż znajdują się chętni, aby w nich się uczyć i studiować. Wymaga to od tych młodych ludzi dużego wkładu codziennej pracy i niejednokrotnie ogromnego wysiłku. Ponieważ u większości uczniów i studentów łączy się to z realizacją posiadanych zdolności, zainteresowań czy nawet pasji, taki tryb życia bywa podejmowany i kontynuowany. Inaczej nastawieni do tej działalności wcześniej czy później odchodzą.

⁵³ A. Zwoliński, *O głupocie*, Wydawnictwo M, Kraków 2012.

Polskie szkoły artystyczne mają na ogół dobrą opinię i to nie tylko w naszym kraju. Zwłaszcza muzycy i tancerze, zatrudniając się w zagranicznych zespołach, rozpropagowali szeroko nasze szkoły. Szczególnie cenione było zawsze to, że polskie szkoły kształciły nie tylko muzyka czy tancerza, ale dzięki wielu przedmiotom o szerszym charakterze, także artystę. Można stwierdzić, że absolwenci otrzymują dobre, czy nawet wyśmienite przygotowanie warsztatowe w postaci umiejętności i wiadomości. Oczywiście zdarzają się wyjątki, ale do każdego systemu zakradają się patologie. Jedną z przyczyn jest rozrastanie się liczbowe średnich i wyższych szkół artystycznych. Jest to temat na osobne rozważanie.

Można jednak mieć wątpliwości co do tego, czy obecni absolwenci otrzymują to wyższe piętro w hierarchii kształcenia, czyli wiedzę. Przeobrażanie się szkół i uczelni rodzi bardzo wiele niepokojów, choć nazwy zmieniających się szkół brzmią imponująco. Przeraża deprecjonowanie przedmiotów humanistycznych i tych artystycznych, które rozszerzają krąg wartości uczących się, co przecież w znaczący sposób blokuje drogę do prawdziwej kultury. Niestety, nie ma chyba w Polsce artystycznej uczelni wyższej, która miałaby posmak klasycznego uniwersytetu. Janusz Pasierb jeden ze swoich esejów zatytułował nieco prowokacyjnie *Na początku była kultura*. Pisze w nim, że swoją wielkość człowiek czerpie przede wszystkim z kultury, która oznacza pozytywny rozwój indywidualny i społeczny. Uważa, że kultura zaczęła się z człowiekiem i zaczyna się na nowo w każdej ludzkiej egzystencji jako dziedzictwo i jako zadanie⁵⁴. Jasne więc jest, że do wypełnienia tego zadania konieczne jest kształcenie i wychowanie.

A co z mądrością? Nie da się jej sformalizować w żaden przedmiot, w żaden obowiązkowy wykład. Nie da się jej zapisać w żadnym programie nauczania czy sylabusie. Nie podlega ocenie, zaliczeniu czy egzaminowi. Musi być żywym nurtem przepływającym przez szkoły i uczelnie za przyczyną mądrych pedagogów, którzy czerpią ją z prawdziwego Źródła. Oczywiście najważniejszą rolę mają w tym zakresie pedagodzy uczący przedmiotów artystycznych. Sama organizacja nauczania temu sprzyja. Na lekcjach indywidualnych czy w małych grupach mają do tego idealne warunki. Poza tym przedmioty artystyczne są dla uczniów i studentów najważniejsze. Jednak każdy pedagog pracujący w tego typu szkole czy uczelni może mieć w procesie przekazywania mądrości swój znaczący udział. Pedagog, artysta czy nie artysta, który sam trzyma się zdobywaniem mądrości, niezależnie czego by uczył, może zaświadczyć w bardzo różnorodny sposób o jej istnieniu, swoistym pięknie i życiowej konieczności. Przed absolwentami szkół i uczelni artystycznych jest bowiem nie tylko droga artystyczna, ale także droga życiowa. Sensownego połączenia

⁵⁴ J. Pasierb, *Na początku była kultura*, Wydawnictwo św. Jacka, Katowice 2013.

obu uczy właśnie mądrość. Obie muszą być oparte na fundamencie mądrości, aby układały się na tyle, na ile można, harmonijnie.

Ryūnosuke Akutagawa powiedział, że *mędrzec to ten, kto na drodze pełnej kolców wyhodować potrafi różę*⁵⁵.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Bauman Zygmunt, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2000.
- [2] Benedykt XVI, *Przemówienie do młodych naukowców w ramach 26. Światowego Dnia Młodzieży 19.08.2011*, Katolicka Agencja Informacyjna.
- [3] Bloom Allan, *Umysł zamknięty — o tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997.
- [4] Faure Edgar, *Uczyć się, aby być*, PWN, Warszawa 1975.
- [5] Furedi Frank, *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?*, PIW, Warszawa 2008.
- [6] Gadacz Tadeusz, *Dyskusja o wychowaniu*, „Znak”, 1991, nr 9.
- [7] Ingarden Roman, *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1998.
- [8] Kępiński Antoni, *Lęk*, PZWL, Warszawa 1977.
- [9] Konaszkiewicz Zofia, *Wiadomości, wiedza, mądrość w kształceniu i pracy nauczycieli muzyki*, [w:] Zenona Rondomańska (red.), *Zadania edukacji artystycznej w XXI wieku*, Wydział Sztuki UWM, Olsztyn 2012.
- [10] Konaszkiewicz Zofia, *Artysta a formacja woli*, „Szkoła Artystyczna”, 2018, nr 3.
- [11] Kotarbiński Tadeusz, *Wesołe smutki*, PWN, Warszawa 1957.
- [12] Kott Stanisława, *Historia wychowania*, tom I, Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, Lwów 1934.
- [13] Krąpiec Mieczysław Albert, *Prawda – dobro – piękno jako wartości humanistyczne*, [w:] Bogdan Suchodolski (red.), *Alternatywna pedagogika humanistyczna*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1990.
- [14] Krimsy Sheldon, *Nauka skorumpowana?*, PIW, Warszawa 2006.
- [15] *Księga aforyzmów. Najważniejsze w życiu*, wybór i opracowanie Aldona Różanek, Wydawnictwo Petrus, Kraków 2010.
- [16] Leś Tomasz, *Mądrość jako cel wychowania. Wybrane teorie, implikacje praktyczne, podstawowe problemy*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2018, nr 1.

⁵⁵ *Księga aforyzmów. Najważniejsze w życiu*, wybór i opracowanie Aldona Różanek, Wydawnictwo Petrus, Kraków 2010, s. 9.

- [17] Łukaszewski Wiesław, *Mądrość i różne niemądrości*, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot 2018.
- [18] Maritain Jacques, *Dynamika wychowania*, „Znak”, 1991, nr 9.
- [19] Nałaskowski Aleksander, *Dzikość i zdziczenie jako kontekst edukacji*, Oficyna Impuls, Kraków 2006.
- [20] Nowak Piotr, *Hodowanie troglodytów*, Fundacja Augusta Hrabiego Cieszkowskiego, Warszawa 2014.
- [21] Pasierb Janusz, *Na początku była kultura*, Wydawnictwo św. Jacka, Katowice 2013.
- [22] Pietrański Zbigniew, *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2001.
- [23] Scheler Max, *Formy wiedzy i kształcenie*, [w:] *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, PWN, Warszawa 1987.
- [24] Szczepański Jan, *Refleksje nad oświatą*, PIW, Warszawa 1973.
- [25] Tardif Emilien, *Jezus żyje*, Ottonianum, Szczecin 1991.
- [26] Wielgus Stanisław, *Historyczne koncepcje i paradygmaty uniwersytetu oraz jego model na dziś i na jutro*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2009.
- [27] Witkowski Tomasz, *Zakazana psychologia*, Moderator, Taszów 2009.
- [28] Zdybicka Zofia, *Kulturowe zawirowania wokół człowieka końca XX wieku*, „Człowiek w Kulturze”, 1995, nr 4–5.
- [29] Ziejka Franciszek, *Gaudium veritatis*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2005.
- [30] Zwoliński Andrzej, *O głupocie*, Wydawnictwo M, Kraków 2012.
- [31] Życiński Józef, *Światło i błękit, paradoksy wierności*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2006.





Rozwijanie kompetencji emocjonalnych u uczniów szkół artystycznych

Wielu nauczycieli na pytanie jakie jest ich zadanie w szkole, odpowiada, że mają przekazać wiedzę i odpowiednie umiejętności, zrealizować program nauczania. Oczywiście jest to główne zadanie. Obok tego rolą szkoły jest przygotowanie młodych ludzi do dorosłego życia w społeczeństwie. Wiedza jest bardzo istotna, ale nie wystarczy do tego, by w przyszłości zdobyć pracę, założyć rodzinę czy realizować swoje życiowe cele. Szkoła wraz z rodzicami powinna wyposażyć ucznia w szereg niezbędnych umiejętności społecznych. Młody tancerz i młody muzyk musi umieć współpracować w grupie, nie można zawsze być solistą. Młody plastyk potrzebuje rozwiniętych zdolności interpersonalnych, by później sprzedać swoje dzieła. Stephen Glenn i Jane Nelsen¹ wyróżnili siedem ważnych przekonań i umiejętności, które są niezbędne do rozwijania kompetencji społecznych i życiowych młodych ludzi. Są to:

- głębokie przekonanie o osobistych zdolnościach,
- głębokie przekonanie o własnym znaczeniu w relacjach z bliskimi,
- głębokie przekonanie o osobistej mocy lub wpływie na własne życie,
- dobrze rozwinięta inteligencja intrapersonalna — w tym rozumienie swoich emocji i wykorzystywanie tego do rozwijania samooceny i samokontroli,
- dobrze rozwinięte umiejętności interpersonalne,
- umiejętność systemowego podejścia do życia,
- rozwinięta umiejętność oceny.

Dorośli wyposażeni w wymienione kompetencje potrafią prowadzić satysfakcjonujące ich życie, odnosić sukcesy zawodowe i prywatne. Wszystkie będą potrzebne młodym artystom w przyszłości. W niniejszym artykule zajmemy się zagadnieniem wspierania rozwoju emocjonalnego uczniów, czyli ich inteligencji intrapersonalnej. Zdolność do radzenia sobie z emocjami — nazywania ich, rozumienia i wykorzystywania informacji z nich płynących do podejmowania róż-

¹ S. Glenn, J. Nelsen, *Raising Self-Reliant Children in a Self-Indulgent World*, za: J. Nelsen, *Pozytywna dyscyplina*, wydawnictwo CoJaNaTo, Warszawa 2015.

nych działań — jest niezbędna w życiu. Młodzi artyści potrzebują otworzyć się na swoje uczucia, by wyrażać siebie poprzez sztukę. Niestety u wielu z uczniów emocje okazują się zbyt gwałtowne lub trudne do opanowania. Przed egzaminami i konkursami dzieci i młodzież często doświadczają tremy — lęku przed byciem ocenianym podczas występu. Kłótnie i nieporozumienia prowadzą czasami do wybuchów złości, a w konsekwencji do obrażania innych, wyzywania, a nawet bicia i niszczenia przedmiotów. Uczniowie często się porównują ze sobą, konkurują i są o siebie zazdrośni, co bardzo pogarsza relacje rówieśnicze w klasie i szkole. Niektórzy nie potrafią pohamować wybuchów płaczu, gdy nie są najlepsi, nie spełniają swoich zawyżonych standardów, gdy nie radzą sobie w relacjach z kolegami i koleżankami. Część dzieci z kolei jest wycofana, zawstydzona, załężniona i nie potrafi pokazać swoich emocji w sztuce, przez co ich występy/dzieła są nieciekawe.

Dzieci rosną i jeśli nie nauczą się radzić sobie z emocjami, ich frustracja i napięcie wewnętrzne będą się potęgować. Może to nawet prowadzić do powstania zaburzeń psychicznych, sięgania po substancje psychoaktywne, samookaleczeń czy prób samobójczych. Na szczęście istnieje wiele sposobów wspierania uczniów w rozwijaniu ich kompetencji emocjonalnych.

Mentalizowanie

Na początku warto wspomnieć o niezwykle istotnej zdolności, którą musi się wykazać nauczyciel, by wspomagać swoich uczniów w rozwoju. **Mentalizowanie** to *postrzeganie bądź interpretowanie zachowań jako czynności związanych z intencjonalnymi stanami umysłu (z zaangażowaniem wyobraźni)*². Innymi słowami chodzi o świadomość własnego stanu umysłu i innych ludzi. Dzięki mentalizowaniu rozumiemy nieporozumienia, możemy spojrzeć na siebie z zewnątrz, a na innych od wewnątrz i nadać emocjonalne znaczenie różnym sytuacjom. Umiemy pocieszyć smutne dziecko, załagodzić konflikt między uczniami, zrozumieć powody czyjejś złości... Mentalizowanie emocji dotyczy ich rozpoznawania (nazywanie emocji podstawowych i ich odcieni, wyjaśnianie znaczenia w kontekście relacji), modulowania (regulowanie nasilenia, utrzymanie pobudzenia na odpowiednim poziomie) i wyrażania (może być skierowane do innych i do siebie). Im lepiej my sami rozumiemy swoje emocje, tym łatwiej pomożemy uczniom w radzeniu sobie z ich uczuciami.

Nazywanie uczuć

Przyjrzymy się teraz różnym podejściom, jak wykorzystać zdolność do mentalizowania w praktyce. Podstawową umiejętnością, której powinny się nauczyć

² J.G. Allen, P. Fonagy, A.W. Bateman, *Mentalizowanie w praktyce klinicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014, s. 29.

dzieci, jest nazywanie swoich uczuć. Pisze o tym wielu autorów książek dotyczących wspierania rozwoju uczniów. Faber i Mazlish³ określiły cztery kroki do tego, by dzieci zaczęły radzić sobie z emocjami. Przede wszystkim trzeba **wysłuchać** dziecka spokojnie i z uwagą. Następnie należy okazać **akceptację** dla jego **uczuć**. Można powiedzieć krótko: „rozumiem”, „mmm”, „och”. Takie potakiwanie ze zrozumieniem pomaga skoncentrować się na problemie. Kiedy już wysłuchamy dziecka, **nazywamy** jego **uczucie**, na przykład: „To frustrujące”, „Musiało ci być bardzo przykro”, „Przestraszyłeś się”, „Bardzo cię to zdenerwowało”. Możemy też na koniec **zamienić pragnienie** dziecka **w fantazję**, na przykład: „Czyż nie byłoby wspaniale, gdyby był już koniec roku, a ty już umiałbyś świetnie grać ten utwór?”. Same słowa jednak nie wystarczą. Potrzebna jest szczerłość i otwartość, inaczej dziecko nam nie uwierzy. Jeśli zamiast tego zaczniemy zaprzeczać uczuciom ucznia, szybko się zniechęci. Przystanie nam ufać i się zwierzać, będzie też niechętnie się uczyć. Jeżeli usłyszy krytykę albo rady, nie będzie mógł skupić się na szukaniu rozwiązań dla swoich problemów. Oczywiście nauczyciel nie musi akceptować wszystkich zachowań ucznia. Nie pozwalamy na obrażanie innych, bicie, ciągłe zagadywanie, kiedy trzeba pracować. Gdy jednak nauczyciel akceptuje emocje ucznia, jest mu łatwiej zmienić swoje zachowania. Jeżeli chcemy móc spokojnie uczyć, musimy najpierw dotrzeć do uczniów, by byli gotowi słuchać i przyswajać wiedzę. Jak piszą wyżej wspomniane autorki: *Jeżeli chcemy, by nasi uczniowie wyrosli na wrażliwych ludzi, musimy traktować ich godnie. Jeżeli cenimy godność naszych dzieci, musimy znaleźć metody, które afirmują ich godność. Jeżeli chcemy wychować młodych ludzi, którzy szanują samych siebie i innych, to musimy zacząć ich szanować. A nie dokonamy tego, nie okazując szacunku dla ich uczuć*⁴.

Wyobraźmy sobie sytuację, w której ośmioletnia uczennica przychodzi zapłakana na lekcję instrumentu. Nauczycielka daje jej chwilę się wypłakać, wyciszyć.

— Widzę, że chyba przydarzyło ci się coś przykrego. Powiesz mi, co się stało? [*wysłuchanie dziecka*]

— Ja... ja... zapomniałam nut. I Zosia śmiała się ze mnie, że jestem taką gapą. A ja przecież nie zrobiłam tego specjalnie!

Nauczycielka w pierwszej chwili ma ochotę sama nakrzyczeć na uczennicę, ale się powstrzymuje. Pamięta, że miała ćwiczyć stosowanie nowych sposobów pracy z uczniami.

— Yhym [*akceptacja dla uczuć*].

— Ja miałam je na biurku, musiałam zapomnieć je schować do plecaka. Rano mama mnie ciągle poganiała, prawie spóźniłam się do szkoły.

³ A. Faber, E. Mazlish, *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały. Jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*, Media Rodzina, Poznań 2013.

⁴ A. Faber, E. Mazlish, *Jak mówić, żeby dzieci się uczyły w domu i w szkole*, Media Rodzina, Poznań 1996, s. 35.

— Rozumiem. Jest ci przykro, że Zosia cię wyśmiała. Pewnie też czujesz się rozczarowana, że znowu zapomniałaś nut na lekcję [*nazwanie uczuć*].

— Tak...

— Może też boisz się, że nakrzyczę na ciebie za brak przygotowania do lekcji?

— No...

— Czyż nie byłoby wspaniale, gdyby te nuty cudownie do nas przyfrunęły z twojego biurka? [*zamienienie pragnienia w fantazję*]

Oczywiście potem można jeszcze spytać o możliwe sposoby na rozwiązanie problemu zapominania nut.

Cztery kroki do współpracy z uczniem

Podobne podejście reprezentuje wspomniana wcześniej Jane Nelsen⁵. Według niej, kiedy jesteśmy gotowi wysłuchać dziecka, ono będzie bardziej chętne do wysłuchania nas. Autorka opisała cztery kroki do współpracy. Pierwszy z nich to wyrażenie zrozumienia dla uczuć dziecka. Lepiej nie zakładać, co ono czuje, tylko upewnić się, jak jest. Możemy **nazwać** jego **uczucia**. Jeśli się pomylimy, najwyżej uczeń nas poprawi. Następnie okazujemy **empatię**. Możemy w tym miejscu podzielić się naszym doświadczeniem i wspomnieć sytuację, gdy czuliśmy się podobnie. Potem **dzielimy się własnymi odczuciami** i spojrzeniem na sytuację. Uczeń wysłucha nas, jeśli wcześniej byliśmy szczerzy i przyjaźnie nastawieni. Na końcu zachęcamy ucznia do **szukania rozwiązań** swoich problemów. Można w tym momencie też spytać o jego pomysły na unikanie podobnych trudności w przyszłości.

Kolejny przykład. Wychowawca w szkole plastycznej zauważył na przerwie, jak dwoje uczniów zaczyna się obrażać. Jeden z nich prawie uderza drugiego. Nauczyciel przerywa im i prosi o rozmowę z każdym osobno.

— Wojtku, widzę, że jesteś wzburzony [*nazwanie uczuć*]. Co się stało?

— Nic takiego.

— Chciałbym ci pomóc. Widziałem, jak wdałeś się z Pawłem w poważny konflikt. Zwykle jesteś spokojny. Musiałeś się bardzo zdenerwować, skoro tak na siebie krzyczyście.

— To wszystko przez to... że on chciał mi odbić dziewczynę. Widziałem, jak z nią rozmawiał i proponował jej wyjście na wernisaż. Powinien się od niej odzepić.

— Yhym.

— Tak po prostu się nie robi. Przecież widział, że niedawno zostaliśmy parą.

⁵ J. Nelsen, dz. cyt.

— Rozumiem, że bardzo cię zdenerwowało jego zachowanie. Uważasz, że postąpił niesprawiedliwie. Mogłeś się poczuć zazdrosny [*empatia*], jeśli twoja dziewczyna chętnie z nim rozmawiała. Nie wiemy jednak, czy on faktycznie chciał ci ją „odbić” i czy ona zgodziłaby się z nim gdzieś wyjść, prawda?

— No niby tak.

— Kiedy byłem w twoim wieku, też byłem bardzo zazdrosny o swoją dziewczynę. Nie pozwalałem jej w ogóle rozmawiać z kolegami... Aż pewnego dnia tego nie wytrzymała i ze mną zerwała. Zazdrość zniszczyła nasz związek [*dzielenie się swoimi doświadczeniami*]. Nie chciałbym, żeby ciebie też to spotkało. Poza tym jeśli jednak będziecie tak na siebie naskakiwać z Pawłem, to obawiam się, że w końcu się pobijecie, a na to nie mogę się zgodzić [*akceptacja uczuć, ale nie zachowań*]. Co mógłbyś zrobić, żeby do tego nie dopuścić? [*szukanie rozwiązań konfliktu*]

— No... w sumie mogłem najpierw pogadać z Asią. A jego olać. Właściwie to nie chcę, żeby uznała mnie za straszego zazdrośnika.

— To brzmi jak dobry plan. A jak teraz porozumiesz się z Pawłem?

— Nie chcę z nim rozmawiać.

— Rozumiem, że nie masz na to ochoty [*zrozumienie dla uczuć*]. Nie musicie się lubić, ale skoro jesteście razem w klasie, chciałbym, żebyście spróbowali się ze sobą dogadać.

Porozumienie bez przemocy

Warto również wspomnieć o specyficznym sposobie empatycznej komunikacji, jaki można osiągnąć z uczniem, stosując porozumienie bez przemocy (ang. *Nonviolent Communication*, NVC). Jest to sposób porozumiewania się, który umożliwia każdemu człowiekowi nawiązanie kontaktu z sobą samym i z innymi ludźmi w taki sposób, że nasze wrodzone współczucie rozkwita⁶, a tym samym eliminujemy wszelką przemoc z komunikatów. Stosowanie porozumienia bez przemocy nie tylko pozwala nam dbać o rozwój emocjonalny uczniów, lecz także wzbogaca nas samych. Pomaga nam wyrażać się świadomie z szacunkiem i empatią, poświęcając uwagę partnerom rozmowy. Porozumienie bez przemocy ma dwie główne fazy. W pierwszej świadomie **wyrażamy siebie** poprzez cztery elementy: *spostrzeżenia* (bez ocen i interpretacji), *nazwanie naszych uczuć* (a nie myśli), *wyrażenie potrzeb* i na koniec *prośbę*, jaką kierujemy do słuchacza (wypowiedziana jasno, konkretnie i bez żądań). Druga faza to **empatyczny odbiór** z wykorzystaniem wcześniejszych elementów. Fazy te można oczywiście stosować wymiennie. W tym podejściu niezwykle istotne jest odrzucenie osądzenia, klasyfikowania i etykietowania ludzi. Łatwo przykleić uczniowi łatkę „leni-

⁶ M. Rosenberg, *Porozumienie bez przemocy*, Jacek Santorski & Co, Warszawa 2003, s. 12.

wy”, „roztrzępany”, „prymus”... Niezależnie od tego, czy nasza ocena jest pozytywna czy negatywna, powoduje, że zaczynamy postrzegać ucznia poprzez nią samą.

Jeśli nauczyciel nie wierzy, że dziecko lub nastolatek może zacząć więcej pracować, koncentrować się na zadaniach, uwalniając swoją kreatywność, nie zachęci go do zmiany. Tymczasem uczniowie, od których oczekuje się nieustannie najwyższej jakości pracy, mogą uzależnić swoją samoocenę od pochwał i wpaść w sidła toksycznego perfekcjonizmu. To z kolei może prowadzić do narastania w nich wielkiego napięcia, lęku przed porażką, a nawet powodować pojawienie się różnych zaburzeń. Podobnie w podejściu tym unika się porównań.

Czasem nauczyciele chcąc zmobilizować słabszych uczniów, stawiają im za przykład tych bardziej pracowitych. Zwykle powoduje to jednak niechęć, a nawet zawiść do „lepszyc” uczniów i nie wpływa pozytywnie na motywację. Porównywanie jest formą osądu i może przynosić podobne rezultaty. Blokuję w nas współczucie wobec nas samych, jak i innych. Ponadto osądy są często odbierane jako krytyka i wtedy istnieje duże prawdopodobieństwo, że nasz słuchacz nie przyjmie do wiadomości tego, co chcemy powiedzieć. Odbiór komunikatu „Jesteś kompletnie nieprzytomna, jak mogłaś znowu zapomnieć puent?” (sposstrzeżenie z oceną) i „Drugi raz w tym semestrze zapomniałaś puent” (samo sposstrzeżenie) będzie zapewne zupełnie inny. W porozumieniu bez przemocy bardzo istotne jest również jasne wyrażanie swoich uczuć. Kiedy słyszymy od ucznia „Czuję, że nie dam rady”, to tak naprawdę wypowiada on swoje myśli. Podobnie zdanie „Czuję, że jestem marnym artystą” mówi nam o tym, co ktoś uważa, a nie jakie emocje odczuwa. Wyrazy emocji to zdania „Jestem rozczarowana swoją pracą”, „Zniechęciłam się do dalszej gry”, „Jest mi smutno, kiedy nie udaje mi się wykonać odpowiednio tego ćwiczenia przy drążku”. Wielu uczniów na pytanie, jak się czuje, odpowiada po prostu „dobrze/źle/fajnie”. To nie mówi nam zbyt wiele o ich stanie emocjonalnym. Warto mieć pod ręką kartkę z wypisanymi nazwami emocji i w razie potrzeby posiłkować się nią, kiedy uczniowi brakuje odpowiednich słów. Przykładowe listy znajdziemy w rozdziale czwartym u Rosenberga. Warto również wspomnieć o empatycznym odbiorze komunikatów. Empatia to „pełne szacunku zrozumienie cudzych przeżyć”⁷. Czasami może się zdarzyć, że przyjdzie do nas uczeń w wielkich emocjach i nie będzie wiedział, co ma zrobić. Najważniejsze jest wtedy wysłuchanie go zamiast udzielania rad, dodawania otuchy czy wydawania sądów, wyjaśniania własnego zdania i uczuć. Często uczeń uspokoi się dzięki możliwości wypowiedzenia swoich emocji, nazwaniu problemów, a wtedy może przejść do szukania rozwiązań. Udzielanie rad zostawmy na sytuacje kryzysowe, kiedy trzeba bardzo szybko działać albo wtedy, gdy uczeń już zdradził nam swoje pomysły

⁷ Tamże, s. 109.

na wyjście z trudnej sytuacji, ale żadne z nich nie wydaje się skuteczne. Aby nauczyciel mógł okazać empatię, czasem sam potrzebuje chwili przerwy czy odpoczynku.

Tym razem przykład ze szkoły baletowej. Nauczycielka historii tańca prosi uczennicę o rozmowę po lekcji.

— Wiolu, ostatnio bardzo rozpraszasz się na lekcji, nie słuchasz mnie, trzeci raz zapomniałaś odrobić pracę domową i średnio co drugi raz nie przynosisz zeszytu [*konkretne spostrzeżenia*]. Martwi mnie to [*nazwanie swoich uczuć*], bo przecież w zeszłym roku miałaś bez problemu piątkę na koniec i nawet chciałaś brać udział w konkursie. Chciałabym was wszystkich nauczyć jak najwięcej [*wyrażenie potrzeby*] i prosiłabym cię, żebyś przychodziła przygotowana do zajęć [*konkretna prośba*].

— Dobrze, pani profesor. Przepraszam, ja... no, w tym roku ciężko mi się skupić.

— Coś się stało? [*empatyczny odbiór*]

— No, moja babcia jest bardzo chora. Często ją odwiedzam, przynoszę zakupy, pilnuję leków... Przepraszam, będę bardziej uważać.

Rozmowa oczywiście toczy się dalej, ale uważne, życzliwe i empatyczne podejście nauczycielki pozwoliło uczennicy ujawnić jej problemy.

Zachęta zamiast pochwały

Warto jeszcze wspomnieć o tym, jak pokazywać uczniom, że coś im się udaje, skoro pochwała nie jest najlepszym pomysłem. Wielu nauczycieli myśli, że chwalać dziecko, pomagamy mu poprawić swoje zachowanie i budować pozytywny obraz siebie. Istotne jest jednak zrozumienie, że *pochwała niejednokrotnie motywuje dzieci do poprawy zachowania, jednak jej ubocznym skutkiem staje się uzależnienie od aprobaty dorosłych i zadowalanie innych kosztem własnej samooceny*⁸. Thomas Gordon⁹ traktuje pochwałę jako jedną z blokad komunikacyjnych, która utrudnia porozumienie z uczniem. Tłumaczy, że w przypadku gdy uczeń ma jakiś problem, pochwała może nie trafić do niego, a wręcz może poczuć się niezrozumiany. Może też go utwierdzać w niskim poczuciu własnej wartości (może pomyśleć: „Chwali mnie, żebym się nie załamał, kiedy źle mi idzie”). Celowo i świadomie praktykowana przez nauczycieli może zostać uznana za nieszczerą lub nawet za próbę manipulacji („Pewnie chwali mnie tylko dlatego, żebym się dobrze zachowywał”). Ponadto podczas zajęć grupowych pochwała udzielona jednemu uczniowi może być postrzegana jako nagana dla reszty klasy („Tylko Julkę pochwaliła za wykonanie *battement tendu*, czyli nam

⁸ J. Nelsen, dz. cyt., s. 204.

⁹ T. Gordon, *Wychowanie bez porażek w szkole*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1995.

nie wyszło”). Co w takim razie robić? Faber i Mazlish radzą stosować **pochwały opisowe** (np. „Znalazłeś portfel i odniosłeś go do sekretariatu” albo „Dostałaś prawie maksymalną liczbę punktów na sprawdzianie, musiałaś się do niego długo przygotowywać”) zamiast ocen („Jesteś uczciwą dziewczyną”, „Świetnie ci poszło na sprawdzianie”).

Kiedy nauczyciel opisuje konkretnie, co widzi lub co czuje, uczeń tego nie podważy. Z kolei Nelsen proponuje stosowanie **zachęty** zamiast pochwał. Warto zatem ustalić, czym się różnią te pojęcia. Zachęta jest inspirowaniem, stymulowaniem, a nie samym wyrażeniem uznania i pozytywnej oceny. Ma zachęcić uczniów do tego, by zmieniali siebie i wiedzieli, jacy chcą być. Długofalowo pomaga zdobyć pewność siebie. Zachęta dotyczy zachowania („Dobra robota”), a nie osoby („Dzielna dziewczyna”). Zwraca uwagę na wysiłek i poprawę („Zrobiłeś to najlepiej, jak mogłeś”), a nie tylko końcowy produkt. Podczas stosowania zachęty dorosły mówi o swoich uczuciach i spostrzeżeniach („Doceniam twoją pomoc”). Ma przede wszystkim uczyć, jak myśleć o sobie, buduje adekwatną samoocenę i poczucie własnej wartości bez względu na aprobatę innych. Aby odróżnić, czy chcemy pochwalić, czy zachęcić ucznia, warto się zastanowić, czy podobny komentarz powiedzielibyśmy do swojego przyjaciela, czy okazujemy dziecku szacunek, czy zachęcamy do samooceny czy polegania na innych oraz czy dostrzegamy perspektywę ucznia.

Na koniec zamieszczam przykładowy scenariusz zajęć grupowych dla klas I–III szkoły podstawowej dotyczący rozwijania emocji. Zachęcam jednak nie tylko wychowawców do wykorzystywania tego tematu podczas lekcji z całą klasą. Nauczyciele rytmiki, kształcenia słuchu, plastyki i innych grupowych przedmiotów również mogą się inspirować i rozmawiać z uczniami o uczuciach podczas muzycznych zabaw. W przypadku uczniów starszych klas szkoły podstawowej i liceum warto dołączać ćwiczenia związane z nazywaniem emocji i ich rozpoznawaniem do lekcji dotyczących komunikacji czy rozwiązywania konfliktów, szczególnie przy okazji omawiania związku myśli, uczuć i zachowań.

- **Temat lekcji:** Zagadkowy świat emocji
- **Czas:** 45 minut
- **Materiały:** pudełko, obrazki z emocjami
- **Przebieg:**

Na początku uczniowie siadają w kole, ustalane są zasady pracy podczas warsztatu. Następnie prowadzący kładzie na podłodze pośrodku koła nieprzezroczyste, atrakcyjnie wyglądające pudełko (może być jakiś ozdobny pojemnik, złota kula po okrągłych czekoladkach itd.). Najpierw nauczyciel pyta uczniów: „Jak myślicie, co się w nim znajduje?”. Zbiera odpowiedzi, nawet te najbardziej absurdalne. Potem pyta: „Jak się czujecie z tym, że nadal nie wiecie, co tam jest?”. Ponownie zbiera odpowiedzi, wyłapując nazwy emocji (trzeba uważać,

by nie padały zbyt ogólne wypowiedzi, np. „źle”, zamieniać bardziej konkretnie, np. „złość”). W końcu nauczyciel wyznacza jedną osobę, która otwiera pudełko — znajdują się w nim obrazki z uczuciami. Można wykorzystać do tego obrazki z książki *Garść radości, szczypta złości* J. Tomaszewicz i W. Kołyszki¹⁰. Powinny się wśród nich znaleźć podstawowe emocje: radość, smutek, strach, złość, odraza, zaskoczenie. W wersji dla starszych uczniów z klas IV–VI szkoły podstawowej można zrobić karteczki również z mniej oczywistymi nazwami uczuć, na przykład: rozczarowanie, zawiść, zniesmaczenie, rozpacz, wściekłość, rozgoryczenie, duma, przerażenie¹¹. Następnie nauczyciel wybiera osobę lub osoby, które zaprezentują daną emocję w formie kalamburu. Po każdej prezentacji i zgadywaniu pokazujemy obrazek. Możemy też dopytać, skąd wiemy, że ktoś odczuwa daną emocję w ciele (odróżniamy przy tym reakcje ciała, np. napięte mięśnie, zmarszczone brwi, płynące łzy, szeroko otwarte oczy, szybkie bicie serca... od zachowań, jak bicie, płkanie lub skakanie). Jeśli wystarczy czasu, można również zaprosić uczniów do odgrywania scenek sytuacji, w których odczuwali silnie wybrane emocje.

Inny wartościowy scenariusz lekcji o emocjach znajdziemy w pierwszym spotkaniu w ramach programu „Chronimy Dzieci” Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę¹². Warto również zapoznać się z programem zajęć rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne Fundacji Kulczyk¹³. Najnowszy cykl „Efekt Domina. Materiały dla nauczycieli — edycja 2019” został nawet objęty Honorowym Patronatem Rzecznika Praw Obywatelskich doktora Adama Bodnara.

¹⁰ Warto też wykorzystywać książki z tej serii do rozmów o poszczególnych emocjach (bajki *Strach i pogromca potworów*, *Złość i smok Lubomil*, *Smutek i zakłete miasto*, *Wstyd i latający śpiwór*, *Radość i wyspa Hopsiup* i *Zazdrość i wyścigi żółwi*).

¹¹ Można wykorzystać obrazki z podpisami z książki *Pozytywna dyscyplina w klasie*, J. Nelsen, L. Lott i S. Glenn, wydawnictwo Pozytywna Dyscyplina, Milanówek 2019, s. 104 lub słownik uczuć z książki *Trening umiejętności dla dzieci z zachowaniami problemowymi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 101.

¹² Cały program jest godzien polecenia. Dotyczy profilaktyki przemocy i wykorzystania seksualnego dzieci. Scenariusz dla klas 1–3 szkoły podstawowej jest do pobrania bezpłatnie na stronie internetowej: <http://edukacja.fdds.pl/d85c6942-8374-416b-969c-154c4ea36cc0/Extras/chronimy-dzieci-2-net.pdf> (dostęp: 15.11.2019).

Scenariusz dla klas 4–6: <http://edukacja.fdds.pl/639b9cb3-bf57-4a2c-bc21-756cf89b92c9/Extras/chronimy-dzieci-3-net.pdf> (dostęp: 15.11.2019).

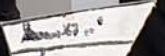
¹³ Scenariusze dostępne na stronie internetowej: <https://wiemczujepomagam.pl/> (dostęp: 15.11.2019).

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Allen Jon G., Fonagy Peter, Bateman Anthony W., *Mentalizowanie w praktyce klinicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.
- [2] Faber Adele, Mazlish Elaine, *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały. Jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*, Media Rodzina, Poznań 2013.
- [3] Faber Adele, Mazlish Elaine, *Jak mówić, żeby dzieci się uczyły w domu i w szkole*, Media Rodzina, Poznań 1996.
- [4] Gordon Thomas, *Wychowanie bez porażek w szkole*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1995.
- [5] Nelsen Jane, *Pozytywna dyscyplina*, wydawnictwo CoJaNaTo, Warszawa 2015.
- [6] Rosenberg Marshall, *Porozumienie bez przemocy*, Jacek Santorski & Co, Warszawa 2003.
- [7] Tomaszewicz Jovanka, Kołyszko Wojciech, *Garść radości, szczypta złości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2016.

„Żywe obrazy” — inscenizacja uczniów Liceum Sztuk Plastycznych ►
w Gronowie Górnym, 26 listopada 2019 roku

Fot. Włodzimierz Gorzelańczyk





Sposoby radzenia sobie z tremą w kształceniu muzycznym. Rola środowiska szkolnego i rodzinnego

Kształcenie muzyczne jest specyficzną dziedziną aktywności młodego człowieka, a naturalną konsekwencją edukacji w szkole artystycznej jest występowanie przed publicznością. Godziny spędzone na ćwiczeniu gry na instrumencie zostają zwieńczone prezentacją na estradzie. Koncerty dostarczają wielu różnych emocji, z którymi uczeń musi sobie poradzić, aby w pełni delektować się wykonawstwem muzycznym. Zanim jednak zostaną omówione specyficzne strategie oddziaływania na ucznia doświadczającego stresu, warto zwrócić uwagę na siłę doświadczeń emocjonalnych, które stanowią o podstawowych mechanizmach funkcjonowania człowieka.

Słowo **emocja** kryje w sobie łacińskie określenie *motio*, czyli ruch. Z kolei ruch w procesie funkcjonowania człowieka pełni funkcję mobilizującego sygnału alarmowego, na wypadek gdyby rzeczywiście osobie groziło niebezpieczeństwo. Ponadto lęk stymuluje ludzki organizm w sytuacji zagrożenia, przez co spełnia niezwykle ważną funkcję — chroni człowieka. Zatem można śmiało stwierdzić, że lęk jest potężną siłą, wspomagającą radzenie sobie w różnych okolicznościach życiowych. To on skłania nas do podejmowania ryzyka, żeby chociaż przez chwilę poczuć dreszczyk emocji. Są to bez wątpienia pozytywne aspekty tego uczucia, choć nie można zapomnieć o negatywnej sile jego oddziaływania. Zdarza się bowiem, że lęk nas paraliżuje i nie pozwala działać. Zatrzymuje nasze dążenia i następuje stagnacja, którą ciężko przezwyciężyć¹. Sytuacje ekspozycji społecznej niosą ze sobą ekscytację, uniesienie, podniecenie, które splatają się z niepokojem, strachem i obawą. Warto więc pochylić się nad szczególnym rodzajem lęku, jakim jest trema.

Według *Słownika wyrazów obcych* trema — (z łac. *tremare* — „drżeć”) definiowana jest jako lęk, *obawa przed wzięciem udziału w czymś, zwł. zdenerwo-*

¹ H. Morschitzky, *Lęk przed porażką*, Wydawnictwo Polskiej Prowincji Dominikanów, Poznań 2008.

wanie, niepokój ogarniający mówców, artystów przed publicznym występem lub w czasie trwania występu².

Co zrobić, by występy publiczne kojarzyły się z pozytywnymi emocjami, a nie lękiem związanym z przewidywaniem porażki? Jak nauczyciele i rodzice mogą skutecznie wspomagać młodego artystę? Co może zrobić uczeń, aby lepiej funkcjonować w sytuacjach ekspozycji społecznej? Odpowiedzi na te pytania są niezwykle istotne zarówno z perspektywy adepta szkoły muzycznej, jak i z perspektywy jego otoczenia. Godziny spędzone na ćwiczeniu i doskonaleniu warsztatu pracy składają się na świat młodego artysty, który bardzo często marzy o tym, aby zostać w przyszłości cenionym muzykiem. **Jego osiągnięcia w dużej mierze zależą od radzenia sobie z tremą**, która jest nieodzownym elementem życia scenicznego. W związku z tym warto przyrzeć się metodom pozwalającym minimalizować negatywne jej skutki.

Praca nad tremą powinna odbywać się na kilku płaszczyznach, ponieważ niezwykle ważne jest podejście do zagadnienia w ujęciu holistycznym. Istotne jest, by uwzględnić każdy element oddziaływania. Na podstawie literatury przedmiotu, jak i pracy własnej w charakterze psychologa szkolnego, na co dzień wspierającego młodzież szkoły muzycznej, autorka odniesie się do obserwacji dokonanych podczas bezpośredniej pracy z uczniami, nauczycielami oraz rodzicami. Taki kontakt umożliwi bowiem sformułowanie istotnych wniosków oraz może stanowić źródło bardzo przydatnej wiedzy praktycznej.

Wspierająca rola nauczyciela-artysty w aspekcie przezwycięzania tremy wśród adeptów sztuki muzycznej

Aby zdobyć kwalifikacje zawodowe w zakresie gry na instrumencie, trzeba kilkunastoletniego okresu wyjątkowej pracy, konsultacji oraz ćwiczeń w relacji pedagog–uczeń³. Rola nauczyciela-artysty obejmuje szeroko rozumiane wsparcie w toku nauczania⁴, polegające między innymi na pomocy w przezwycięzaniu tremy ucznia. Pedagog powinien uczyć adepta sztuki muzycznej, jak uporać się z napięciem i stresem, które są nieodzownymi elementami świata artystycznego. Ponadto rozmowy z nauczycielami-instrumentalistami pozwalają poznać wiele zróżnicowanych i satysfakcjonujących oddziaływań oraz metod skierowanych na podopiecznych, które pomagają im w walce z negatywnymi odczuciami przed występami publicznymi.

² Słownik wyrazów obcych, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1980, s. 774.

³ M. Sierszeńska-Leraczyk, *Od czego zależy sukces w muzyce?*, [w:] E. Czerniawska (red.), *Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka*, Difin, Warszawa 2012, s. 161–183.

⁴ A.A. Nogaj, R. Ossowski, *Social Support as a Mediator of Musical Achievement*, „Polish Psychological Bulletin”, 2015, 46 (2), s. 300–308.

Podstawą radzenia sobie z tremą ucznia jest nawiązanie pozytywnej relacji, w której przysły muzyk będzie czuł się akceptowany i doceniany. Zadaniem nauczyciela-artysty jest stworzenie życzliwej atmosfery podczas lekcji indywidualnych. Znaczącą rolę odgrywa więc sposób traktowania ucznia i indywidualne podejście do jego potrzeb i umiejętności. Współdziałanie oparte na zrozumieniu przekłada się najczęściej na chęć uczestnictwa ucznia w zajęciach.

Cierpliwość pedagoga jest niezmiernie ważna podczas codziennych żmudnych ćwiczeń, na których efekty w postaci sukcesów artystycznych trzeba nie-raz czekać latami⁵. Rozwój adeptów sztuki muzycznej wymaga dużych nakładów pracy oraz czasu, a serdeczna i aprobująca postawa nauczyciela wpływa pozytywnie na obniżanie napięcia.

Praca nad utworem w przyjaznym otoczeniu jest bardziej efektywna. Pierwsze prawo Yerkesa-Dodsona mówi o związku krzywoliniowym między pobudzeniem emocjonalnym a wykonaniem zadania. Człowiek funkcjonuje najlepiej, gdy pobudzenie emocjonalne jest optymalne. Wyższy, jak i niższy poziom osłabia sprawność wykonania⁶.

Na początku drogi artystycznej szczególnie pozytywny wpływ wywierają pierwsi nauczyciele, o ile uczeń kojarzy ich jako ciepłych i rozumiejących⁷. Początki muzykowania powinny być przepełnione bezkrytyczną zachętą⁸, która pozytywnie wpływa na samoocenę dziecka. Stefan Łabanowski⁹ zwraca uwagę na fakt, że brak poczucia własnej wartości może utrudniać publiczne wykonanie utworu. Trema pojawia się w umyśle artysty, gdy następuje zwątpienie w sukces, wywołane brakiem wiary we własne zdolności¹⁰. Natomiast Krzysztof Szmidt¹¹ podkreśla rolę postawy akceptacji nauczyciela wobec ucznia, na którą składa się:

⁵ U. Bissinger-Ćwierz, *Emocjonalne funkcjonowanie uczniów szkół muzycznych*, [w:] M. Manturzevska, B. Kamińska, A.A. Głuska (red.), *Poradnictwo psychologiczne w polskich szkołach muzycznych. Rys historyczny i współczesne kierunki działań*, CEA, PZSM, Warszawa–Bydgoszcz 2010, s. 87–97.

⁶ E. Nęcka, *Inteligencja*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

⁷ L. Sosniak, J.A. Sloboda, M. Howe, za: S. Hallam, *Motywacja do uczenia się*, [w:] B. Kamińska, M. Zagrodzki (red.), *Ćwiczenie w rozwoju i działalności muzyka wykonawcy*, Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina, Warszawa 2009, s. 157–182.

⁸ M. Manturzevska, za: Hallam, tamże.

⁹ S. Łabanowski, *Z zagadnień pracy pianisty*, [w:] B. Kamińska, M. Zagrodzki (red.), *Ćwiczenie w rozwoju...*, dz. cyt.

¹⁰ J. Kępińska-Welbel, *Trema*, [w:] M. Manturzevska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, AMFC, Warszawa 1999, s. 204–211.

¹¹ K.J. Szmidt, *Współczesne koncepcje wychowania do kreatywności i nauczania twórczości: przegląd stanowisk polskich*, [w:] K.J. Szmidt. (red.), *Dydaktyka twórczości. Koncepcje — problemy — rozwiązania*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2003, s. 19–124.

- życzliwość wobec podopiecznego,
- relacje partnerskie,
- zaufanie do jego zdolności, które ma kluczowe znaczenie również w aspekcie adepta względem siebie.

Strach przed utratą kontroli nad grą oraz obawa o to, jak ocenią nas inni, wynika z braku zaufania do siebie. Aby zniwelować napięcie spowodowane tą obawą, należy skoncentrować się na emocjach, jakie niesie ze sobą muzyka¹². Aprobata pedagoga-artysty jest niezwykle istotnym aspektem nauki gry na instrumencie, bo wiadomo, że same zdolności nie zapewniają powodzenia. Muszą być one odpowiednio wspomagane i stymulowane¹³. Pozytywna motywacja i okazywanie wsparcia psychicznego sprzyja efektywnemu funkcjonowaniu ucznia. Rolą nauczyciela jest uświadomienie uczniowi jak najwcześniej, że występy i egzaminy nie są czymś wyjątkowym, ale naturalną konsekwencją edukacji w szkole muzycznej. Co więcej, koncert powinien kojarzyć się z wyróżnieniem i przywilejem, a nie przykrym obowiązkiem. Ponadto dostarczenie szczegółowych informacji o przebiegu wydarzenia artystycznego, w którym uczeń będzie brał udział, zmniejsza napięcie i pomaga w przewyciężaniu tremy¹⁴. Organizowanie uczniom audycji i popisów klasowych, umożliwiających „ogranie się” i sprawdzenie w sytuacjach stresujących, jest jedną z metod pozwalających adeptom sztuki muzycznej na oswojenie się z estradą i publicznością. Aby pierwsze występy kojarzyły się uczniom pozytywnie, pedagogzy-artysty zalecają wykonywanie utworów lubianych i chętnie przez nich granych.

W sytuacji trudnej (ekspozycji społecznej) utwór łatwy wykonywany jest zazwyczaj poprawnie, a utwór trudny technicznie i słabo znany będzie lepiej grany w zaciszu własnego domu¹⁵. Przestrzeganie tej zasady ma na celu obniżenie strachu i kształcenie umiejętności oswojania się z tremą. Nauczyciele zalecają możliwie częste występowanie przed zróżnicowanym audytorium (środowisko artystyczne, rodzina, przyjaciele). Ponadto pedagogzy bardzo często umożliwiają uczniom udział w koncertach, w których pełnią oni role asystentów.

¹² D. Keegan, *Trema — objawy i przyczyny*, „Ruch Muzyczny”, 1996, nr 12, s. 13–15.

¹³ M. Kossowska, *Psychologiczne uwarunkowania osiągnięć szkolnych*, [w:] A.E. Sękowski (red.), *Psychologia zdolności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 47–62.

¹⁴ M. Welc, *Znaczenie osoby pedagoga w kształtowaniu odpowiednich postaw i nawyków w zakresie technologii występu i postrzegania tremy przez uczniów w początkowej fazie nauki*, [w:] M. Manturzevska, B. Kamińska, A.A. Głuska (red.), *Poradnictwo psychologiczne w polskich szkołach muzycznych. Rys historyczny i współczesne kierunki działań*, CEA, PZSM, Warszawa–Bydgoszcz 2010, s. 153–158.

¹⁵ M. Golicz, Z. Sucharowska, *Opis warsztatu pracy z tremą oparty na doświadczeniach muzyka i psychologa*, [w:] M. Manturzevska, B. Kamińska, A.A. Głuska (red.), *Poradnictwo psychologiczne...*, dz. cyt., s. 135–142.

W ten sposób mogą obserwować profesjonalne wykonanie recitalu. Dodatkowo wychowawcy stwarzają swoim wychowankom okazje do udziału w kursach mistrzowskich, w trakcie których dochodzi do bezpośredniej prezentacji granych utworów przed prowadzącym kurs oraz kolegami i koleżankami. Organizują lekcje otwarte i zachęcają do uczestnictwa w konkursach i festiwalach. Dzięki takim aktywnościom uczeń uświadamia sobie, że występ oraz towarzyszące mu emocje są elementami zawodu muzyka i należy je zaakceptować. Nauczyciele zwracają także uwagę na to, że po każdym występie warto omówić szczegółowo jego przebieg i razem wyciągnąć wnioski. Wspólnie zastanawiają się, co należy poprawić i nad czym jeszcze popracować, aby przyszłe wykonanie było jeszcze lepsze. Nie można zapomnieć o pozytywnej informacji zwrotnej, nawet jeśli prezentacja ucznia pozostawia wiele do życzenia. Konstruktynna krytyka, w połączeniu z życzliwym nastawieniem, pomaga w rozwoju artystycznym ucznia. Nie mniej ważne w przewycięzaniu tremy jest również muzykowanie zespołowe, które jest bezpieczniejszą formą wyrazu. Poziom wykonania utworu zależy od kilku osób, co wpływa korzystnie na samopoczucie uczniów. W takich sytuacjach poczucie samotności na scenie ulega osłabieniu¹⁶.

Nauczyciel powinien zawsze pamiętać o tym, aby na zajęciach zapewnić uczniom przyjazną atmosferę i wsparcie psychiczne dające im poczucie bezpieczeństwa. Będzie ono ich sprzymierzeńcem w pokonywaniu trudnych sytuacji ekspozycji społecznej podczas przyszłej działalności muzycznej i popisów estradowych.

■ W jaki sposób uczeń może samodzielnie pomóc sobie w pozytywnym przeżywaniu występu?

Wchodząc w świat szkoły muzycznej, młody człowiek zaczyna teoretyczną i praktyczną naukę muzyki oraz konfrontuje się z wyzwaniami, którym stara się sprostać. Uczniowie od początku swojej drogi artystycznej powinni edukować się w zakresie radzenia sobie z treścią, aby w pełni doświadczać radości z muzykowania. Praca w charakterze psychologa szkolnego daje możliwości spotkań i rozmów z uczniami, dzięki którym można stworzyć listę skutecznych sposobów obniżania napięcia przed występem publicznym. Podczas konsultacji indywidualnych i zajęć grupowych przyszli muzycy przedstawiają swoje sposoby walki z lękiem. Dzielią się sprawdzonymi pomysłami, które wspomagają ich w trakcie kształcenia muzycznego. W zmaganiach z treścią wykazują się dużą kreatywnością. Każdy szuka najlepszej metody pozwalającej na optymalne funkcjonowanie.

¹⁶ B. Karaśkiewicz, *Trema u muzyka wykonawcy*, [w:] R. Gawroński, M. Zagórski (red.), *Z zagadnień wykonawstwa instrumentalnego*, Akademia im. Jana Długosza, Częstochowa 2009, s. 141.

Na liście skutecznych sposobów obniżania napięcia pierwsze miejsce zajmuje dobre przygotowanie do występu. Odpowiedni czas poświęcony na naukę utworu daje uczniowi poczucie bezpieczeństwa. Ponadto, im więcej możliwości prezentowania się przed publicznością, tym lęk staje się mniejszy i wzrasta poczucie własnej wartości, które jest kluczem do każdego sukcesu. Maria Manturzevska¹⁷ podkreśla, że niska samoakceptacja nie sprzyja osiągnięciom muzycznym. Czynniki psychologiczne, takie jak: lęk przed oceną, brak wiary we własne siły, nadmierna samokontrola i niska samoocena, są źródłem tremy.

Jan Chodkiewicz¹⁸ zaznacza, że w warunkach silnego stresu ochronną rolę pełni pozytywne nastawienie. Optymistyczne myśli i poczucie humoru pozwalają młodym muzykom na odprężenie i rozluźnienie bezpośrednio przed występem. W osiąganiu takiego stanu pomagają prowadzenie monologu wewnętrznego, który pełni funkcję kontrolną co do sposobu traktowania samego siebie. W ramach takiego monologu każdego dnia komentuje się w myślach wydarzenia, powraca do wspomnień, zadaje pytania. Można koncentrować się na zalecanych sukcesach, dodawać sobie otuchy¹⁹. Przed wyjściem na scenę stwierdzenia takie jak: „dam radę”, „wszystko pójdzie dobrze”, „jestem przygotowany” pomagają w obniżeniu napięcia. Monolog wewnętrzny przed występem pomaga skupić myśli oraz dodaje pewności siebie.

Prawidłową pracą układu nerwowego, a tym samym skuteczne obniżenie napięcia emocjonalnego pomagają osiągnąć **techniki relaksacyjne**, cieszące się dużym zainteresowaniem wśród uczniów. Najbardziej popularną i najłatwiejszą w wykonaniu metodą są ćwiczenia oddechowe. Wypracowanie nawyku prawidłowego oddychania oddziałuje korzystnie na funkcjonowanie całego organizmu. Podstawowym założeniem metody jest koncentracja na wdechu i wydechu²⁰, która ma wpływ na samopoczucie i stan emocji. Warto podkreślić jest również Progresywny Relaks Mięśni, popularnie zwany Treningiem Edmunda Jacobsona²¹, polegający na naprzemiennym napinaniu i rozluźnianiu poszczególnych partii całego ciała, oraz trening autogenny Johanna Schultza²² — technika relaksacji neuromięśniowej. Autosugestia wywołuje doznania podobne do stanu

¹⁷ M. Manturzevska, *Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych*, COPSA, Warszawa 1974.

¹⁸ J. Chodkiewicz, *Zmagając się ze światem. Znaczenie zasobów osobistych*, (źródło: <http://www.psychologia.net.pl/artukul.php?level=136>; dostęp: 15.02.2015).

¹⁹ M. Król-Fijewska, *Stanowczo, łagodnie, bez lęku*, Wydawnictwo Intra, Warszawa 1993.

²⁰ L. Kulmatycki, *Ćwiczenia relaksacyjne. Praktyczne techniki antystresowe dla dzieci i młodzieży*, Agencja Promo — Lider, Warszawa 1995.

²¹ M. Jacenko, *Antystres: jak zmienić stres w relaksującą energię i odprężyć dokładnie całe ciało*, Wydawnictwo Lavenmint, Warszawa 2008.

²² C. Derra, *Trening autogenny dla każdego*, Amber, Warszawa 2005.

hipnozy i medytacji. Obie formy dają poczucie błogości, co doskonale wpływa na ciało i umysł. Należy jednak podkreślić, że techniki te powinny być realizowane pod okiem specjalisty — trenera, terapeuty, który będzie prowadził przez poszczególne etapy rozluźnienia ciała i wpływał na poprawę samopoczucia na poziomie umysłu.

Na zainteresowanie zasługuje **terapia przez sztukę muzyczną**. *Muzykoterapia to forma psychoterapii, rehabilitacji lub pomocy psychomuzycznej, która wykorzystuje dźwięk oraz muzykę — w każdej możliwej formie — jako środek wyrazu, komunikacji, strukturyzacji oraz analizy relacji. Stosowana jest zarówno indywidualnie, jak i grupowo, w pracy z dziećmi i osobami dorosłymi*²³. Muzykoterapia rozwija zdolność do relaksu, wpływa na wzrost zrozumienia samego siebie i służy do samorozwoju²⁴.

Uczniowie mogą posiłkować się również **wizualizacją**. *Nieosiągalnym ideałem byłoby ciągłe ćwiczenie codziennie na sali wobec tysiąca słuchaczy. Jest to oczywiście niemożliwe — a jednak? Czy nie wystarczy nam tutaj nasza wyobraźnia? Otóż ćwiczenie tremy polegałoby na tym, aby ciągle — czy też możliwie często — wyobrażać sobie przy ćwiczeniu, że przed nami jest sala z publicznością słuchającą nas uważnie*²⁵. Wyobrażanie sobie przebiegu koncertu jest niezmiernie ważne, gdyż pozwala oswoić się ze stresującą sytuacją. Potęga umysłu pozwala przeżyć w wyobraźni zbliżające się wystąpienie. Uczeń ma możliwość prześledzenia szczegółowo całej sytuacji. Od oczekiwania na wejście przez zagranie utworu aż po opuszczenie sceny. Wizualizacja występu publicznego pomaga w radzeniu sobie z treścią²⁶. Wymienione techniki są bardzo pomocne w pokonywaniu stresu przed koncertami. Zdaniem przyszłych artystów skutecznie obniżają napięcie i poprawiają zdolność koncentracji.

Badania zrealizowane przez Barbarę Pastuszek-Lipińską²⁷ wykazały, że im większą zdolność koncentracji ma młody muzyk, tym mniej odczuwa negatywne skutki tremy i odwrotnie, im mniejszą ma podzielność uwagi, tym bardziej narażony jest na negatywne skutki lęku scenicznego. Skupianie się na zadaniu

²³ E. Lecourt, *Muzykoterapia, czyli jak wykorzystać siłę dźwięków*, Videograf II, Chorzów 2005, s. 6.

²⁴ K. Stachyra, *Muzykoterapia i wizualizacja w rozwijaniu kompetencji emocjonalnych studentów pedagogiki*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009.

²⁵ T. Wroński, *Zagadnienia gry skrzypcowej*, tom 3, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1969, s. 86–87.

²⁶ T. Wroński, za: A. Helmich-Zgoda, *Trema i sposoby jej pokonywania*, [w:] E. Sasiadek (red.), *Wokalistyka w Polsce i na świecie*, tom 4, Polskie Stowarzyszenie Pedagogów Śpiewu, Akademia Muzyczna im. Karola Lipińskiego, Wrocław 2006, s. 149–153.

²⁷ B. Pastuszek-Lipińska, *Temperament i podatność na dystrakcję jako uwarunkowania objawów i skutków tremy w okresie adolescencji*, niepublikowana praca dyplomowa, SWPS, Warszawa 2012.

wymaga samodyscypliny, która przejawia się między innymi w codziennym, regularnym ćwiczeniu. Umiejętność zarządzania czasem pozwala korzystnie nim dysponować. Młodzi artyści uważają, że planowanie działań wprowadza porządek w ich funkcjonowanie, co umożliwia efektywne wykonywanie wielu aktywności. Optymalnie opracowany plan dnia zapewnia poczucie równowagi i pewność, że wszystkie czynności zostaną zrealizowane. Uczeń może wspomagać procesy poznawcze poprzez różnego rodzaju ćwiczenia²⁸. Łączenie treningu umysłowego z aktywnością fizyczną sprzyja rozładowywaniu przeżywanym emocji. Uprawianie joggingu, uczęszczanie na basen, jazda na rowerze wpływa na kondycję psychofizyczną adeptów sztuki muzycznej, która też jest istotna ze względu na wielogodzinne ćwiczenia gry na instrumencie czy śpiewu.

Oddziaływania rodziców na dziecko w zakresie radzenia sobie z tremą

Rodzice uczniów ubiegających się o przyjęcie do szkoły muzycznej I stopnia pragną ułatwić swoim pociechom ten pierwszy ważny w życiu egzamin. Otaczają swoje dzieci miłością i są obecni podczas przesłuchania, dopingują i dodają odwagi. Poczucie bezpieczeństwa przekazywane dzieciom pomaga obiecująco zdać egzamin²⁹. Tak właśnie zaczyna się wspólna przygoda rodziców i dziecka z placówką artystyczną. Wspólna, bo rodzice odgrywają znaczącą rolę w kształceniu muzycznym swoich dzieci, szczególnie w pierwszych latach nauki. Rodzice, którzy troszczą się o swoje dzieci, są dostępni i wspierają je w ich wysiłkach, tworzą solidny fundament, jakiego uczniowie potrzebują w zmaganiach z nieuniknionymi trudnościami na drodze muzycznej edukacji. Wsparcie rodziców przybiera różnorodne formy, od emocjonalnego po finansowe. Opiekunowie współuczestniczą w zajęciach, poznają metody nauczania oraz sposoby korekty podczas ćwiczeń w domu. Starają się pomóc przy wyborze instrumentu, zapewniają udział w dodatkowych zajęciach rozwijających zainteresowania. Angażują się w działania związane z osiągnięciami muzycznymi. Dbają o motywację zewnętrzną. Przyzwyczajają do dyscypliny podczas ćwiczenia³⁰. Czuwają nad planem dnia, aby mały wykonawca zdażył ze wszystkimi obowiązkami. Dbają o przestrzeganie regularnych ćwiczeń, często kosztem swoich powinności. Rodzice dokładają wszelkich starań, aby dziecko było szczęśliwe. Starają się partycypować w życiu szkoły. Uczestniczą w występach, które są dla nich powodem do dumy. Towarzyszą młodym muzykom w semi-

²⁸ A. Jurek, *Skoncentruj się*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2006.

²⁹ D. Jasińska, za S. Hallam, *Motywacja do uczenia się*, [w:] B. Kamińska, M. Zagrodzki (red.), *Ćwiczenie w rozwoju i działalności muzyka wykonawcy*, Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina, Warszawa 2009.

³⁰ S. Hallam.

nariach i przesłuchaniach odbywających się na terenie kraju, ale też za granicą. Starają się być blisko. Zarówno sukcesy, jak i porażki przeżywają wspólnie. Nierzadko rodzic to również nauczyciel muzyki, który służy swoją wiedzą i doświadczeniem. Zaangażowanie ze strony rodziców pozwala dziecku poczuć się bezpiecznie, a co za tym idzie — opanować strach i zdobyć pewność siebie niezbędną do osiągnięcia sukcesu.

Niestety rodzice, którzy nie dają wsparcia i są nastawieni na krytykę, potęgują stres oraz przyczyniają się do wzrostu lęku scenicznego. Ponadto im większe oczekiwania przejawiają rodzice w stosunku do dziecka, tym silniejsza jest u dziecka trema³¹. Poczucie własnej wartości oraz mentalny obraz samego siebie są stopniowo kształtowane przez sukcesy i porażki. Kluczem do zbudowania pozytywnej samooceny jest zatem nauczenie dziecka pełnej akceptacji siebie. W rzeczywistości nie jest to jednak tak proste, mimo dobrych intencji kochających opiekunów. Czasami rodzice uczą dzieci powątpiewać we własne sukcesy słowami: *nie spoczywaj na laurach, nadal musisz ćwiczyć*. Tym samym zachęcają do postawy niezadowolonia z osiągnięć. Rezultat jest taki, że młody człowiek uczy się odrzucać własne sukcesy. Jeszcze bardziej powszechne jest to, że rodzice uczą dzieci odrzucać siebie z powodu doznanych niepowodzeń. Przyszli artyści mogą łatwo odnieść wrażenie, że porażka jest dowodem własnej bezwartościowości. Jeśli rodzice nie będą świadomi tego, że niepowodzenie w muzycznej edukacji stanowi naturalną część życia, to nawet małe potknięcia mogą zniszczyć poczucie własnej wartości dziecka.

W jaki sposób pozytywna samoocena pomaga przezwycięzać stres? Szacunek dla samego siebie pomaga dzieciom uwierzyć, że dadzą sobie radę z każdym wyzwaniem. Poczucie własnej wartości wzmacnia również prężność dziecka — zdolność do „podniesienia się”, gdy przytłoczy je jakiś życiowy problem. Prężność jest jedną z tych cech, którą posiadają ludzie sukcesu — postrzegają oni niepowodzenia jako okazję do rozwoju i wyzwanie, któremu trzeba sprostać. Co ważniejsze, pewna siebie prężna osoba jest mniej podatna na stres. Rzadziej doświadczają podnoszących poziom adrenaliny emocji gniewu, lęku i frustracji. Szybciej podejmuje kroki, aby uporać się z problemami, zamiast się nimi zamartwiać, dlatego jedną z ważniejszych strategii uodparniających na strach przed wystąpieniami jest wzmacnianie poczucia własnej wartości dziecka³².

Często nie docenia się roli rodziców w procesie przezwyciężania tremy. A to rodzina jest najbliższą młodemu muzyka, cieszy się z sukcesów i pomaga przetrwać porażki. Jest wtedy, kiedy dziecko potrzebuje wsparcia. Stabilne śro-

³¹ K. Mazan, *Poznawcze predyktory zmiany lęku związanego z koncertowaniem*, SWPS, Wrocław 2011.

³² D.H. Archibald, *Twoje dziecko i stres*, Logos, Warszawa 2009.

dowisko rodzinne wspiera w chwilach zwątpienia, a takich chwil w życiu przyszłego artysty jest wiele. Każdy na swój sposób próbuje mierzyć się z niepowodzeniami, natomiast poczucie, że ma się oparcie w bliskich, daje siłę do działania. Aprobata rodziny jest nieoceniona.

Przekonanie rodziców o talencie dziecka, nawet jeśli nie jest on potwierdzony na poziomie ekspertów muzycznych, istotnie wpływa na rozwój jego muzykalności. Choć niewątpliwie etykieta ucznia zdolnego przyczynia się do wzrostu jego motywacji do pracy, a to pozwala mu zdobyć wysokie osiągnięcia³³. Wiara rodziców w talent dziecka jest niezwykle istotnym czynnikiem na drodze do sukcesu. To najbliżsi wpajają zasady i kształtują samoocenę, która jest tarczą ochronną na całe życie.

■ Jak psycholog i pedagog szkolny pomagają zmienić myślenie ucznia na temat tremy?

Udzielanie pomocy psychologicznej uczniom jest głównym celem działalności psychologa i pedagoga szkolnego. Udostępnianie i upowszechnianie wiedzy z zakresu radzenia sobie z tremą pomaga młodym wykonawcom przezwyciężać lęk przed wystąpieniami publicznymi. Przyszli artyści mają możliwość uczestniczenia w zajęciach grupowych, jak i indywidualnych, w zależności od preferencji.

Jedną z form współpracy są warsztaty, na których adepci sztuki muzycznej zapoznają się z pojęciem tremy i czerpią wiedzę na temat jej przyczyn oraz skutków. Uczą się sposobów radzenia sobie ze stresem i panowania nad emocjami w sytuacjach trudnych. Pracując w zespołach, mają możliwość wymiany doświadczeń i opinii, co jest niezmiernie ważne, ponieważ każdy odczuwa tremę inaczej. Podczas zajęć dowiadują się, że ze strachem przed występami zmagają się również ich koledzy i koleżanki. Ta świadomość pomaga im oswoić lęk. Niezwykle istotne jest wyposażenie uczniów w wiedzę o sobie samych. Przewodzenie zajęć na temat samowiedzy pozwala na wnikliwe poznanie ich możliwości, co przyczynia się do lepszego funkcjonowania. Młodzi wykonawcy poprzez samoobserwację zbierają informacje o sobie. Monitorowanie własnych zachowań daje możliwość odkrycia indywidualnych symptomów stresu oraz analizy własnych działań, dzięki czemu uczeń dostrzega charakterystyczne dla siebie objawy tremy.

Przed ważnym koncertem bardzo często młodzi wykonawcy pukają do drzwi psychologa, by indywidualnie zmierzyć się z nadmiernym napięciem emocjonalnym. Czas intensywnych przygotowań i pracy nad utworem obciąża na tyle, że przyszli muzycy poszukują pomocy w zakresie przygotowań psychologicznych.

³³ M.J.A. Howe, J.W. Davidson, J.A. Sloboda, za: M. Sierszeńska-Leraczyk, *Od czego zależy sukces w muzyce?*, dz. cyt., s. 161–183.

Spotkania indywidualne ze specjalistą dają poczucie stabilizacji i równowagi, które jest niezbędne w tak stresującym czasie, jakim jest oczekiwanie na zbliżający się występ. Samodzielna praca w tym zakresie opiera się na kilku etapach. Pierwszym z nich jest zapoznanie się z psychologicznymi koncepcjami stresu. Wiadomym jest, że strach wywołują sytuacje i rzeczy nieznanne. Wnikliwa analiza zagadnienia, jakim jest trema, pozwala na oswojenie się z jej objawami. Kolejnym krokiem jest uświadomienie przyszłemu muzykowi, że nad strachem można zapanować, jeśli podejmie się wyzwanie. Współpraca ucznia z psychologiem szkolnym opiera się w znacznym zakresie na poznawczej reinterpretacji sytuacji, jaką jest występ publiczny. Szczegółowa analiza występu publicznego pomaga uświadomić młodemu artyście, jak ważne są myśli na temat siebie samego w procesie radzenia sobie z tremą. Rolą psychologa i pedagoga szkolnego jest przekazanie wiedzy, wysłuchanie i wsparcie w sytuacjach wymagających ogromnej odporności psychicznej.

Podsumowanie

Reasumując powyższe rozważania, należy podkreślić, że zjawisko tremy jest problemem powszechnym i dotyczy większości artystów. Na temat lęku scenicznego funkcjonują dwa skrajne przekonania: 1) nie można nad nim zapanować oraz 2) jest wymysłem tych, którzy nie mają talentu lub nie przygotowali się do występu. Oba przekonania są niesłuszne, dlatego że istnieją sposoby i metody pozwalające się z nim oswoić. Trema posiada też w sobie dynamiczne, aktywne pierwiastki. Pewien stopień nasilenia tremy jest więc zjawiskiem koniecznym, ponieważ optymalny poziom napięcia psychicznego sprzyja lepszej mobilizacji. Cóż to byłby za wykonawca, jeśli w jego koncercie brakowałoby pasji i zaangażowania. Natomiast sam fakt dobrego przygotowania automatycznie tremy nie eliminuje. Nie ma też jednego skutecznego sposobu radzenia sobie ze stresem i tremą. Każdy adept sztuki muzycznej zmuszony jest indywidualnie kontrolować stan swoich napięć i szukać skutecznych sposobów zapobiegania im. Dostateczne predyspozycje, optymalne dysponowanie czasem, dobra motywacja, rzetelność, współpraca z nauczycielem-artystą, pedagogiem/psychologiem szkolnym oraz wspierający rodzice gwarantują przezwycięzenie trudności.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Bissinger-Ćwierz Urszula, *Emocjonalne funkcjonowanie uczniów szkół muzycznych*, [w:] Manturzevska Maria, Kamińska Barbara, Gluska Anna Antonina (red.), *Poradnictwo psychologiczne w polskich szkołach muzycznych. Rys historyczny i współczesne kierunki działań*, CEA, PZSM, Warszawa–Bydgoszcz 2010.
- [2] Chodkiewicz Jan, *Zmagając się ze światem. Znaczenie zasobów osobistych*, 2007 (źródło: <http://www.psychologia.net.pl/artukul.php?level=136>; dostęp: 15.02.2015).

- [3] Derra Claus, *Trening autogenny dla każdego*, Amber, Warszawa 2005.
- [4] Golicz Magdalena, Sucharowska Zuzanna, *Opis warsztatu pracy z tremą oparty na doświadczeniach muzyka i psychologa*, [w:] Manturzevska Maria, Kamińska Barbara, Gluska Anna Antonina (red.), *Poradnictwo psychologiczne w polskich szkołach muzycznych. Rys historyczny i współczesne kierunki działań*, CEA, PZSM, Warszawa–Bydgoszcz 2010.
- [5] Hallam Susan, *Motywacja do uczenia się*, [w:] Kamińska Barbara, Zagrodzki Michał (red.), *Ćwiczenie w rozwoju i działalności muzyka wykonawcy*, Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina, Warszawa 2009.
- [6] Hart Archibald, *Twoje dziecko i stres*, Logos, Warszawa 2009.
- [7] Helmich-Zgoda Anna, *Trema i sposoby jej pokonywania*, [w:] Sąsiadek Eugeniusz (red.), *Wokalistyka w Polsce i na świecie*, tom 4, Polskie Stowarzyszenie Pedagogów Śpiewu, Akademia Muzyczna im. Karola Lipińskiego, Wrocław 2006.
- [8] Jacenko Marek, *Antystres: jak zmienić stres w relaksującą energię i odprężyć dokładnie całe ciało*, Wydawnictwo Lavenmint, Warszawa 2008.
- [9] Jurek Anna, *Skoncentruj się*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2006.
- [10] Karaśkiewicz Barbara, *Trema u muzyka wykonawcy*, [w:] Gawroński Robert, Zagórski Maciej (red.), *Z zagadnień wykonawstwa instrumentalnego*, Akademia im. Jana Długosza, Częstochowa 2009.
- [11] Keegan Douglas, *Trema — objawy i przyczyny*, „Ruch Muzyczny”, 1996, nr 12.
- [12] Kępińska-Welbel Jolanta, *Trema*, [w:] Manturzevska Maria (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, AMFC, Warszawa 1999.
- [13] Kossowska Małgorzata, *Psychologiczne uwarunkowania osiągnięć szkolnych*, [w:] Andrzej Sękowski (red.), *Psychologia zdolności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- [14] Król-Fijewska Maria, *Stanowczo, łagodnie, bez lęku*, Wydawnictwo Intra, Warszawa 1993.
- [15] Kulmatycki Lesław, *Ćwiczenia relaksacyjne. Praktyczne techniki antystresowe dla dzieci i młodzieży*, Agencja Promo — Lider, Warszawa 1995.
- [16] Lecourt Edith, *Muzykoterapia, czyli jak wykorzystać siłę dźwięków*, Videograf II, Chorzów 2005.
- [17] Łabanowski Stefan, *Z zagadnień pracy pianisty*, [w:] Barbara Kamińska, Michał Zagrodzki (red.), *Ćwiczenie w rozwoju i działalności muzyka wykonawcy*, Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina, Warszawa 2009.
- [18] Manturzevska Maria, *Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych*, COPSA, Warszawa 1974.
- [19] Mazan Katarzyna, *Poznawcze predyktory zmiany lęku związanego z koncertowaniem*, SWPS, Wrocław 2011.
- [20] Morschitzky Hans, *Lęk przed porażką*, Wydawnictwo Polskiej Prowincji Dominikanów „W Drodze”, Poznań 2008.

- [21] Nęcka Edward, *Inteligencja*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- [22] Nogaj Anna Antonina, Ossowski Roman, *Social Support as a Mediator of Musical Achievement*, „Polish Psychological Bulletin”, 2015, 46 (2).
- [23] Pastuszek-Lipińska Barbara, *Temperament i podatność na dystrakcję jako uwarunkowania objawów i skutków tremy w okresie adolescencji*, niepublikowana praca dyplomowa, SWPS, Warszawa 2012.
- [24] Sierszeńska-Leraczyk Małgorzata, *Od czego zależy sukces w muzyce?*, [w:] Ewa Czerniawska (red.), *Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka*, Difin, Warszawa 2012.
- [25] *Słownik wyrazów obcych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1980.
- [26] Stachyra Krzysztof, *Muzykoterapia i wizualizacja w rozwijaniu kompetencji emocjonalnych studentów pedagogiki*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009.
- [27] Szmidt Krzysztof, *Współczesne koncepcje wychowania do kreatywności i nauczania twórczości: przegląd stanowisk polskich*, [w:] Szmidt Krzysztof (red.), *Dydaktyka twórczości. Koncepcje — problemy — rozwiązania*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2003.
- [28] Welc Monika, *Znaczenie osoby pedagoga w kształtowaniu odpowiednich postaw i nawyków w zakresie technologii występu i postrzegania tremy przez uczniów w początkowej fazie nauki*, [w:] Maria Manturzevska, Barbara Kamińska, Anna Antonina Gluska (red.), *Poradnictwo psychologiczne w polskich szkołach muzycznych. Rys historyczny i współczesne kierunki działań*, CEA, PZSM, Warszawa–Bydgoszcz 2010.
- [29] Wroński Tadeusz, *Zagadnienia gry skrzypcowej*, tom 3, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1969.



**Baza i organizacja
szkolnictwa
artystycznego**





Rada rodziców w świetle obowiązujących przepisów oświatowych

Wychowanie dziecka to nie miła zabawa, a zadanie, w które trzeba włożyć wysiłek bezsennej nocy, kapitał ciężkich przeżyć i wiele myśli.¹

Janusz Korczak

Rodzice muszą się poczuć prawdziwymi partnerami dyrektora i nauczycieli. Więc nie pytaj, co rodzice mogą dać szkole, spytaj, co szkoła może zrobić dla rodziców, by pozyskać ich jako partnerów w edukacji szkolnej.²

Jan Szczepański

W realiach polskiego szkolnictwa przedstawiciele rodziców są ciągle mało „widzialni” w procesie edukacji swoich dzieci, choć wiele publikacji podkreśla ich bardzo ważną rolę w edukacji i wychowaniu. Niska świadomość wielu rodziców, usprawiedliwianie się brakiem czasu na angażowanie się w życie szkoły swoich pociech, a czasem brak dobrego klimatu współpracy ze strony szkoły, to nadal największe przeszkody w prawidłowej i owocnej współpracy szkoły i rodziców. A przecież te dwa środowiska kształtują rozwój umysłowy i społeczny dzieci, ich zachowania i postawy oraz wpływają na sukcesy szkolne uczniów. Rodzina i szkoła są najważniejszymi środowiskami wychowawczymi dziecka, a ich współpraca jest niezwykle ważnym czynnikiem prawidłowego funkcjonowania szkoły i domu.

Dyrektor szkoły, szczególnie artystycznej, w oparciu o projekt dla Strategii Rozwoju Kapitału Społecznego 2011–2020, opracowany przez Ministerstwo

¹ J. Korczak (Henryk Goldszmit), *Jak kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002, s. 29.

² I. Dzierzgowska, *Rodzice w szkole. Poradnik dla dyrektorów szkół, nauczycieli i rodziców*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2001, s. 27.

Kultury i Dziedzictwa Narodowego³, może realizować wizję szkoły, postrzeganej jako instytucja godna zaufania, zakorzeniona w społeczności lokalnej (z podkreśleniem jej ważnej roli we wspieraniu samorządności uczniowskiej) oraz włączająca rodziców, jako równorzędnych partnerów w procesy szkolnej demokracji.

Czym są rady rodziców?

Jakie mają zadania i cele?

Rodzice wraz z uczniami i nauczycielami tworzą środowisko szkolne, działające na rzecz stałego budowania i doskonalenia warunków kształcenia i wychowania. Dla każdego z wymienionych wyżej podmiotów ustawodawca przewidział możliwość zrzeszania się i wypowiedania w sprawach szkoły. Jednym z tych podmiotów jest rada rodziców, czyli demokratycznie wybrana grupa przedstawicieli rodziców wszystkich uczniów danej szkoły. Regulacje prawne dotyczące reprezentacji rodziców i ich statusu w szkole są zawarte w rozdziale 4: *Społeczne organy w systemie oświaty*, w art. 83 i 84 *Ustawy — Prawo oświatowe*⁴. Rada rodziców nie posiada osobowości prawnej, nie jest pracodawcą, ponieważ nie jest jednostką organizacyjną, nie może zawierać umów, nie ma zdolności sądowej, nie może występować w postępowaniu sędowo-administracyjnym. Status rady rodziców wpisuje się w strukturę organów szkoły, co oznacza, że musi być ona organem autonomicznym, całkowicie niezależnym od rady pedagogicznej oraz dyrektora szkoły, na przykład w sposobie wybierania jej członków. Struktura organizacyjna rady, jej sposób pracy oraz podejmowania decyzji, powinny zapewniać radzie operatywność. Rada musi posiadać własny budżet, którym sprawnie zarządza. Ustawodawca upoważnia radę rodziców do uchwalenia regulaminu swojej działalności. Regulamin ten musi określać wewnętrzną strukturę i tryb pracy, tryb przeprowadzania wyborów do rad rodziców oraz zasady wydatkowania jej funduszy. Regulamin może określać termin pierwszego zebrania i wskazywać podmiot zwołujący to zebranie, może również ustalać zasady i zakres współpracy z innymi radami rodziców. Regulamin nie powinien powtarzać czy opisywać w sposób odrębny tych rozstrzygnięć, które są już unormowane w aktach wyższego rzędu. Zapisy w regulaminie rady rodziców muszą pozostać w zgodzie z powszechnie obowiązującymi przepisami prawa i statutem.

³ Bip.mkidn.gov.pl/strategia-rozwoju-kapitału-społecznego (dostęp: 23.10.2019).

⁴ *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. — Prawo oświatowe, Dziennik Ustaw z 2019 r.*, poz. 1148, 1078, 1287, 1680, 1681, 1818 z późn. zm. (tekst ujednolicony).

Dokumenty wspierające współpracę szkoła – rodzice i regulujące działanie rad rodziców

Pierwszym i najważniejszym dokumentem, który mówi o prawach rodziców do wychowywania dzieci, jest Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej⁵. W artykułach: 481, 533 i 711 Konstytucja gwarantuje rodzicom prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniem. Wychowanie to powinno uwzględniać stopień dojrzałości dziecka, a także wolność jego sumienia i wyznania oraz jego przekonania. Rodzice mają prawo do zapewnienia dzieciom wychowania moralnego i religijnego, zgodnie ze swoimi przekonaniem. Państwo w swojej polityce społecznej i gospodarczej uwzględnia dobro rodziny.

Dokumentem bezpośrednio odnoszącym się do pracy szkoły, który uwzględnia wpływ rodziców na funkcjonowanie tej instytucji, jest *Ustawa — Prawo oświatowe*⁶. W artykule 83.1 Ustawa reguluje powoływanie i działanie rad rodziców w szkołach i placówkach oraz ich kompetencje i prawo do gromadzenia funduszy z dobrowolnych składek rodziców oraz innych źródeł, w celu wspierania działalności statutowej szkoły.

Kolejnym dokumentem, który uwzględnia rolę rodziców w funkcjonowaniu i rozwoju szkoły, jest *Ustawa Karta Nauczyciela*⁷. W artykułach: 6a, 9c ust. 6 i ust. 7 są zapisy umożliwiające radzie rodziców złożenie wniosku o ocenę pracy nauczyciela oraz zaopiniowanie oceny, a także przyznanie temu organowi prawa do formułowania opinii w sprawie oceny dorobku zawodowego nauczyciela za okres stażu.

Istnieje także dokument międzynarodowy — Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców⁸ — który w preambule (pkt. 2, 3, 7, 8) gwarantuje rodzicom w Europie prawo do szacunku za ich odpowiedzialność i sytuuje ich jako pierwszych i najważniejszych wychowawców młodzieży. Powinno się to przejawiać w poszanowaniu ich rodzicielskiej roli i wynikających z niej obowiązków. Karta gwarantuje rodzicom wpływ na politykę oświatową, realizowaną w szkołach ich dzieci. Rodzice mają obowiązek zaangażowania się, jako partnerzy, w nauczanie swoich dzieci w szkole. Rodzice i ich stowarzyszenia mają też prawo do wydawania opinii i przeprowadzania konsultacji z władzami odpowiedzialnymi za edukację dzieci i młodzieży. Mają prawo tworzyć demokratycznie reprezen-

⁵ *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.*, Dziennik Ustaw nr 78 z 1997 r., poz. 483 z późn. zm.

⁶ *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. — Prawo oświatowe*, dz. cyt.

⁷ *Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. — Karta Nauczyciela*, Dziennik Ustaw z 2018 r., poz. 967 i 2245, oraz z 2019 r., poz. 730 i 1287 (tekst ujednolicony).

⁸ *Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców*, przyjęta przez Europejskie Stowarzyszenie Rodziców (EPA) w 1992 roku.

tacyjne organizacje na wszystkich poziomach. Organizacje te będą reprezentowały rodziców i ich interesy.

Kompetencje rady rodziców — podstawa prawna

Funkcjonujące w Polsce prawo nadaje rodzicom różnego rodzaju kompetencje, związane z edukacją ich dzieci. Są to tak zwane kompetencje stanowiące, opiniodawcze, wnioskodawcze i inne. Najlepiej zobrazują je tabele⁹, w których pokazano, jakiego rodzaju są to kompetencje oraz jakie zapisy prawne je regulują.

Tabela 1

Lp.	Podstawa prawna	Kompetencje stanowiące rady rodziców
1.	Art. 63 ust. 14 i ust. 17 <i>Ustawy Prawo oświatowe</i>	Rada rodziców dokonuje wyboru dwóch przedstawicieli do komisji konkursowej na stanowisko dyrektora szkoły lub placówki.
2.	Art. 83 <i>Ustawy Prawo oświatowe</i>	Rada rodziców uchwała regulamin swojej działalności.
3.	Art. 84 ust. 2 pkt 1 <i>Ustawy Prawo oświatowe</i>	Rada rodziców uchwała w porozumieniu z radą pedagogiczną program wychowawczy szkoły lub placówki.
4.	Art. 84 ust. 6 i ust. 7 <i>Ustawy Prawo oświatowe</i>	Rada rodziców gromadzi i przechowuje na odrębnym rachunku bankowym fundusze z dobrowolnych składek rodziców oraz innych źródeł, w celu wspierania statutowej działalności szkoły lub placówki. Udziela wybranym osobom pisemnego upoważnienia do: — założenia i likwidacji odrębnego rachunku rady rodziców, — dysponowania funduszami na tym rachunku.
5.	Art. 100 ust. 1 i ust. 3 <i>Ustawy Prawo oświatowe</i>	Rada rodziców ma prawo do współdecydowania o formie jednolitego stroju dla uczniów.
6.	Art. 86 ust. 2 <i>Ustawy Prawo oświatowe</i>	Rada rodziców wyraża zgodę na działalność w szkole stowarzyszeń i innych organizacji (np. ZHP, ZHR, PCK, LOP). Ma prawo zakazania wstępu na teren szkoły organizacjom, które mogą mieć zgubny wpływ na rozwój dzieci. Przykładem takich organizacji mogą być sekty czy też formacje negujące wartości preferowane przez rodziców.
7.	<i>Rozporządzenie MEN z dnia 19 sierpnia 2019 r. §5.1 pkt 2</i>	Rada rodziców dokonuje wyboru swojego przedstawiciela do powołanego przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny nad szkołą zespołu opiniującego odwołanie nauczyciela od dokonanej oceny jego pracy.
8.	<i>Rozporządzenie MEN z dnia 19 sierpnia 2019 r. §8.1 pkt 3</i>	Rada rodziców dokonuje wyboru swojego przedstawiciela (gdy nie została utworzona rada szkoły) do powołanego przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny nad szkołą zespołu oceniającego wniosek dyrektora szkoły o ponowne ustalenie oceny jego pracy.

⁹ Tabele 1–4 — opracowanie własne na podstawie przepisów prawa oświatowego.

Tabela 2

Lp.	Podstawa prawna	Kompetencje opiniodawcze rady rodziców
1.	Art. 84 ust. 1 <i>Ustawy Prawo oświatowe</i>	Rada rodziców może występować do dyrektora oraz innych organów szkoły lub placówki, organu prowadzącego szkołę lub placówkę oraz organu sprawującego nadzór pedagogiczny z wnioskami i opiniami we wszystkich sprawach szkoły.
2.	Art. 84 ust. 2 pkt 3 <i>Ustawy Prawo oświatowe</i>	Rada rodziców opiniuje projekt planu finansowego, składanego przez dyrektora szkoły.
3.	Art. 84 ust. 2 pkt 2 <i>Ustawy Prawo oświatowe</i>	Rada rodziców opiniuje program i harmonogram szkoły dotyczący poprawy efektywności kształcenia lub wychowania, o którym mowa w Art. 56 ust. 2 <i>Ustawy Prawo oświatowe</i> .
4.	Art. 109 ust. 3 <i>Ustawy Prawo oświatowe</i>	Rada rodziców opiniuje możliwość prowadzenia w szkole dodatkowych zajęć edukacyjnych: <ul style="list-style-type: none"> – z języka obcego nowożytnego, innego niż język obcy nowożytny nauczany w ramach obowiązkowych zajęć edukacyjnych; – dla których nie została ustalona podstawa programowa, lecz program nauczania tych zajęć został włączony do szkolnego zestawu programów nauczania.
5.	Art. 9c ust. 6 i ust. 7 <i>Ustawy Karta Nauczyciela</i>	Rada rodziców opiniuje dorobek nauczycieli ubiegających się o wyższy stopień awansu zawodowego.
6.	Art. 45 ust. 9 i Art. 70 ust. 1 pkt 3 <i>Ustawy Prawo oświatowe</i>	Rada rodziców opiniuje prowadzenie w szkole lub placówce eksperymentu pedagogicznego, który polega na modyfikacji istniejących lub wdrożeniu nowych działań w procesie kształcenia, przy zastosowaniu nowatorskich rozwiązań programowych, organizacyjnych, metodycznych lub wychowawczych.

Tabela 3

Lp.	Podstawa prawna	Kompetencje wnioskodawcze rady rodziców
1.	Art. 81 ust. 13 i ust. 14 <i>Ustawy Prawo oświatowe</i>	Rada rodziców występuje do dyrektora szkoły lub placówki z wnioskiem o powołanie rady szkoły lub placówki.
2.	<i>Rozporządzenie MKiDN z dnia 5 listopada 2014 r. §1 pkt 6</i>	Rada rodziców może wnioskować o nadanie imienia szkole lub placówce.
3.	Art. 6a ust. 1 pkt 5 <i>Ustawy Karta Nauczyciela</i>	Rada rodziców może wnioskować do dyrektora szkoły o ocenę pracy nauczyciela.
4.	Art. 84 ust. 1 <i>Ustawy Prawo oświatowe</i>	Rada rodziców może występować do dyrektora oraz innych organów szkoły lub placówki, organu prowadzącego szkołę lub placówkę oraz organu sprawującego nadzór pedagogiczny z wnioskami i opiniami we wszystkich sprawach szkoły.

Tabela 4

Lp.	Podstawa prawna	Inne kompetencje rady rodziców
1.	Art. 83 pkt 5 <i>Ustawy Prawo oświatowe</i>	Możliwość porozumiewania się rad rodziców ze sobą na podstawie wspólnie ustalonych zasad i zakresu współpracy.
2.	Art. 100 pkt 1 i pkt 3 <i>Ustawy Prawo oświatowe</i>	Współdecydowanie o wprowadzeniu jednolitego stroju, a w przypadku wprowadzenia obowiązku noszenia go — współdecydowanie o jego wzorze.
3.	Art. 100 pkt 4 <i>Ustawy Prawo oświatowe</i>	Współdecydowanie w określeniu sytuacji, w których przebywanie ucznia na terenie szkoły nie wymaga noszenia przez niego jednolitego stroju.
4.	<i>Rozporządzenie MEN z dnia 25 sierpnia 2017 r. § 12 pkt 7</i>	Możliwość zapoznania się z raportem z przeprowadzonej ewaluacji zewnętrznej, o czym dyrektor szkoły lub placówki informuje radę rodziców, w terminie 3 dni roboczych od dnia otrzymania raportu.
5.	Art. 108 <i>Ustawy Prawo oświatowe</i>	Udział w konsultacjach w sprawie wprowadzenia nadzoru nad pomieszczeniami szkoły lub terenem wokół szkoły, w postaci środków technicznych umożliwiających rejestrację obrazu — monitoring.

Fundusze rady rodziców

W celu wspierania działalności statutowej szkoły lub placówki rada rodziców może gromadzić fundusze z dobrowolnych składek rodziców oraz z innych źródeł. Zasady wydatkowania funduszy muszą być określone w regulaminie rady rodziców. Warto zadbać, aby gospodarka finansowa rady rodziców była jasna i przejrzysta, na przykład żeby informacje o stanie środków i ich wydatkowaniu były publikowane na tablicy ogłoszeń rady rodziców, niezależnie od sporządzanych raportów. Dobrą praktyką stosowaną w szkołach jest na przykład informowanie rodziców o działalności i wydatkach rady rodziców zarówno na stronie internetowej szkoły, jak i podczas zebrań z rodzicami. Godnym polecenia może być przykład z jednej z warszawskich szkół podstawowych, gdzie na nabywanych przez radę rodziców produktach umieszczano naklejkę z informacją, z jakich funduszy go zakupiono i w jakim celu.

W dniu 17 stycznia 2019 roku Sejm Rzeczypospolitej Polskiej wprowadził do *Ustawy z dnia 10 czerwca 2016 roku o Bankowym Funduszu Gwarancyjnym* (systemie gwarantowania depozytów oraz przymusowej restrukturyzacji) przepis obejmujący ochroną gwarancyjną Bankowego Funduszu Gwarancyjnego środki na rachunkach bankowych prowadzonych dla rady rodziców (art. 20 pkt 6)¹⁰.

¹⁰ *Ustawa z dnia 14 czerwca 2016 r. o Bankowym Funduszu Gwarancyjnym, systemie gwarantowania depozytów oraz przymusowej restrukturyzacji*, Dziennik Ustaw z 2016 r., poz. 996.

Rozwiązanie to jest kolejnym krokiem na drodze wzmocnienia gospodarki finansowej rady rodziców. Ważne jest, aby pamiętać, że pieniądze z funduszu rady rodziców nie mogą być przeznaczane na elementarne potrzeby uczniów, na przykład takie jak: zakup stolików, ławek czy krzesełek. To jest zadanie organu prowadzącego szkołę czy placówkę.

Ministerstwo Edukacji Narodowej wielokrotnie w swoich raportach przypomniało, że fundusze rady rodziców gromadzone są w oparciu o dobrowolne składki, a rada rodziców nie może w żadnym przypadku ustalać jakichkolwiek obligatoryjnych opłat ani dla rodziców, ani dla innych osób (podmiotów) działających przy szkole. Stanowisko MEN jest w tej sprawie jednoznaczne. Jedyńnym celem, na jaki można wydatkować zabrane środki finansowe, jest wspieranie działalności statutowej szkoły bądź placówki. Należy przez to rozumieć wspieranie celów i zadań szkoły, jako instytucji oświatowo-wychowawczej, zajmującej się kształceniem i wychowaniem. Nie może tu być mowy o wydatkach zapewniających bieżącą organizację szkoły, np. pokrywać rachunki za energię elektryczną, zakupować ławki czy szafki szkolne.

Wiele rad rodziców szuka możliwości pozyskania środków finansowych na przykład ze zbiórek publicznych. Zbiórkę publiczną przeprowadza się na konkretny cel, a warunki jej przeprowadzenia reguluje *Ustawa o zasadach prowadzenia zbiórek publicznych*¹¹. Szkoły natomiast bardzo chętnie korzystają z możliwości organizowania pikników rodzinnych, szkolnych oraz loterii fantowych. Rada rodziców organizując loterię, oferuje wyłącznie wygrane rzeczowe, a cały dochód z loterii jest przeznaczony na cele dobroczynne.

Na co zatem rada rodziców może wydatkować zebrane fundusze? Rada rodziców może finansować nagrody dla uczniów, imprezy szkolne, może również dopłacić do biletów do kina lub teatru, albo też wycieczek szkolnych lub pokryć ich koszt w całości. Rada rodziców może zapłacić za zakup ponadstandardowego wyposażenia szkoły bądź dodatkowych środków dydaktycznych. Zakup ten jednakże musi być zasadny i zaakceptowany większością głosów rady rodziców.

Zakończenie

Reasumując, obecnie rady rodziców mają duże umocnienie i wsparcie prawne dla swojej działalności i w coraz szerszy sposób mogą się angażować w funkcjonowanie szkoły czy też placówki oświatowej, mają więc większy wpływ na edukację. Mądrzy rodzice, zaangażowani w życie szkoły oraz zespołu klasowego, w którym bezpośrednio funkcjonują ich dzieci, wspomagający ich rozwój

¹¹ *Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej polskiej z dnia 4 kwietnia 2019 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o zasadach prowadzenia zbiórek publicznych*, Dziennik Ustaw z 2019 r., poz. 756.

na każdym etapie edukacji, współpracujący, a nie tylko krytycznie oceniający działania podejmowane przez szkołę — to zapewne marzenie każdego wychowawcy, ale też dyrektora szkoły lub placówki oświatowej. W swojej pracy, tak jak i w życiu, nauczyciele i osoby kierujące szkołą muszą współpracować zarówno z zaangażowanymi rodzicami, pozytywnie myślącymi o szkole, jej potrzebach i bolączkach, a także niedociągnięciach, jak i z rodzicami — powiedzmy — prezentującymi obojętną postawę wobec szkoły i procesu edukacji, zgodnie potakującymi nad każdym pomysłem, planem (marzącymi, aby jak najszybciej „odmeldować” się po zebraniu), a także rodzicami prezentującymi postawę roszczeniową wobec szkoły, w większości negującymi poczynania nauczycieli, dyrekcji i krytycznie oceniającymi ich pracę. Jednakże warto rozmawiać, warto szukać porozumienia, głównie dla dobra uczniów. Dobra współpraca na linii rodzic–szkoła przyczynia się bowiem do tworzenia przyjaznego, bezpiecznego i lubianego przez dzieci i młodzież miejsca, jakim może być szkoła.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Bip.mkidn.gov.pl/strategia-rozwoju-kapitalu-spolecznego (dostęp: 23.10.2019).
- [2] Dzierzgowska Irena, *Rodzice w szkole. Poradnik dla dyrektorów szkół, nauczycieli i rodziców*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2001.
- [3] *Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców*, przyjęta przez Europejskie Stowarzyszenie Rodziców (EPA) w 1992 roku.
- [4] *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku*, Dziennik Ustaw nr 78 z 1997 r., poz. 483 z późn. zm.
- [5] Korczak Janusz (Henryk Goldszmit), *Jak kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002.
- [6] *Ustawa z dnia 14 czerwca 2016 r. o Bankowym Funduszu Gwarancyjnym, systemie gwarantowania depozytów oraz przymusowej restrukturyzacji*, Dziennik Ustaw z 2016 r., poz. 996.
- [7] *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku — Prawo oświatowe*, Dziennik Ustaw z 2019 r., poz. 1148, 1 078, 1 287, 1680, 1681, 1818 z późn. zm. (tekst ujednolicony).
- [8] *Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku — Karta Nauczyciela*, Dziennik Ustaw z 2018 r., poz. 967 i 2245, oraz z 2019 r., poz. 730 i 1287.
- [9] *Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej polskiej z dnia 4 kwietnia 2019 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o zasadach prowadzenia zbiorów publicznych*, Dziennik Ustaw z 2019 r., poz. 756.

Dziennik lekcyjny a ochrona danych osobowych w szkole

Ochrona danych osobowych zaczęła być modnym tematem około dwóch lat temu. Związane to było z *Rozporządzeniem Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ochrony osób fizycznych w związku z przetwarzaniem danych osobowych i w sprawie swobodnego przepływu takich danych* (tzw. RODO), które weszło w życie 25 maja 2018 roku¹. W związku z powyższym w Polsce w 2018 roku ogłoszono nową *Ustawę o ochronie danych osobowych*².

W szkolnictwie dane osobowe przetwarza się na podstawie przepisów prawa, uregulowanych następującymi ustawami: *Prawo oświatowe*³, *Karta Nauczyciela*⁴, *Ustawa o systemie oświaty*⁵, *Ustawa o systemie informacji oświatowej*⁶, *Ustawa o finansowaniu zadań oświatowych*⁷, i rozporządzeń do wyżej wymienionych aktów prawnych. Przykładami takich zbiorów danych w szkole są: dzienniki lekcyjne, księga ewidencji dzieci, księga uczniów, dzienniki zajęć w świetlicy, dzienniki internackie, arkusze ocen ucznia, które mogą być prowadzone w systemie informatycznym, a następnie przetwarzane w formie papierowej.

Wyżej wspomniane akty prawne wskazują, jakie dane osobowe i w jakim celu mogą być przetwarzane przez szkołę. A są to przede wszystkim dane zwy-

¹ *Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/679 z dnia 27 kwietnia 2016 r. w sprawie ochrony osób fizycznych w związku z przetwarzaniem danych osobowych i w sprawie swobodnego przepływu takich danych oraz uchylenia dyrektywy 95/46/WE.*

² *Ustawa z dnia 10 maja 2018 r. o ochronie danych osobowych* (tekst jednolity), Dziennik Ustaw z 2019 r., poz. 1781.

³ *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. — Prawo oświatowe* (tekst jednolity), Dziennik Ustaw z 2019 r., poz. 1148.

⁴ *Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. — Karta Nauczyciela*, Dziennik Ustaw z 2018 r., poz. 967 i 2245, oraz z 2019 r., poz. 730 i 1287.

⁵ *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*, Dziennik Ustaw z 2019 r., poz. 1481 i 1818.

⁶ *Ustawa z dnia 15 kwietnia 2011 r. o systemie informacji oświatowej* (tekst jednolity), Dziennik Ustaw z 2019 r., poz. 1942.

⁷ *Ustawa z dnia 27 października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych*, Dziennik Ustaw z 2017 r., poz. 2203, z 2018 r., poz. 2245, oraz z 2019 r., poz. 1287 i 1681.

kle, czyli: imię, nazwisko, PESEL, adres zamieszkania, data i miejsce urodzenia, numer telefonu, adres e-mail. W takiej sytuacji nie ma konieczności uzyskiwania zgody od osoby, której dane dotyczą. O zgodę na przetwarzanie danych osobowych należy prosić jedynie wtedy, gdy na przykład tworzy się inne bazy niż te, które wynikają z ustaw i rozporządzeń regulujących pracę szkół artystycznych.

Można w tym momencie stwierdzić, że akty prawne wyraźnie wskazują, jak powinno się w szkole obchodzić z danymi osobowymi, zatem o czym tu pisać? Niestety w dokumentach szkoły, takich jak: dzienniki lekcyjne, dzienniki zajęć w świetlicy, dzienniki internackie, dziennik psychologa i pedagoga, znajdują się częstokroć dane, które wychodzą poza kategorię danych zwykłych. Są to najczęściej dane zaliczane do kategorii wrażliwych, czyli informacje o ocenach, o stanie zdrowia, o przekonaniach religijnych i światopoglądowych. Jeżeli rozpatrywać także uwagi wpisywane do dziennika, to również informacje o nałogach, a czasem o życiu seksualnym... Nauczyciele, zwłaszcza z tak zwanym wieloletnim stażem pracy, przyzwyczaili się, że w dziennikach papierowych wpisuje się uwagi na temat tego, że uczeń X podczas przerwy lub lekcji zrobił coś (i tutaj następuje skonkretyzowanie zarzutu), co nie jest zgodne ze statutem szkoły i etyką postępowania.

Wspomniane powyżej „gotowe” księgi ewidencyjne, w tym dzienniki lekcyjne, produkowane są przez firmy wyspecjalizowane w tworzeniu druków szkolnych. Problem polega na tym, że czynią to od lat w podobny sposób, tworząc podobne rubryki. Nauczyciele, którzy dostają wszelkiego rodzaju księgi, wypełniają dokumenty bezrefleksyjnie, kierując się zasadą, że jeśli jest utworzona rubryka, to należy ją czymś wypełnić. Tymczasem szkoła musi zapewnić odpowiednie zabezpieczenie danych, a dostęp do niektórych z nich mogą mieć tylko osoby uprawnione. Przekazywany z rąk do rąk dziennik papierowy, w którym wychowawca skrzętnie wypełnił wszystkie rubryki, to jaskrawy przykład naruszenia ochrony danych i kolejny bardzo poważny problem występujący w placówkach oświatowych.

Skoncentrujmy zatem naszą uwagę na dzienniku lekcyjnym. Standardowy dziennik, sprzedawany na przykład przez jednego z największych producentów druków szkolnych, zawiera rubryki dotyczące takich danych osobowych, jak: numer ewidencyjny, imię i nazwisko ucznia, data urodzenia, miejsce urodzenia, miejsce zamieszkania, imiona i nazwiska rodziców lub opiekunów prawnych, ich adres zamieszkania, telefon bądź telefon do pracy, e-mail. Są tam również rubryki, w które należy wpisać, który rok uczeń realizuje w danej klasie oraz informacje na temat indywidualnego toku nauczania.

W *Rozporządzeniu Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 21 grudnia 2017 roku w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne szkoły i placówki artystyczne dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji* znajduje się instrukcja: *Do dziennika*

lekcyjnego wpisuje się w porządku alfabetycznym lub innym ustalonym przez dyrektora szkoły nazwiska i imiona uczniów, daty ich urodzenia, numery telefonów i adresy poczty elektronicznej ich rodziców — o ile je posiadają, numery w księdze uczniów⁸. Co oznacza, że w dzienniku pojawiają się rubryki wymagające informacji, których nie powinniśmy zbierać, bowiem ich przetwarzanie nie ma podstaw prawnych. Z prawnego punktu widzenia zaczyna się robić nieciekawie...

Przejdźmy zatem do następnego punktu wspomnianej powyżej *Ustawy o ochronie danych osobowych*⁹, czyli zabezpieczenia danych przed dostępem osób nieuprawnionych. Zgodnie z prawem wszelkie informacje powinny być zabezpieczone w odpowiedniej szafie, spełniającej wymagania bezpieczeństwa w zakresie dostępu i przechowywania danych osobowych. Niestety zazwyczaj jest to jedynie teoria. W szkole dzienniki najczęściej leżą na stole w pokoju nauczycielskim. Noszą je nauczyciele, uczniowie, personel administracyjny... Miejmy nadzieję, że tylko na terenie szkoły...

Dawniej, kiedy zginął dziennik lekcyjny, to brało się nową księgę, uzupełniało dane, tematy, oceny (na podstawie prac pisemnych) i sprawa była załatwiona. Dziś pewnie należałoby zrobić to samo, ale oprócz tego... należy wszcząć procedurę powiadomienia o incydencie organu nadzorczego (Urzędu Ochrony Danych Osobowych). Powiadomienie powinno zawierać takie informacje, jak: charakter naruszenia ochrony danych, w tym w miarę możliwości rodzaj danych oraz przybliżoną liczbę osób, których naruszenie dotyczy. Ponadto powinno się podać imię i nazwisko oraz dane kontaktowe inspektora ochrony danych, od którego można uzyskać więcej informacji na temat zaistniałej sytuacji. Należy także opisać przewidywane konsekwencje naruszenia ochrony danych osobowych i zastosowane lub zaproponowane środki w celu zaradzenia naruszeniu ochrony danych osobowych (w tym środki służące zminimalizowaniu ewentualnych negatywnych skutków naruszenia).

Jeżeli utracenie danych osobowych niesie ze sobą wysokie ryzyko naruszenia praw lub wolności osób fizycznych (dane wrażliwe), administrator bez zbędnej zwłoki ma obowiązek zawiadomić osobę, której dane dotyczą, o zaistniałych okolicznościach. Do takich przypadków należą sytuacje, w których naruszenie prowadzi do kradzieży tożsamości lub zepsucia komuś opinii. Jeżeli naruszenie dotyczy danych wrażliwych (w przypadku dziennika najczęściej dotyczy!), można założyć, że jest prawdopodobne, że może prowadzić do wskazanych wyżej szkód.

⁸ Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 21 grudnia 2017 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne szkoły i placówki artystyczne dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji, Dziennik Ustaw z 2017 r., poz. 2474.

⁹ Ustawa z dnia 10 maja 2018 r. o ochronie danych osobowych, dz. cyt.

Utrata danych wrażliwych nie oznacza od razu, że faktycznie dojdzie do naruszenia praw lub wolności. Jednak sam fakt, że takie ryzyko istnieje, oraz *Ustawa o ochronie danych osobowych* wymagają, aby osoby fizyczne, których sytuacja dotyczy, zostały o tym zawiadomione „bez zbędnej zwłoki”. Oznacza to, że administrator danych powinien wykonać przedmiotowy obowiązek tak szybko, jak pozwalają na to okoliczności danej sprawy. Należy przyjąć, że im poważniejsze jest ryzyko naruszenia praw lub wolności podmiotu danych, tym szybciej powinno nastąpić zawiadomienie. Poinformowanie na czas osób fizycznych o zaistniałym naruszeniu ma na celu umożliwienie im podjęcia niezbędnych działań zapobiegawczych w celu ochrony przed negatywnymi skutkami zaistniałej sytuacji.

Oczywiście wszystko to jest do zrealizowania. Ale konsekwencje tych zdarzeń wcale nie muszą się zamknąć tylko na dodatkowej „robocie papierkowej” bądź też ukaraniu osoby odpowiedzialnej za naruszenie. Pamiętajmy, że to dyrektor szkoły, reprezentujący administratora (czyli szkołę), ma zapewnić zgodne z prawem przetwarzanie danych osobowych. To także on ponosi odpowiedzialność (zarówno karną, jak i cywilnoprawną) za działania wszystkich osób upoważnionych do przetwarzania danych osobowych w jednostce.

Zabezpieczenie danych osobowych znajdujących się w papierowym dzienniku lekcyjnym — w tym zapewnienie ochrony przed niedozwolonym lub niezgodnym z prawem przetwarzaniem oraz przypadkową utratą, zniszczeniem lub uszkodzeniem — wydaje się prawie niemożliwe, a przynajmniej niezwykle trudne.

Jakie są zatem rozwiązania, mogące zapewnić bezpieczeństwo danych osobowych w dziennikach lekcyjnych? Przede wszystkim ich odpowiednie zabezpieczenie w dostosowanych do przechowywania dokumentów pomieszczeniach. Dostęp do nich powinny mieć tylko osoby upoważnione, czyli nauczyciele. Oprócz tego dzienniki powinny być każdorazowo wkładane do odpowiednich szaf, spełniających wymogi dla przechowywania danych wrażliwych. Dostęp do nich powinni mieć jedynie nauczyciele, którzy uczą daną klasę. Powinno się również opracować zasady udostępniania danych osobowych uczniom i ich rodzicom, tak żeby nie pokazywać przy tym ocen i uwag dotyczących innych dzieci.

Znacząco lepszym rozwiązaniem zapewniającym ochronę danych osobowych jest odpowiednio skonfigurowany dziennik elektroniczny. Na co należy zwrócić uwagę, podpisując umowę z firmą udostępniającą szkole aplikację dziennika? Przede wszystkim musi ona spełniać wymagania stawiane przez wcześniej cytowane rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego¹⁰, czyli: zachowywać selektywność dostępu do danych w dzienniku elektro-

¹⁰ *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 21 grudnia 2017 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne szkoły i placówki artystyczne...*, dz. cyt.

nicznym odpowiednio do przydzielonych uprawnień, zabezpieczać dane stanowiące dziennik elektroniczny przed dostępem osób nieuprawnionych, zabezpieczać dane stanowiące dziennik elektroniczny przed zniszczeniem, uszkodzeniem lub utratą, rejestrować historię zmian i ich autorów, umożliwiać bezpłatny wgląd rodzicom do dziennika elektronicznego w zakresie ograniczonym do danych dotyczących ich dzieci.

System informatyczny służący do prowadzenia dzienników elektronicznych powinien: uwzględniać standardy WCAG 2.0 (*Web Content Accessibility Guidelines*), które zostały określone w przepisach wydanych na podstawie artykułu 18 *Ustawy z dnia 17 lutego 2005 roku o informatyzacji działalności podmiotów realizujących zadania publiczne*¹¹, co najmniej na poziomie AA, umożliwiać eksport danych do formatu XML, umożliwiać wydruk dzienników lub wydruk danych z tych dzienników. Przed podpisaniem umowy z dostawcą należy sprawdzić, czy dziennik, który jest nam oferowany, spełnia powyższe warunki.

Jeżeli zapewnimy nauczycielom dostęp do komputerów w pracowniach lekcyjnych, założymy dla każdego pedagoga oddzielne konta użytkownika na tych komputerach, zapewnimy indywidualne logowanie się do internetu (*HotSpot*), spełnimy sprzętowe wymagania co do zabezpieczenia dostępu do dziennika elektronicznego, następną sprawą będzie utrwalenie nawyków bezpieczeństwa wśród nauczycieli, a więc zmiany i nieudostępniania haseł osobom postronnym oraz niezapisywanie haseł do dziennika w pamięci przeglądarki internetowej.

Bardzo ważną rolą administratora dziennika jest udostępnienie nauczycielom, uczniom i rodzicom tylko tych informacji, które są niezbędne do prowadzenia zajęć lekcyjnych bądź dotyczą bezpośrednio tylko tych osób.

Do dzienników elektronicznych wprowadza się więcej danych osobowych uczniów, między innymi numer PESEL czy miejsce urodzenia, służą one bowiem do wydruku arkuszy ocen i świadectw (w tym świadectw dyplomowych, na których widnieje numer PESEL). Ale dostęp do nich powinien mieć tylko wychowawca. Istnieją również generatory dokumentów wycieczek, które potrafią generować listy uczestników wraz z numerami PESEL i miejscem zamieszkania. Warto się zastanowić, czy drukować listy z takimi danymi, biorąc pod uwagę fakt, że mogą one posłużyć do popełnienia przestępstwa. Obowiązek meldunkowy można spełnić, podając swoje dane, a lista może zawierać tylko imiona i nazwiska uczestników.

Z moich bezpośrednich obserwacji jako użytkownika dziennika elektronicznego (ósmego roku) wynika, że jest on nieporównywalnie bezpieczniejszy i wygodniejszy w użytkowaniu niż dziennik papierowy. Chwałę go nauczyciele za bardzo ułatwiony dostęp do niego (nie tylko komputer, ale również aplikacje telefonicz-

¹¹ *Ustawa z dnia 17 lutego 2005 r. o informatyzacji działalności podmiotów realizujących zadania publiczne* (tekst jednolity), Dziennik Ustaw z 2017 r., poz. 700.

ne). Funkcjonujący w nim kalendarz pozwala na przekazywanie i zapisywanie informacji dotyczących procesów nauczania. Wewnętrzna poczta elektroniczna pozwala na kontaktowanie się i przesyłanie informacji pomiędzy nauczycielami oraz uczniami i rodzicami w bezpieczny sposób. Rodzice mają bezpośredni dostęp do ocen i obecności dziecka. Dziennik elektroniczny umożliwi również usprawiedliwienie nieobecności na bieżąco oraz szybki kontakt z wychowawcą i innymi nauczycielami. Uczniowie chwalą dziennik za błyskawiczny dostęp do ocen i wiadomości dotyczących przebiegu nauczania, skarżąc się jednocześnie na zbyt dużą kontrolę ze strony rodziców.

Z punktu widzenia dyrektora pozwala on sprawować bardzo dokładny nadzór pedagogiczny nad dokumentacją i przebiegiem nauczania. Jednocześnie w znaczący sposób zabezpiecza wszelkiego rodzaju dane osobowe, co jest jednym z podstawowych wymogów stawianych przed zarządzającym szkołą.



Dziennik elektroniczny w szkołach plastycznych. Fot. z archiwum Zespołu Szkół Plastycznych w Gdyni-Orłowie



Web application interface showing a table with columns: Plan, Zakazy, Status, and others. The table contains several rows of data.

Plan	Zakazy	Status	...
1. 08:00 - 09:00	15.1.1. Wykaz...	X	...
2. 09:00 - 10:00	15.1.2. Wykaz...	X	...
3. 10:00 - 11:00	15.1.3. Wykaz...	X	...
4. 11:00 - 12:00	15.1.4. Wykaz...	X	...

Regule
S...
zawse s...
i kultury
B...
...



Sześć spojrzeń na stan szkolnictwa muzycznego — raz jeszcze

W 2012 roku został opracowany i wydany — staraniem Instytutu Muzyki i Tańca — *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia*¹. W ostatecznym kształcie *Raport*, a zwłaszcza jego poszczególne autorskie części, bardziej nadaje się do studiowania, gruntownej analizy i refleksji niż do syntezy czy podsumowania. Przyniósł bowiem nie tylko bogactwo materiału, faktograficznego, oceniającego i wnioskowego, ale także — co może nawet ważniejsze — co najmniej sześć różnych spojrzeń „eksperckich” na sześć różnych sfer istnienia i działania naszego systemu szkolnictwa muzycznego. Szkolnictwa muzycznego I stopnia, ale także — pośrednio — na inne ogniwa tego systemu, zwłaszcza wyższe szkolnictwo muzyczne. No i — również pośrednio (choć w pewnych momentach także bezpośrednio) — na ważny kontekst systemu, środowiska lokalne, „społeczność obywatelską”, rodziny uczniów, ale i współczesną rodzinę jako taką, czyli jako organizm społeczno-ekonomiczny, psychologiczny i wychowujący. Po ośmiu latach od powstania raportu przypomnijmy te spojrzenia, gdyż — jak zdołałem się przekonać — podejmują nie tylko sprawy aktualne, ale też mało znane.

Zacznijmy od podkreślenia, że *Raport* stosunkowo skromnie ukazuje jakże ważny kontekst systemu — współczesne życie kulturalne, jego tendencje, dziedzictwo (które system szkolnictwa muzycznego kultywuje i wzbogaca, ale także od niego zależy). Twórcy *Raportu* świadomie ograniczyli (nie pominęli, tego się nawet nie dało!) tę relację „system szkolnictwa a kultura muzyczna i inne jej sfery oraz tendencje”. Podobnie jak relację „system szkolnictwa muzycznego a oświata powszechna” (choć już tu będzie więcej nawiązań). Wszystko to nie dlatego, że są to relacje mniej ważne, drugorzędne — przeciwnie, są pierwszorzędne i wręcz fundamentalne, ale wymagałyby osobnego, specjalnego potraktowania, a rozwijanie ich w tym raporcie całkowicie zmieniłoby akcenty

¹ *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia. Diagnozy, problemy, wnioski modelowe*, red. Wojciech Jankowski, Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa 2012.

i wręcz uniemożliwiłoby wykonanie zadania, jakie przed jego wykonawcami postawił Instytut Muzyki i Tańca (a ściślej, reprezentujący wówczas Instytut — doktor Andrzej Białkowski).

I jeszcze jedno — przystępując do zaprezentowania wyników *Raportu*, pragnę podkreślić — jako autor jego koncepcji, koordynator prac przygotowawczych oraz redaktor całości opracowania — że jest on przede wszystkim dziełem zespołowym, jakkolwiek wyrażonym ostatecznie w postaci owych sześciu spojrzeń badawczych i eksperckich, czyli części poprzedzonych moim wprowadzeniem i zakończonych moim podsumowaniem. I właśnie niniejszy artykuł jest przede wszystkim powtórzeniem owego podsumowania, choć — w stosunku do oryginału, zawartego w książce, jest opracowaniem skróconym, poprawionym i uzupełnionym.

Ale zaczniemy od tego, że pragnę przede wszystkim podziękować moim Współpracownikom i Współautorom *Raportu* za wspólne dążenie do ukazania w należytym harmonii tego, co stanowi dorobek i dumę naszego systemu szkolnictwa, z tym, co jego jakość obniża czy zagraża sprawnemu funkcjonowaniu. Ponadto za zdobycie się — w krótkim czasie, jaki mieliśmy na opracowanie *Raportu* — na możliwie wszechstronne podejście do problemów szkolnictwa, zbliżenie się do nich maksymalnie blisko, „na wyciągnięcie ręki”. Stąd wielość podejść, nawet ankietowych (ogólnopolska ankieta elektroniczna była tylko jednym z tych podejść, zrealizowanym przy wydatnej pomocy CEA, za co również dziękuję), ale także wnioski z obserwacji, z konfrontacji wyników badań z literaturą, a nawet własnym, indywidualnym doświadczeniem. Także wielokrotne odwoływanie się do oryginalnych dokumentów, nie tylko określających aktualny kształt i zasady funkcjonowania systemu szkolnego, ale także archiwaliów. Wynikiem jest — tego byśmy chcieli — zarówno bogactwo faktów (przede wszystkim statystycznych), ale także analizy i komentarze, które obrazowi naszego systemu powinny przydawać wyrazistych barw, wręcz życia. I spowodować — w moim najgłębszym przekonaniu tak się stanie — że do *Raportu* będzie się wracać wielokrotnie, także w pracach magisterskich czy doktorskich, jako do żywego właśnie i zawsze aktualnego materiału o wybitnych walorach poznawczych i pedagogiczno-naukowych.

I tak, najogólniejsza perspektywa systemu, tak zwana **funkcja założona** i jej fundament, czyli **sieć szkolna** i zasady funkcjonowania szkolnictwa, ukazuje się w ujęciu **Mirosławy Jankowskiej**, w części pierwszej *Raportu*, w dwóch niejako aspektach. Po pierwsze, jako ambitne i obdarzone wręcz sankcją historii zadanie rozwijania (kontynuowania niemal tych samych od ponad 200 lat) czterech funkcji (zadań szczegółowych) — dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej i upowszechnieniowej².

² Jest faktem, że na przestrzeni tych lat były one różnie rozumiane i rozwijane w rozmaitych formach i zakresach; także we *Wprowadzeniu do Raportu* są one nieco inaczej ujęte.

Po drugie, jako mniej czy bardziej odpowiedzialny i aktywny kierunek polityki szkolnej, uprawianej tak przez władze centralne szkolnictwa muzycznego (MKiDN), jak i jednostki samorządu terytorialnego, co wyraziście wynika z tabel, ukazujących różnice, ale i kierunek zmian (poprawy) liczbowych wskaźników sieci szkolnej, na przykład liczby dzieci przypadających na szkołę czy liczebności szkół przypadających na region, województwo, miasto i tym podobne. Na pierwszy rzut oka liczebności te i proporcje wydają się może mało znaczące, wręcz przypadkowe (zwłaszcza różnice między nimi), ale dokładniejsza ich interpretacja, na przykład w wydaniu M. Jankowskiej, pozwala dostrzec w nich różnorakie zależności — od tradycji czy potrzeb kultury i edukacji, zamożności regionu czy środowiska aż do większej czy mniejszej aktywności lokalnego „społeczeństwa obywatelskiego” (czy w ogóle istnienia takowego), aktywności samorządowej, organizacji pozarządowych i tym podobne. W przypadku szkół niepublicznych — od indywidualnej przedsiębiorczości muzyków, zakładających coraz liczniejsze szkoły prywatne (odpłatne), z reguły przy ogólnokształcących szkołach podstawowych (mających równie przedsiębiorczych dyrektorów!). I z reguły w większych miastach.

W każdym razie wynikająca z tej części *Raportu* tendencja do poprawy wskaźników „dostępności podstawowego wykształcenia muzycznego” (kategoria umowna, użyta nie tylko w tym rozdziale — I części *Raportu*) wygląda optymistycznie, choć daleko jej (ilościowo i jakościowo) do zadowalającej. Sytuacja mogłaby ulec radykalnej poprawie, gdyby na przykład szkolnictwo muzyczne aktywniej „otworzyło szkoły ku przyszłości” (określenie Ministra Boniego), a ściślej na potrzeby oświaty powszechnej — tym samym i muzycznej edukacji powszechnej — wchodząc z nią (oświatą) na przykład w relacje znane z innych krajów, zwłaszcza z Wielkiej Brytanii. Wymagałoby to rozwijania (korzystnego także dla szkoły i środowiska muzycznego) modelu tak zwanej muzycznej pedagogiki perypatetycznej. Ale o tym będzie mowa dalej.

Część druga — *Uczeń w systemie*, autorstwa doktor Marii Elwiry Twarowskiej, przynosi wgląd w system jako taki (część pierwsza mogłaby być z tego punktu widzenia zatytułowana *System w społeczeństwie*). Jej głównym przedmiotem jest „kariera szkolna ucznia” (też termin umowny, jednak w pedagogice mający już prawo obywatelstwa), czyli droga, jaką przechodzi uczeń szkoły muzycznej I stopnia od fazy rekrutacyjnej do absolwenckiej, czy raczej poszkolnej, bo nie zawsze chodzi o ucznia, który szkołę formalnie ukończył. Jest to więc rozdział (część II *Raportu*) o klasycznym w pedagogice, nie tylko muzycznej, problemie „sprawności kształcenia”. Ale tu podejmowanej w ujęciu specyficznym, wypracowanym poza tak zwanym systemem klasowo-lekcyjnym (który w szkolnictwie muzycznym występuje w bardzo ograniczonym zakresie), z uwzględnieniem specyfiki dalece zindywidualizowanego, także formalnie i organizacyjnie, toku kształcenia w szkole muzycznej. Wypracowanie metodologii badawczej dla tego celu wymagało zabiegów teoretycznych i eksperymental-

nych, do których Maria Twarowska się odwołuje, ale które także z powodzeniem przekształca i stosuje dla własnych celów. W tym przypadku dla celów *Raportu*³.

Z badań autorki wyłania się obraz trudnej drogi ucznia szkoły muzycznej, w której pomagają zdolności, ale nie zawsze są one dobrze zdiagnozowane. Pomaga nauczyciel, ale i on nie zawsze dobrze rozpoznaje możliwości ucznia, zbyt często oczekuje od niego... głównie zdolności właśnie, lub pilności czy pracowitości, jakby samych z siebie związanych z faktem uczenia się muzyki i to w szkole muzycznej, bez względu na przykład na sposób postępowania z tym uczniem (tu, ukazane przez autorkę wielkie pole do popisu dla rodziców i współpracy szkoły i nauczyciela z rodzicami). Może najbardziej pomaga uczniowi tak zwany otwarty system kształcenia, który w wielu szkołach (nie wszystkich, niestety) jest stosowany (m.in. pozostałość, także w sensie podstaw formalno-prawnych po „reformie eksperymentalnej” z lat 70.). Uczniowi pomagają wreszcie... konkretne, wysokie wymagania, jakie są stawiane w szkołach muzycznych, co daje mu — nawet w przypadku rezygnacji ze szkoły przed jej ukończeniem lub nie kontynuowania nauki po ukończeniu szkoły muzycznej — satysfakcję z posiadania owego „podstawowego wykształcenia muzycznego”, które po prostu przydaje się w życiu, na przykład w kontakcie z kulturą muzyczną (nie tylko tzw. wysoką; często badani uczniowie, pytani o sposób wykorzystania wykształcenia muzycznego zdobytego w szkole, której nie zdołali ukończyć, stwierdzają, że najchętniej wykorzystaliby je jako „muzycy rozrywkowi”).

Część druga jest jednak także poświęcona zgłębieniu przyczyn słabej sprawności kształcenia, charakteryzującej szkoły muzyczne I stopnia. Jak pisze autorka, czasami bardzo słabej i niczym nieuzasadnionej. Zresztą zróżnicowanej w zależności od typu szkoły (z pionem ogólnokształcącym lub bez), położenia szkoły, jej organu założycielskiego i tym podobne. Mamy więc w tym rozdziale zarówno pogłębiony obraz „kariery szkolnej” ucznia szkoły muzycznej, jak i wyraziście zarysowany temat do dalszych studiów. A także piękną zachętę — dla kandydatów do szkoły, ich rodziców, a także nauczycieli i kadry kierowniczej — do zgłębiania sposobów radzenia sobie z nauką w szkole muzycznej, pogłębiania znajomości jej specyfiki (systemu), sposobów rozwijania promuzycznych motywacji, ale przede wszystkim jednak do rozwijania tak zwanej nowoczesnej pedagogiki. Myślę, że warto przytoczyć w tym miejscu fragment kończący rozdział, opisujący tę nowoczesność, jakże trafnie, a zarazem emocjonalnie. Według autorki pedagogika nowoczesna to nauczanie ...*silnie*

³ M.E. Twarowska, *Analiza danych indywidualnych ucznia w badaniach nad efektywnością kształcenia w szkolnictwie muzycznym*, [w:] Mirosława Jankowska, Wojciech Jankowski, *Instytut Pedagogiki Muzycznej PWSM/AMFC w Warszawie (1974–1992)*, UMFC, Warszawa 2012, część II, s. 218–224.

podbudowane wiedzą i intuicją pedagogiczno-psychologiczną oraz czujnością i refleksyjnością. Nowoczesne oznacza dziś ogarniające całą osobę ucznia i jego najbliższe otoczenie. Nowoczesne oznacza dziś współpracujące: cele szkoły i oczekiwania rodziców muszą być spójne. Nowoczesne oznacza dziś zmienne — nadszające za światem i człowiekiem.

Na tym tle takie atrybuty szkoły, jak na przykład dyplom, niestety, w szkołach muzycznych często lekceważony, nabierają innego znaczenia, wagi „cenzusu” kulturalnego. A nawet sam fakt dostania się do szkoły czy zaprowadzenia tam dziecka jest już formą „promocji kulturalnej”. Także rodziców, rodziny, środowiska. Dlatego nie dziwi jeden z wniosków autorki, wyraźnie zaznaczony na końcu opracowania, że z całą mocą należy przeciwstawiać się tendencjom do dzielenia szkoły I stopnia na poziomy czy kierunki umuzykalniające oraz zawodowe. Byłby to rzeczywiście początek upadku szkolnictwa muzycznego, zwłaszcza I stopnia; droga do zaprzepaszczenia jego dorobku i sensu istnienia.

Kolejna część *Raportu*, **Psychologiczna sytuacja ucznia**, autorstwa doktor **Anny A. Gluski (Nogaj)**, idzie jeszcze dalej, ale nie tyle w głąb specyfiki systemu szkolnictwa muzycznego i miejsca w nim ucznia, ile wręcz w głąb... ucznia, a ściślej — jego psychiki, poddanej oddziaływaniu szkoły. Zgodnie z tematem mamy więc przede wszystkim próbę wyspecyfikowania typowych trudności w nauce, relacjach między uczniem a nauczycielem, relacjach uczeń–szkoła, a nawet uczeń–muzyka czy uczeń–rodzina; typowych problemów psychicznych i psycho-pedagogicznych, z którymi muszą sobie radzić nauczyciele, rodzice i szkoła. W wyniku badawczego analizowania tych relacji i problemów, w oparciu o ankietę wśród specjalistów psychologów i pedagogów szkolnych z kręgu szkolnictwa muzycznego⁴, powstały bardzo ważne taksonomie trudności, z uwzględnieniem ich wag, a także modele radzenia sobie z nimi. Jest to nie tylko zysk poznawczy tej części *Raportu*, ale także ważne narzędzie do pracy psychologów poradnianych naszego szkolnictwa.

Ale ta część *Raportu* jest również studium, ukazującym, można powiedzieć odkłamującym, zmitologizowaną nieco kwestię trudności, specyficznych dla szkoły muzycznej, owych stresów, problemów adaptacyjnych i tym podobnych. Autorka podkreśla, że **uczeń szkoły muzycznej ma niejednokrotnie i niejako z listy rzeczy prawo** takie problemy, stresy i niepowodzenia przeżywać. Musi się tylko nauczyć z nimi żyć, radzić sobie (np. z treścią), mieć satysfakcję z ich pokonywania, hartować się w ich przezwyciężaniu. A nie, jak to czasem niestety bywa, wyciągać ze szkoły muzycznej jedynie doświadczenia negatywne. A przecież radość z przezwyciężania przeszkód i zmagania się z materią (i duchem) muzyki

⁴ Niestety, względy czasowe i osobiste zmusiły autorkę do ograniczenia się w badaniach — bo nie w literaturze — tylko do tego kręgu, z pominięciem... ucznia na przykład, rodzica czy nauczyciela.

to również ważna cecha szkolnictwa muzycznego, jedna z bardzo istotnych racji jego bytu i rozwoju. Podobnie jak to, że szkolnictwo muzyczne stwarza niepowtarzalną (w każdym razie u nas) szansę zmierzenia się z prawdziwą muzyką i wysoką sztuką, także szansę niesienia tej sztuki ludziom.

Kolejna, IV część *Raportu*, **Kadra: nauczyciele Instrumentu głównego**, autorstwa doktor **Małgorzaty Chmurzyńskiej**, jest spojrzeniem na ważny „element” procesu kształcenia i wychowania w szkole muzycznej — nauczyciela. I to **nauczyciela-instrumentalistę**, który stanowi niejako symbol szkoły muzycznej, tak jak nauczanie indywidualne, w którym to systemie nauczyciel ten na ogół pracuje⁵. W dodatku symbol, który — i słusznie — od szkoły I stopnia jest chętnie ujmowany w relacji mistrz–uczeń, chętnie widziany jako unikalny przykład niezmiernie wysokich kompetencji (artystycznych, zawodowych), zaangażowany, często bardzo ofiarnie i skutecznie, w pracę z małym dzieckiem czy kilkuno-stoletnim talentem. Autorka w swym opracowaniu dotyczącym nauczyciela wykorzystwała (poza literaturą przedmiotu i własnymi wcześniejszymi badaniami) ogólnopolską ankietę elektroniczną, czego wynikiem było uzyskanie ponad tysiąca w pełni wartościowych odpowiedzi. Ich analiza przyniosła wnioski o niedającym się przecenić znaczeniu — i dlatego, że badania wyraziście zarysowały rzeczywistą i odpowiedzialną rolę nauczyciela-instrumentalisty i dlatego, że potwierdziły rzeczywiste, wielkie znaczenie nauczania indywidualnego, nie dającego się w zasadzie niczym zastąpić.

Badania, które przeprowadziła autorka, ukazały, jak ta prawdziwa i wielka rola nauczyciela i nauczania indywidualnego wygląda w rzeczywistości szkolnej. Jak pedagodzy działają w bardzo wielkim poczuciu swej roli i poczuciu kompetencji, co czasami daje bardzo dobre rezultaty i jest potrzebne, ale też niekiedy przy braku rzeczywistych rezultatów, a często wręcz z rezultatami bardzo negatywnymi. Jednocześnie autorka stwierdziła, że prawie 100 procent nauczycieli posiada dziś formalne kwalifikacje psychologiczno-pedagogiczne (dawniej było znacznie mniej takich nauczycieli!). Przekonaniu o dużym znaczeniu takich kwalifikacji i stwierdzeniu, że inni nauczyciele z nich nie korzystają, towarzyszy często zupełnie odmienna praktyka nauczania, pozbawiona podstaw psychologiczno-pedagogicznych i znajomości racjonalnych metod uczenia⁶.

⁵ Na ogół, bo nauczyciele instrumentalisci prowadzą w szkołach muzycznych I stopnia też takie przedmioty, jak zespoły muzyczne, kameralne, orkiestry, akompaniują itp.

⁶ Poza czasami występującymi względami bardziej złożonymi, jest to niewątpliwie sprawa formalnego traktowania kwalifikacji pedagogicznych w niektórych akademiach i skutek obligatoryjnego traktowania kwestii zdobywania tych kwalifikacji. Piszący te słowa bezskutecznie przez wiele lat bronił kwalifikacji pedagogicznych przed „obligatoryjnym upowszechnieniem”, niestety, stało się. W *Raporcie*, w tej jego części, znajduje się potwierdzenie nietrafności takich rozwiązań (co bynajmniej satysfakcji nie daje!).

Część IV *Raportu* przynosi jednak nie tylko dobitne udokumentowanie tej niemal schizofrenicznej sytuacji, ale także analizuje ją głębiej, wskazując na przeróżne konteksty, jak na przykład dominację dyrektywnego stylu nauczania przez wybitnych pedagogów, dawno zdyskwalifikowanego; dominację pracy z uczniem nad techniką przy zupełnym (lub prawie zupełnym) zaniedbaniu strony motywacyjnej i estetycznej nauczania, sytuację nieustannego (w większości przypadków) tłumaczenia przyczyn niepowodzenia ucznia brakami w uzdolnieniu, przeładowanie programu szkoły muzycznej przedmiotami teoretycznymi i tym podobne.

Ukazanie tej problematyki nie jest może odkryciem — jest ona znana zarówno w pedagogice, jak i w psychologii muzyki — chyba jednak nigdy nie została ujęta w jednym studium i to w oparciu o materiał, którego dostarczyli sami nauczyciele (badani), natomiast autorka go uporządkowała i kompetentnie, z wykorzystaniem innych badań i obserwacji, skomentowała. To bardzo cenny materiał o nauczaniu w szkołach muzycznych. Na jego tle tym wyraziściej rysują się postaci wybitnych pedagogów i źródła ich osiągnięć. Wyciągając wnioski z przeprowadzonych i usystematyzowanych badań, można poważnie zastanowić się nad sposobami kształcenia, przynajmniej w zakresie podstawowych kompetencji pedagogiczno-psychologicznych i metodycznych przyszłych nauczycieli czy trybu ich zdobywania. Obecnie stosowany system daje bowiem opłakane rezultaty. Dotyczy to także różnych form dokształcania czy doskonalenia nauczycieli-instrumentalistów, także sposobów zapewniania im stabilizacji zawodowej. Również ta ostatnia sprawa, zarysowana w omawianym rozdziale, zestawiona z rezultatami nauczania, budzi grozę.

Niestety także treści zamieszczone w V części *Raportu* — ***Kształcenie ogólno-muzyczne — nauczyciele i nauczanie***, autorstwa doktor Ewy Stachurskiej, budzą poważny niepokój. Z jednej strony bowiem zarysowany przez autorkę obraz nauczania w zakresie podstaw wiedzy i umiejętności teoretyczno-muzycznych, zwłaszcza solfeżowych, został przedstawiony w sposób potwierdzający wysoki poziom kompetencji nauczycieli (na ogół z wysokimi i wymaganymi kwalifikacjami), jak również pozytywnie zostały tu ocenione umiejętnie przygotowane programy, podręczniki, materiały muzyczne, sposoby sprawdzania wyników, wystarczający przydział czasu i możliwość stosowania elastycznej organizacji nauczania. Z drugiej jednak strony właśnie z opracowania Ewy Stachurskiej wynika dość stereotypowy i jednostronnie (z małymi wyjątkami) zachowawczy sposób tego nauczania, brak otwarcia na nowe czy po prostu inne, ale dawno sprawdzone w świecie koncepcje (np. metodę relatywną), wreszcie wyrazisty obraz braku rzeczywistych osiągnięć w nauczaniu podstaw teorii muzyki w szerszej skali. I na poziomie wyższym niż zbliżony do ledwie średniego (w kategoriach norm testowych). Jeżeli dodamy do tego przedstawiony przez autorkę problem nieumiejętności zastosowania przez uczniów zdobywanej wiedzy w bardziej złożonych zadaniach z zakresu tej samej dziedziny (nie mówiąc o braku

umiejętności zastosowania wiedzy teoretycznej w praktyce uczenia się gry na instrumencie czy w ogóle innych przedmiotów, zwłaszcza w praktyce muzycznej), to wspomniany na wstępie tego punktu podsumowania niepokój jest uzasadniony. I pogłębiony, jak w przypadku rozdziału o instrumentalistach, przeprowadzonym wśród nauczycieli sondażem, który miał ukazać ich postawy wobec zarysowanych problemów oraz opinie na temat przyczyn tychże. Znów mamy do czynienia z szukaniem winy w... sposobie konstruowania i stosowania testów czy sprawdzianów (choć może i w pewnym stopniu słusznie), w braku dobrych podręczników (choć chyba te, które są do dyspozycji, nie budzą większych zastrzeżeń, zwłaszcza gdy czyta się w tej części *Raportu* o zasięgu ich zastosowania, jak w przypadku np. podręczników M. Wacholc), w sposobach przeprowadzania w szerszej skali badań nad wynikami nauczania przez nadzór szkolny i tym podobne.

Ale w *Raporcie* (omawianej jego części) są również akcenty nastrajające optymistycznie. To na przykład opinia większości nauczycieli-teoretyków o trafności zintegrowanego nauczania (np. kształcenia słuchu z rytmiką), wprowadzonego reformą jeszcze w latach 70. Niestety, w praktyce stosowanego (mimo braku przeciwwskazań) w dość ograniczonym zakresie, podobnie jak stosowanie tak zwanej metody relatywnej, z której (dla siebie, w sensie wzbogacania własnego warsztatu pracy) korzysta sporo nauczycieli (choć szkoda, że już „dla uczniów” raczej nie!). Szkoda, bo ma ona znacznie większe i pełniejsze zastosowanie, niż się na ogół u nas sądzi⁷. I tu więc narzuca się oczywista potrzeba przemyślenia na nowo sposobów kształcenia nauczycieli, podjęcia tego zagadnienia nie tylko w obrębie swoich własnych dyscyplin i środowisk, ale także „interdyscyplinarnie”, czy jak by to jeszcze dało się wyrazić. Na przykład podczas dyskusji nauczycieli instrumentu i teorii muzyki oraz oczywiście we wspólnych rozważaniach decydentów w zakresie systemu kształcenia nauczycieli!

Ostatnia, VI część *Raportu* to opracowanie pod tytułem ***Samodoskonalenie systemu***, autorstwa doktora **Jarosława Domagały**. Wnioski zawarte w tej części oparte są w zasadzie na wynikach ogólnopolskiej ankiety elektronicznej, adresowanej tym razem nie do nauczycieli, tylko do dyrektorów szkół muzycznych I stopnia, ale także wynikają z osobistych doświadczeń i poglądów autora, jako również dyrektora placówek szkolnictwa muzycznego. Te jednak posłużyły raczej do konstruowania ankiety oraz pomogły interpretować wyniki. W każdym

⁷ Jest to przede wszystkim sprawa tzw. słuchu funkcjonalnego, który nie tylko nie jest kształcony w przedmiocie kształcenie słuchu, ale w ogóle jest pomijany w podstawach teoretycznych i praktyce naszej muzycznej pedagogiki (podobnie jak metoda relatywna). Bliżej sprawę słuchu funkcjonalnego przedstawiłem w studium *Metoda relatywna w kształceniu słuchu funkcjonalnego*, [w:] ***Kodalyowskie inspiracje II. Doświadczenia polskie***, pod redakcją Mirosławy Jankowskiej, UMFC, Warszawa 2008, s. 17–41. Zobacz również: *Kłopoty z tak zwaną metodą relatywną kształcenia słuchu w Polsce*, „Szkoła Artystyczna”, nr 1/2018, CEA, Warszawa, s. 17–27.

razie z opracowania wyłania się — po raz kolejny — obraz naszego systemu, z jego zaletami, ale i mankamentami, wymagającymi naprawy (samodoskonalenia?). Jest to tym razem obraz szkolnictwa z wyrazistym (zamierzonym) akcentem na te aspekty funkcjonowania systemu, które mają bezpośredni związek ze środowiskami szkół⁸, z ich funkcją upowszechnieniową i — co najważniejsze — z zagadnieniami modelowymi. Przyznajmy, że obraz ten rysuje się bogato i wielostronnie, choć — podobnie jak w poprzednich częściach — zaskakuje tradycjonalnością i niechęcią do innowacji. Świadczy o tym to, że — mimo istniejących podstaw prawnych — w naszym szkolnictwie muzycznym I stopnia niemal zupełnie brak... eksperymentów i innych sposobów poszukiwania lepszych niż ogólne rozwiązań organizacyjno-programowych. Istniejące i zrelacjonowane przez autora cztery eksperymenty (w tym dwie tzw. szkoły artystyczne i jedna chóralna), to niemal wszystko, co pod tym względem w naszym szkolnictwie się dzieje. Być może powodem jest brak do tego tak zachęty, jak i środków finansowych ze strony czynników nadrzędnych? O tym, że taka może być przyczyna, świadczy z kolei bogactwo rozwiązań w zakresie organizowania się poszczególnych środowisk wokół szkoły w celu wspierania jej działalności (ok. 130 fundacji i stowarzyszeń to rzeczywiście imponująca liczba i świadectwo wielkiego docenienia roli szkoły muzycznej). Także rolę tę dobrze ukazuje współpraca z innymi organizacjami, instytucjami czy wprost zespołami muzycznymi (chóry, orkiestry), wzajemnie się wspierającymi (ze szkołą) w upowszechnianiu kultury muzycznej. Choć prawdą jest również, że to pozytywne współdziałanie jest z kolei ograniczane względami formalnoprawnymi (rzecz do zmiany!). Taka współpraca ma przecież znaczenie nie tylko „upowszechnieniowe” — jest także terenem działalności ważnym edukacyjnie (motywacyjnie, praktycznie, artystycznie), tak dla uczniów, jak i nauczycieli, zwłaszcza w mniejszych, oddalonych od centrów kultury muzycznej środowiskach.

Dlatego też szkoły (i słusznie!) rozwijają własną działalność koncertową, popularyzującą muzykę, prezentującą swoje „talenty”, pozyskującą wybitnych artystów w celu zaprezentowania (bezpośrednio, „na żywo”) wielkiej sztuki swej małej, peryferyjnej często społeczności, także społeczności szkoły. Nieprzypadkowo szkoły muzyczne, zwłaszcza I stopnia, wielokrotnie w różnych studiach i esejach określane są mianem „małych filharmonii”, zwłaszcza że coraz częściej dysponują odpowiednimi do tego celu salami.

⁸ Choć tu właśnie tkwi też pewien mankament całości *Raportu*, nie tylko części VI, ten mianowicie, że niedostatecznie odróżnia, różnicuje te środowiska, w zależności np. od wielkości miasta, komu podlega szkoła (czy np. Ministerstwu — z reguły tak — czy jednostce samorządu terytorialnego; także w sensie typu szkoły — z przedmiotami ogólnokształcącymi czy bez, powiązanej ze szkołą II stopnia czy „samoistnej” itp.). Mankament ten związany jest z brakiem czasu na pełniejsze rozwinięcie i zebranie problemów z tego kontekstu wynikających.

Stąd krok do jeszcze jednej formy aktywności zewnętrznej, upowszechnieniowej szkół muzycznych I stopnia — współpracy ze szkołami ogólnokształcącymi (w formie koncertów w tych szkołach lub dla nich czy wspólnych inicjatyw artystycznych — rozdział IV bogato je dokumentuje). Współpraca ta jest niezmiernie ważna, gdyż daje wymierne korzyści obu stronom. Dla szkół ogólnokształcących to wypełnienie coraz tragiczniejszej luki po wychowaniu muzycznym czy nauce muzyki, dziś będących w szkolnictwie oświatowym w zaniku. Dla szkół muzycznych to naturalna możliwość jakże potrzebnego poszerzenia bazy rekrutacyjnej, źródło często bardzo zdolnych kandydatów do szkoły, także jeszcze jedno pole „praktyki artystycznej” czy działalności upowszechnieniowej.

Ale istnieje jeszcze jeden dowód (też wyraziście wyłaniający się z opracowania J. Domagały) na to, że szkołom muzycznym jest potrzebny (i żywo odczuwany w wielu środowiskach) rozwój innych form kształcenia niż te zawarte w ogólnie obowiązujących normach formalnoprawnych. Mam tu na myśli „przybudówki” w postaci ognisk muzycznych, przedszkoli muzycznych i innych form stałego, a nie incydentalnego oddziaływania na środowisko, zapewniania szerszych niż w szkole (o limitowanych miejscach) możliwości kształcenia (także w innej formie czy zakresie, nie mówiąc o ukierunkowaniu), szerszych i lepszych możliwości pozyskiwania szczególnie uzdolnionych, ale i w jakiś sposób przygotowanych kandydatów do nauki w szkole muzycznej. Ankieta i opracowanie przynoszą rzeczywiście imponujący (także ilościowo) przegląd tego rodzaju inicjatyw, które nie tylko wzbogacają ofertę szkoły i jej działalności edukacyjno-upowszechnieniowej, lecz także w jakimś stopniu są potrzebne samej szkole, wzbogacają jej wewnętrzny system edukacyjny, pozwalają na lepsze wykorzystanie i związanie ze szkołą i środowiskiem kadry muzyków i tym podobne.

Rzecz charakterystyczna, z opracowania doktora Domagały wynika jednak i to (biorąc rzecz statystycznie), że gdy nawet szkoła ma zagwarantowane odpowiednimi przepisami takie wewnętrzne możliwości wzbogacania oferty edukacyjnej, na przykład w postaci przedmiotów nadobowiązkowych, wychodzenia naprzeciw indywidualnym potrzebom uczniów — korzysta z nich mało lub wcale.

Ta konstatacja prowadzi nas do jednej jeszcze kwestii, która została wyraziście ukazana w *Raporcie*. To kluczowa dla szkolnictwa muzycznego (nie tylko I stopnia) kwestia organizacji muzykowania zespołowego. Mimo wielu zabiegów (między innymi eksperymentalnej reformy z lat 70.) zachęcających do organizowania małych, różnorodnych zespołów, tak by uczniowie o różnym zaawansowaniu i z różnych specjalności mogli się nie tylko wprawiać, ale i „wyżywać”, rozsmakowywać w muzykowaniu zespołowym, stale dominuje sakramentalna orkiestra i niewiele więcej. A jest to sprawa (zwraca na nią uwagę wielu dyrektorów) nie tylko tych niejako dodatkowych walorów nauki w szkole muzycznej, ale dla znacznego odsetka uczniów wręcz sprawa sensu, podstawowej motywacji uczenia się w szkole muzycznej. Ale co zrobić, jeśli dla szkoły i dla więk-

szości nauczycieli-instrumentalistów (i nie tylko), tym sensem jest indywidualny sukces w nauce gry⁹, solistyczny, konkursowy, także w znaczeniu przydatności do dalszego muzycznego kształcenia? (Główne kryterium sukcesu szkoły — procent przyjętych na szczebel wyższy!) *Raport* w części VI dobrze ukazuje tę kontrowersję, choć zarazem sugeruje (opiniami dyrektorów szkół) chyba niezbyt trafny sposób jej rozwiązania. Czy byłoby nim rzeczywiście dzielenie szkoły na nurt (poziom, oddział, dział) „solistyczny”, „zawodowy” lub „umuzyczniający”, jak chce wielu?

Podobnie, choć nie tak drastycznie, przedstawia się ta kwestia (dzielenia szkoły na różne nurty czy działy) z punktu widzenia nauki podstaw teorii muzyki, zwłaszcza kształcenia słuchu — i tu też kłopoty wielu uczniów z tą dziedziną nauki w szkole muzycznej, niemożność wybicia się ponad poziom „niżej średni” prowadzi wielu dyrektorów (nauczycieli także — patrz poprzednie rozdziały) do wniosku o wyodrębnienie w szkołach muzycznych działu umuzyczniającego. Pomijając już absurdalność takich wniosków (zwłaszcza z uwagi na poziom zdolności czy osiągnięć) i dyskredytujące rozumienie pojęcia „umuzycznianie”, są one nie do przyjęcia z punktu widzenia samej istoty edukacji i praw rozwojowych dzieci i młodzieży. Nie można na tak wczesnym etapie stwierdzić z całą pewnością, kto do czego się nadaje, jakie będzie miał osiągnięcia, jak rozwiną się jego motywacje, zainteresowania, talent i tym podobne. Szkoła — każda szkoła, a muzyczna w szczególności — jest, a przynajmniej powinna być, szansą (oby jak najszerszą i najpełniejszą) wykrystalizowania się predyspozycji ucznia, nauczania się niezbędnych dla tego celu podstaw wiedzy i opanowania umiejętności, rozwinięcia nie tylko konkretnych motywacji, ale i ogólniejszych, perspektywicznych i głębszych zainteresowań, a nawet zamiłowań; przeżycia, posmakowania pierwszych (indywidualnych, ale i zespołowych) sukcesów; zrozumienia nie tylko tego, „czym jest dla mnie muzyka”, ale i „czym jest muzyka, którą ja mogę dać ludziom”.

Opracowanie doktora Domagały nie tylko przynosi zapis wspomnianych kontrowersji na tym tle, ale też ukazuje, jak w rzeczywistości nasze szkolnictwo taką szansę tworzy, jak — choć motywacje i pomysły mogą być różne — stale tę szansę wzbogaca. A wzbogacając, doskonalili — cały nasz system szkolnictwa muzycznego, nie tylko I stopnia.

Wnioski modelowe

Z przedstawionego *Raportu*, jak i jego podsumowania, wyprowadźmy jeszcze kilka wniosków modelowych, czyli odnoszących się do głównych funkcji i struktur, składających się na nasz system szkolnictwa muzycznego I stopnia (stano-

⁹ Postawa niewątpliwie wyniesiona z wyższych uczelni muzycznych.

wiącego zarazem ważne ogniwo systemu trzystopniowego). Kilka wniosków — ale wybranych, bynajmniej niewyczerpujących wszystkich możliwych nauk i sugestii, wypływających z przedstawionego *Raportu*. Ich wyciągnięcie zostawiamy wnikliwym czytelnikom, sięgających do samego *Raportu*.

1) Wydaje się konieczne dalsze rozwijanie tych właściwości naszego systemu, które zostały zarysowane jako „struktura otwarta” i „nauczanie zintegrowane”. Mają one swe zakorzenienie już w kilkudziesięciu latach praktyk i doświadczeń (nie wszystkich szkół, niestety), ale *Raport* potwierdził (M. Twarowska), że tam, gdzie szkoła otwiera się na różnorodne predyspozycje, przygotowanie, wiek, motywacje ucznia rozpoczynającego naukę, tam skuteczność, a więc i efektywność kształcenia jest wyższa, a zatem i — choćby tylko formalnie ujmowana — sprawność. Jest to ważne z punktu widzenia polityki oświatowej i kulturalnej, na przykład nakładów finansowych na kształcenie, gospodarowanie nimi, ale przede wszystkim z punktu widzenia ucznia, rozwoju jego zdolności, motywacji i osiągnięć. Sprawa ta koresponduje z zabiegami wielu szkół, które starają się raczej zwiększać bazę rekrutacyjną, przygotowując kandydatów (przedszkoła itp.), niż liczyć na precyzyjne narzędzia diagnozy uzdolnień (jedno drugiego zresztą nie wyklucza). Ale sprawa także koresponduje z badaniami, obserwacjami czy opiniami, dotyczącymi tak zdawałoby się formalnej sprawy, jak dyplom szkoły muzycznej I stopnia. Z badań, także z *Raportu* (M. Twarowska, A. Gluska (Nogaj)) wynika, że dla wielu uczniów możliwość (realność) dostania się do szkoły muzycznej, a potem uzyskania dyplomu (choćby bez planu kontynuacji nauki muzyki) jest sama w sobie czynnikiem ambicjonalnym, motywującym do nauki, poprawiającym frekwencję, pracę nad sobą, ułatwiającym przewyższanie typowych dla szkoły muzycznej trudności (np. w godzeniu dwóch szkół, ćwiczeniu).

2) Z kolei nauczanie zintegrowane, zwłaszcza w odniesieniu do kształcenia słuchu i rytmiki, jest niewątpliwie drogą do usprawnienia organizacyjnego (dzieciom łatwiej jest np. łączyć naukę przedmiotów ogólnokształcących z jednym przedmiotem tzw. teoretycznym niż kilkoma, choćby dwoma), ale także programowo-metodycznego tych przedmiotów, które — zwłaszcza w odniesieniu do dzieci młodszych — mogą z powodzeniem stanowić pewną korzystną jedność (w wielu przypadkach stanowią — zob.: E. Stachurska). Mogą też być tak nauczane, z nawiązaniem do praktyki muzykowania, na przykład w formie muzycznej ekspresji ruchu, co wszelkim elementom teorii muzyki w kształceniu ogólnomuzycznym może tylko wyjść na dobre.

Poza tym jest jeszcze jedna sprawa — nauczanie zintegrowane to nie tylko kwestia łączenia przedmiotów, takich czy innych, pokrewnych czy wzajemnie sobie służących, zakresów wiedzy czy umiejętności. To idea pedagogiczna (wywodząca się z tzw. strukturalizmu), sięgająca podstaw naszej psychiki, zwłaszcza związków poznania i działania. Aktualna także w odniesieniu do muzyki,

sposobów uczenia się jej, uprawiania, percepcji, tworzenia, popularyzowania. Myślę, że właśnie szkoła muzyczna I stopnia mogłaby być wdzięcznym polem do poszukiwania i sprawdzania takich rozwiązań, i to nie tylko w obrębie dydaktyki i nie tylko teoretycznego.

3) Niezmiernie ważnym i jakże aktualnym zagadnieniem, również od lat nurtującym nasze szkolnictwo I stopnia, jest **muzykowanie zespołowe**. Nie może być dłużej traktowane jako dodatek do nauki gry na instrumencie czy jej zwieńczenie¹⁰. Przeciwnie, powinno być — stopniowo, rzecz jasna — wprowadzane obok indywidualnej nauki gry, ale też w związku z nią, podobnie jak w związku z postęпами uczniów w opanowaniu podstaw wiedzy z teorii muzyki, zwłaszcza umiejętności solfeżowych¹¹. Rozwój muzykowania zespołowego od możliwie wczesnego okresu kształcenia to zarówno wzbogacenie środków muzycznego rozwoju uczniów, ich umiejętności i osobistych doświadczeń muzycznych — wykonawczych, jak i pogłębianie społecznych i estetycznych przeżyć związanych z muzyką, jej tworzeniem, odbiorem i popularyzacją, wdrażanie do współdziałania i współodpowiedzialności.

Inna sprawa to rozwiązywanie problemów metodycznych i repertuarowych, także kadrowych i organizacyjnych, i skoordynowanie muzykowania zespołowego. A także skoordynowanie tego nurtu z innymi, zwłaszcza z indywidualną nauką gry i nauką podstaw muzycznej wiedzy, składających się razem z muzykowaniem zespołowym na **wielostronny i intensywny model** nauki muzyki w wydaniu szkoły muzycznej. Wspomniane skoordynowanie, a nawet w jakimś sensie ich zintegrowanie, powinno być przedmiotem troski i stałej współpracy w gronie nauczycielskim każdej szkoły, nadaje się też doskonale jako przedmiot eksperymentów i innowacji.

4) Wysoce korzystnym dla rozwoju systemu szkolnictwa muzycznego I stopnia i jednocześnie pilnym rozwiązaniem wydaje się stworzenie podstaw formalno-prawnych dla wspólnych z różnymi instytucjami środowiska szkoły inicjatyw upowszechnieniowych i edukacyjnych (np. dla współpracy z domem kultury, inspektoratem oświaty itp.). Co zresztą postulują liczni dyrektorzy szkół muzycznych w zreferowanej w VI części *Raportu* ankiecie. Zwłaszcza współpraca

¹⁰ W amerykańskiej, a zwłaszcza tzw. gordonowskiej metodzie rozwijania muzykowania zespołowego to raczej nauczanie na instrumencie jest dodatkiem do tego muzykowania (na wczesnych etapach kształcenia). Niestety, u nas istnieje dla takiego podejścia nikt (jak dotychczas) zainteresowanie, gdyż uważa się, że jest to raczej... zbiorowa nauka gry na instrumencie (co jest nieporozumieniem, skądinąd utrwalanym zarówno przez osoby niezorientowane, jak i niezbyt fortunne nazywanie i prezentowanie tego podejścia w literaturze).

¹¹ To właśnie solfeż, jako przedmiot nauki konserwatoryjnej, zrodził się w dawnych wiekach jako pomoc w czytaniu muzyki i graniu jej na instrumencie! A dopiero później — w czytaniu nut głosem w śpiewie chóralnym.

z instancjami oświaty byłaby ze wszech miar wskazana — szkolnictwo ogólnokształcące przechodzi coraz głębszą zapaść w dziedzinie wychowania estetycznego, w tym muzycznego (są teraz inne priorytety: języki, informatyka, przedmioty ścisłe), tak programową, jak i kadrową. Wzorem bardzo skutecznej formy wspierania szkoły ogólnokształcącej w dziedzinie edukacji muzycznej mogą być brytyjskie (choć nie tylko) Lokalne Centra Muzyczne, które obok własnej działalności edukacyjnej (przypominającej nieco praktykę naszych szkół muzycznych) rozwijają działalność wspierającą placówki oświatowe z pomocą tak zwanych nauczycieli-perypatetyków¹². Centra takie mogą istnieć, jak to ma miejsce na przykład w Wielkiej Brytanii — osobno, jako niezależne instytucje, ale także jako placówki powiązane z władzami oświatowymi. U nas mogłyby na przykład działać również w powiązaniu ze szkołami muzycznymi. Ich ogromną zaletą jest docieranie do całej lokalnej sieci szkół (ogólnokształcących), zasilanie ich kadrą wykwalifikowaną oraz wspieranie nauczycieli (muzyki) w podejmowaniu ambitniejszych programów czy inicjatyw muzycznych (np. wystawianie oratoriów dziecięcych lub innych form muzyczno-widowiskowych itp.), nauczaniu gry na różnych instrumentach, prowadzeniu zespołów. Zaletą Centrów jest także wykorzystywanie lokalnego potencjału muzycznego, wykreowanie wręcz zawodu „perypatetycznego nauczyciela” (czyli dochodzącego, czy raczej dojeżdżającego) i w ogóle poszerzanie rynku pracy dla muzyków i nauczycieli muzyki. Nasza szkolna rzeczywistość (zarówno szkół I stopnia, jak i szkół ogólnokształcących — zobacz: część I *Raportu*) pozwalałaby bez trudu na tworzenie takich centrów — na razie na przykład w trybie eksperymentów i współpracy szkół muzycznych i ogólnokształcących, w perspektywie (po uzyskaniu odpowiednich podstaw formalnoprawnych) na zasadzie stałego elementu (ogniwa) powszechnej edukacji muzycznej. Zarówno wzrost potencjału upowszechnienia kultury muzycznej, jak i rynek pracy zapowiadają się tu optymistycznie!

5) Te kilka wniosków modelowych (powtórzmy — sformułowanych raczej przykładowo niż wyczerpujących różne sugestie wynikające z *Raportu*) wymaga uzupełnienia przynajmniej o jeden. Chodzi o sprawę, co prawda wykraczającą poza zagadnienia modelowe — systemowe — samego szkolnictwa I stopnia, ale z zagadnieniami tymi ściśle związaną, wręcz je warunkującą — **o konieczne zmiany w naszym systemie kształcenia nauczycieli muzyki, a ściślej nauczycieli różnych muzycznych przedmiotów dla potrzeb muzycznego szkolnictwa I stopnia**. Kształcimy wielu dobrych muzyków, ale — jak to wynika chociażby z *Raportu* — nie kształcimy nauczycieli. Dajemy im (wszystkim) co prawda

¹² Zobacz: *Powszechna edukacja muzyczna. Obowiązek czy szansa?*, W. Jankowski, W. Łabanow (red.), MSCDN oraz Fundacja Muzyka Jest dla Wszystkich, Warszawa 2006, s. 128, ANEKS (ELCEM — Lokalne Centrum Muzyki — projekt).

przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne i metodyczne, ale jak można się przekonać, chociażby z *Raportu*, jest to przygotowanie raczej formalne niż rzeczywiste. By system szkolnictwa się rozwijał, istnieje konieczność stworzenia innego systemu — kształcenia (a także dokształcania i doskonalenia) nauczycieli, nastawionego na specyficzne potrzeby szkolnictwa, a przynajmniej uwzględniającego te potrzeby. Jakie one są — wyznaczają je trzy wymienione dalej podstawowe nurty kształcenia w szkole muzycznej.

Nurt pierwszy, można powiedzieć tradycyjny, to nurt kształcenia nauczycieli gry na instrumentach. Tradycyjny, bo przecież bazujący na istniejącym od lat kształceniu muzyków-instrumentalistów. Ale musi to być zarazem nurt nowy, uwzględniający specyfikę pracy z małym dzieckiem, nauczania, ale bardziej kierowania jego na poły nieformalnym uczeniem się, w którym zabawa łączy się z wdrażaniem do pracy i ćwiczenia, śpiewanie poprzedza granie, granie ze słuchu — czytanie z nut. Etap ten powinien być przede wszystkim radosnym muzycznym doświadczeniem, przeżyciem dla dziecka i źródłem dumy z postępów pociechy dla jego rodziców (o dziadkach nie wspominając). A wprowadzanie — wzorem i na mocy rozporządzeń oświatowych — również do szkół muzycznych dzieci 6–7-letnich, podkreśla jeszcze wagę i specyfikę tego okresu.

Nie rozwijając poruszonego wątku, zwłaszcza z punktu widzenia nauczania w okresie późniejszym, ale ciągle podstawowym, zwróćmy uwagę na chociażby tylko społeczno-emocjonalne, adaptacyjne i wychowawcze aspekty tego nauczania, o których była mowa aż w trzech rozdziałach *Raportu*. Studia czy kursy przygotowujące nauczyciela-instrumentalistę muszą to wszystko uwzględnić. I teoretycznie, i praktycznie — w jaki sposób to już inne zagadnienie.

Podobnie sprawa ma się w odniesieniu do kształcenia (dla tego etapu) nauczycieli przedmiotów (byłoby lepiej — przedmiotu) o specjalności ogólnomuzycznej. Tu niewątpliwie, zwłaszcza w zakresie odwołującym się do koncepcji Dalcroz'a, sprawa jest łatwiejsza. Choć też nie bez problemów — wypracowana u nas metodyka rytmiki dalcroze'owskiej zamyka nauczanie jej w ramach odrębnego przedmiotu, gdy w swej istocie i genezie jest to właśnie jedna z metod bardzo przydatnych w pracy z dzieckiem (nie tylko zresztą).

Również (choć na innych zasadach) ograniczone metodycznie jest kształcenie słuchu — powiązanie wzajemne już tylko tych dwóch przedmiotów, nawet bez stosowania rozwiązań polegających na ich zintegrowanym nauczaniu, nastrocza wiele kłopotów (zwłaszcza u części kadry nauczającej — patrz: część V autorstwa E. Stachurskiej). A gdyby jeszcze, wzorem coraz większej liczby krajów, wprowadzono — choćby tylko w pewnym zakresie — metodę relatywną, zadanie dla uczelni kształcących nauczycieli rysowałoby się jako zadanie bardzo poważne i na lata doświadczeń.

W końcu sprawa przygotowania nauczycieli (instrumentalistów przede wszystkim) do prowadzenia muzykowania zespołowego. To trudne zadanie.

Z prowadzeniem orkiestry czy chóru problemu tego nie ma (chyba nie ma?), ale małych form muzykowania — już tak, w dodatku o elementarnym i zróżnicowanym poziomie zaawansowania uczniów (a nie kameralistyki, jak to sformułowano w niedawno ogłoszonych, a następnie odwołanych planach reformy szkół I stopnia!). A brak repertuaru, problemy organizacji, zagadnienia powiązania z indywidualną nauką gry? Trudności się piętrzą. Jednak jeżeli przypomnimy sobie podrozdział III, autorstwa doktor A. Gluski o tym między innymi, że uczniowie w szkole muzycznej mają prawo mieć trudności, tak samo jak i satysfakcję z ich pokonywania, wymienione wyżej zadania tym bardziej trzeba poważnie potraktować i dokładnie przemyśleć. Jako prawdziwe wyzwanie dla tych, którym na sercu leży stan i rozwój naszego systemu szkolnictwa muzycznego.





Miscellanea





Trochę uśmiechu na koniec roku, czyli anegdoty z życia Stanisława Wyspiańskiego

Piętnastego stycznia 1869 roku w Krakowie urodził się wybitny polski dramaturg, reformator teatru, poeta, malarz, projektant witraży i polichromii, grafik, architekt oraz projektant mebli — Stanisław Wyspiański. Ze względu na swoją wszechstronność oraz dorobek artystyczny uznany został powszechnie za czwartego wieszca polskiego¹. Zatem w mijającym roku obchodziliśmy 150. rocznicę urodzin artysty, którego imię noszą trzy szkoły plastyczne w Polsce. Wyspiański znany był ze swej niezwykłej powagi, aż dziw zatem, że zrodziło się z niej wiele anegdot, przywoływanych w pamiątkach młodopolskich, a powtarzanych w różnych opracowaniach. W anegdotach tych można się doczytać nie tylko wiele o osobie ich bohatera, lecz także o jego stylu myślenia, tworzenia, uczenia się, stosunku do sztuki i rzeczywistości. Zatem na zakończenie Poważnego Roku wspomnijmy mniej poważnie, z uśmiechem, ale też z sentymentem wybitną postać artysty².

* * *

Znajomi Wyspiańskiego zawsze podkreślali jego umiłowanie historii i poczucie związku z tradycją. Jako patriota rozmiłowany we wszystkim, co kojarzyło się z polskością, a przede wszystkim w swoim rodzinnym mieście — Krakowie — chciał mieć wpływ na wszystko, co nowego się w nim pojawiało. Pewnego dnia władze miasta postanowiły zamienić tramwaje konne na elektryczne. Wyspiański bardzo się burzył, gdyż nie mógł sobie wyobrazić, że jego ukochane, średniowieczne miasto zostanie oplecione... siecią drutów. Rozumiał jednak po-

¹ J. Wałek, *Świat Wyspiańskiego*, Oficyna Wydawnicza „Nasza”, Warszawa 1994, s. 19.

² Niektóre z prezentowanych anegdot opisane są w kilku źródłach, często w nieco różniących się wersjach, dlatego zamiast przypisów do poszczególnych humoresek na końcu zamieszczono wykaz źródeł i opracowań.

trzebę postępu, toteż poradził, aby wprowadzić elektryczność dla wygody, ale honorowego konika biegnącego przed tramwajem — dla tradycji.

* * *

Wyspiański był znakomitym portrecistą. Najulubieńszymi jego modelami były dzieci, w tym własne — Helenka, Staś i Mietek. Wykonywał jednak także portrety pastelowe dorosłych i zyskał tym sobie ogromną sławę. Kiedy artysta zaczął malować czyjś portret, siadał najpierw naprzeciw modela i bardzo długo się w niego wpatrywał. Bywało i tak, że modela to onieśmiało. Następnie sięgał po karton i nieprzerwanym ruchem rysował kontur twarzy i sylwetki osoby, która mu pozowała. Potem kilkoma ruchami dorysowywał oczy, usta i nos — i model był narysowany z nieprawdopodobnym podobieństwem. Wyspiański wykonał wiele portretów swojej rodziny, portretował postacie wybitne albo niezwykle ciekawe „typy”. Nie interesowała go natomiast pospolitość. Kiedy jego portrety stały się bardzo modne, wielu ludziom z „towarzystwa” zależało, aby mieć swój portret wykonany ręką mistrza. Pewnego dnia artysta otrzymał list od żony bankiera z Warszawy, która zawiadamiła go, że będzie przejazdem w Krakowie i zatrzyma się, aby pozować do portretu. Do listu załączona była zaliczka. W zapowiedzianym dniu dama zjawiła się w pracowni artysty na ulicy Krowoderskiej. Wyspiański jak zwykle usadowił ją w fotelu stojącym na podium i zaczął się pilnie wpatrywać w kobietę. Na koniec zlustrował postać raz jeszcze, podszedł do szuflady, wyjął zadatkowane honorarium i wręczył je zdumionej niewieście, mówiąc: *Przyjrzałem się pani dokładnie i... nie widzę powodu, by pani miała mieć swój portret.*

Sytuacja powtórzyła się, kiedy Wyspiański popadł w kłopoty finansowe. Jerzy Żuławski, polski filozof, poeta i dramaturg okresu Młodej Polski, postanowił mu wtedy pomóc i namówił jednego z zamożnych ziemian, aby zamówił u Wyspiańskiego portret. Wraz z gościem przybył do pracowni artysty. Wyspiański obejrzał modela, a następnie tymi samymi słowami odpowiedział, że nie widzi powodu, dla którego miałby go namalować. Żuławski długo musiał uspokajać obrażonego gościa.

* * *

Podobny afront spotkał też Konrada Rakowskiego, krytyka teatralnego „Czasu” — dziennika informacyjno-politycznego, wydawanego w latach 1848–1934 w Krakowie, organu konserwatystów. Kiedy w kawiarni Ferdynanda Turlińskiego powstał „Paon”, czyli obóz cyganerii artystycznej, spotykali się tam artyści i literaci ze Stanisławem Przybyszewskim na czele. Wyspiański bywał tam czasem i siedząc w kącie, portretował różne typy. Narysował wówczas również portret Rakowskiego, sądząc, że upamiętnia postać wybitną. Pracę tę zachował, jak wszystkie inne, u siebie. Po premierze *Bolesława Śmiałego* przeczytał recenzję Rakowskiego, która jak to zwykle bywało, nie przypadła mu do gustu. Jakiś

czas potem recenzent otrzymał zwinięty rulon, w którym znalazł swój portret i list o następującej treści: *Portret Pana, przeze mnie wykonany, przechowywałem do dziś dnia, bo razem z innymi chciałem go ofiarować Muzeum Narodowemu do pomyślanej przeze mnie galerii podobizn ludzi wybitnych; po przeczytaniu dzisiejszej pańskiej recenzji przyszedłem do przekonania, że portret ten może być tylko pańską prywatną własnością.*

* * *

Wyspiański był artystą niesłychanie pracowitym, nie rozumiał zatem tych, którzy marnotrawili czas na rozrywkach. Znając artystyczną potrzebę twórców pozostawiania na ścianach śladów informujących o ich bytności w tym miejscu, wspomniany wyżej restaurator Ferdynand Turliński w swojej kawiarni przy ulicy Szpitalnej 38 zawiesił kiedyś kilkumetrowe białe płótno. W latach 1897–1898 wypełniło się ono malowidłami i tekstami bywalców kawiarni (między innymi Józefa Mehoffera, Włodzimierza Tetmajera, Witolda Wojtkiewicza i Stanisława Wyspiańskiego), stając się istotnym dokumentem życia artystycznego tamtych czasów. Lucjan Rydel zmieścił na nim wówczas napis: *Niechże ja cię wierszem sławię, knajpo, gdzie przy czarnej kawie drogi czas na niczym trawię.*

Wyspiański przeczytał napis i opatrzył go komentarzem: *Szkoda, Panie Rydel, szkoda, drogi czas na niczym trawić; można jeszcze się naprawić, boś pan sława pono młoda.*

* * *

Matka Wyspiańskiego zmarła, kiedy ten miał zaledwie 7 lat. Kilka lat po jej śmierci przeprowadził się do domu swojego wujostwa, którzy zaopiekowali się nastolatkiem. Artysta, już jako dorosły człowiek, często odwiedzał ciotkę, Jadwigę Stankiewiczową. Pewnego razu będąc zmęczony i wyczerpany, poprosił ją o kieliszek wina. Gospodyni obiecała mu podać, ale nie kwapiła się ze spełnieniem prośby. W końcu zapomniała o tym i wyszła do swojej sypialni. Smutny Wyspiański mruknął więc na poczekaniu: *Ciocia już poszła i myśli tam zostać, zapomniała widać, że mam wina dostać...*

* * *

Ironia była jedną z dominujących cech usposobienia Wyspiańskiego. Ironizował w stosunku do znajomych i w stosunku do sztuki. Kiedy oglądał wystawy Towarzystwa Przyjaciół Sztuk Pięknych w Krakowie, potrafił „przypiąć łatkę” każdemu twórcy — nawet jeśli obrazy mu się podobały. Kiedyś patrzył dłużej na płótno Ferdynanda Ruszczyca, przedstawiające wyłaniający się z mgły okręt-widmo, oświetlony tajemniczymi światłami. Okręt płynął przez wzburzone morze, nie przechylając się. Przeczytawszy tytuł obrazu: *Nec mergitur*, co oznacza w języku łacińskim „nigdy nie ginie”, artysta bąknął: *Rzadki wypadek.*

* * *

Kiedyś Wyspiański oglądał obraz, na którym namalowano kwitnącą jabłonkę. Wszystkie jej kwiaty, niezależnie od miejsca i stopnia oświetlenia, były w jednej barwie i jednym walorze. *Znakomita praca* — powiedział wówczas złośliwie Wyspiański. — *Każdy z kwiatuszków można by poprzესadzać na inne miejsce i obraz w niczym by się nie zmienił.*

* * *

Podobny stosunek miał również do ludzi, nawet tych, których lubił i cenił. Przyjaźnił się z krytykiem Stanisławem Lackiem, który mądrze pisał, ale miał styl zawikłany i nieczytelny. Adam Grzymała-Siedlecki zapytał kiedyś Wyspiańskiego, czy dla niego jest wszystko jasne, o czym pisze Lack. Wyspiański odpowiedział: *Najzupełniej, ale ja mam swój sposób na to, by Lacka zrozumieć: czerwonym ołówkiem przekreślam wszystko, czego nie rozumiem, po czym czytam to, co nieprzekreślone, i mam zupełnie jasny tekst.*

* * *

Podczas jednego z przedstawień w teatrze krakowskim, świeżo zreformowanym przez Józefa Kotarbińskiego (aktora, reżysera, kierownika literackiego i dyrektora) — Wyspiański zasnął. Oburzony przyjaciel, który towarzyszył artyście, zaczął go dyskretnie tręcać, a skoro to nie pomogło — gwałtownie potrząsnął ramieniem artysty. *Daj spokój* — bronił się obudzony Wyspiański. — *Przecież ja nic złego nie zrobiłem, aby mnie karać oglądaniem takiej sztuki.*

* * *

Przyjaciele Wyspiańskiego zwracali uwagę na szczególny rys jego charakteru — wyostrzoną i dowcipną złośliwość, świadczącą o niebywałej inteligencji. Któregoś dnia Wyspiański uczestniczył w rozmowie na temat poezji Adama Asnyka. W pewnym momencie wtrącił do dyskusji: *Asnyk... tak... Asnyk to taki wypchany orzeł, ma wszystko — dziób, skrzydła, tyle tylko, że nie poleci.* Każdy kto znał twórczość Asnyka, wiedział, ile w tym zdaniu było trafności, choć pamiętać należy, że wiersz *Jednego serca tak mało* „doleciał” do naszych czasów.

* * *

Wyspiański nie spożywał mocniejszych trunków. Kiedy pewnego dnia ktoś w towarzystwie namawiał go do wypicia kieliszka „dla fantazji”, rzekł: *Ja fantazję mam zawsze, a po wódce mnie głowa boli.*

* * *

Jak każdy twórca przełomu wieków, Stanisław Wyspiański podjął wyzwanie upiększania otoczenia. Z zapalem projektował polichromie wnętrza, witraże, de-

koracyjne tkaniny, elementy wystroju i meble. Kiedy budowano w Krakowie dom Towarzystwa Lekarskiego, zaproponowano artyście, aby wykonał dekorację wnętrz. Wyspiański zaprojektował prześliczną poręcz, witraż przedstawiający Apolla i meble. Po ich wykonaniu ktoś zwrócił artyście uwagę, że krzesła w sali posiedzeń nie są zbyt wygodne. *Bo też nie powinny być* — odparł artysta. — *Kiedy krzesła są wygodne, wówczas na posiedzeniach śpią. Krzesła są tak urządzone, że kiedy ktoś się zdrzemnie, natychmiast zsuwa się łagodnie na podłogę.*

* * *

W roku 1904 Tadeusz Boy-Żeleński ożenił się. W podróż poślubną wyjechał z małżonką do Krakowa, a podczas jego nieobecności teściowa, profesorowa Pareńska, miała pomóc w urządzeniu mieszkania. Ze swojego kłopotu zwierzyła się Wyspiańskiemu, który natychmiast postanowił ją wesprzeć i zaprojektować meble. Miał to być prezent ślubny dla państwa Żeleńskich.

Artysta kolejno zaprojektował urządzenie salonu, sypialni i jadalni. Miejsce i ustawienie każdego mebla było ściśle wyznaczone. Kiedy mu zarzucano, że tak ciężkie meble bez uchwytów niezwykle trudno przestawić, odpowiedział, że mebli w ogóle nie powinno się przestawiać, gdyż ztraci się harmonię całości. Najgorsze było jednak to, że okazały się one bardzo niewygodne, ponieważ artysta zupełnie nie przejmował się anatomią. Były duże, ciężkie i surowe. Zbudowano je z samych linii prostych. Stoliki nocne były tak olbrzymie, że blat ich sięgał do piersi, nie nadawały się zatem do tego, aby na przykład postawić na nich filiżankę herbaty. Olbrzymie fotele w sypialni miały siedzenie o 10 centymetrów wyżej niż normalne, a zaprojektowany do nich stół — był zbyt niski. Fotele i krzesła były tak skąpo „wyścielone” i tak wąskie, że nie dało się na nich siedzieć. Kanty poręczy wbijały się w plecy. Krzesła w jadalni miały wysokie, stykające się ze sobą poręcze, które uniemożliwiały służbie obsłużenie gości. Nieraz się zatem zdarzało, że służba wylewała zawartość półmisków na ramiona gości. Kanapy były tak krótkie, że nadawały się wyłącznie do siedzenia. Artysta nie pozwolił sobie nic wytłumaczyć. Raz tylko Żeleńscy zdobyli się na protest, kiedy Wyspiański pokazał im krzeselka do salonu. Były tak płytkie, że siedziało się zaledwie na brzeżku. Wyspiański skargę skwitował ironicznym stwierdzeniem: *Meble w salonie nie powinny być wygodne, bo inaczej goście za długo siedzą i zabierają czas do pracy.* Zgodził się jednak wspaniałomyślnie, aby podwoić głębokość siedzenia. Mimo to wśród znajomych Żeleńskich rozeszła się wieść, że stanowią one... nowoczesne narzędzie tortur. Sami gospodarze nie mogli wytrzymać w tak urządzonym mieszkaniu, toteż często z niego wyjeżdżali. W końcu pozbyli się kłopotliwego wyposażenia. Meble zakupił doktor Chramiec z Zakopanego, który urządził swoje sanatorium.

* * *

Wyspiański był drobnej i szczupłej postury. Przyjaźnił się z doktorem Adamem Chmielem, dyrektorem krakowskiego Archiwum Akt Dawnych, który był jeszcze drobniejszym człowiekiem, toteż złośliwi przyjaciele mawiali, że Wyspiański przyjaźni się z Chmielem jedynie z tego powodu, że czuje się przy nim niemal wysokim mężczyzną.

* * *

Dwudziestego dziewiątego listopada 1900 roku Wyspiański stał ze swoim przyjacielem, Adamem Chmielem, przed kościołem Mariackim. Czekali na Lucjana Rydla i jego małżonkę.

- Pan jedzie do Bronowic? — zapytał artystę Chmiel.
- Jedziemy oboje z żoną — odpowiedział Wyspiański.
- I nie włożył pan fraka? — dopytywał się przyjaciel.

Wyspiański rozpiął swoje palto, wskazał na nieodłączny tużurek, wówczas nazywany angielem³, i odrzekł słowami stworzonego później Chochoła:

- *Ubrałem się, w com ta miał.*

* * *

Artysta był niezwykle drażliwy, a znajomi poznawali jego stan po... ubraniu. Kiedy bowiem coś go w rozmowie zirytowało lub nie zadowoliło, natychmiast zapinał charakterystycznym ruchem swój wiecznie noszony tużurek. A ponieważ ze zdenerwowania nie trafiał we właściwe dziurki — pod szyją tworzyła się śmieszna bufa — symbol rozdrażnienia.

* * *

Kiedy Wyspiański się ożenił, zajmował z żoną i dziećmi tylko jeden pokój. Nie miał zupełnie warunków do pracy. W styczniu 1901 roku przeniósł się na ulicę Krowoderską do kilkupokojowego mieszkania, w którym miał własną pracownię. Pewnego dnia siedząc w niej, usłyszał krzyki w swoim domu. Okazało się, że jego starszy synek Mietek, który dzielił kołyskę z młodszym — Stasiem, gwałtownie starał się „wykwaterować” braciszka. Zobaczywszy to, artysta wybiegł z domu i w jednym z kramów w Sukiennicach nabył nową kołyskę, zdobioną bronowickimi wzorami. Przyniósłszy ją do domu, sam przekwaterował młodszego synka, gdyż doskonale rozumiał, co oznacza ciasnota.

* * *

Artysta miał szczególną pasję zmieniania i poprawiania wszystkiego. Po obejrzeniu *Burzy* Szekspira rzekł: *Rzecz znakomita, tylko by tekst trzeba zmienić.*

³ Rodzaj okrycia męskiego podobnego do **zakletu**, o wyciętych i zaokrąglonych połach, z jednorzędowym zapięciem i wykładanym, często **aksamitnym** kołnierzem.

Przyjaciele żartowali, że gdyby mu oddać świat do urzędzenia, okazałoby się, że artysta ma gotowe wzory, jak co powinno wyglądać. Gdyby na przykład zwróciła się do niego dyrekcja kolei z prośbą o projekt na lokomotywę, Wyspiański wcale by się nie zdziwił, lecz nazajutrz przyniósłby gotowy projekt.

Kiedyś wraz z przyjacielem wybrał się artysta do jednego z uzdrowisk, aby podreperować swoje zdrowie. Po zjedzeniu obiadu obydwaj panowie przeszli się do parku. Wyspiański przyjrzał się klombom, krzewom i drzewom, po czym rzekł: *Ten park trzeba by dokładnie zmienić*. Po czym wziął do ręki szkicownik i narysował nowe rozplanowanie drzew i krzewów. Najbardziej zaskakujące było to, że żadnego krzewu i drzewa nie pominął w powstałym projekcie.

* * *

Wyspiański był nieprzejednanym moralistą. Wiarołomni małżonkowie byli dla niego postaciami pozbawionymi honoru. W liście do Ferdynanda Hoesicka (księgarza, wydawcy, pisarza i historyka literatury), w którym się rozwodził na temat postaci Hektora Trojańskiego, zastanawiał się, czy wolno Hektora, który był mężem i ojcem, przedstawiać jako zakochanego w Helenie. Wszak to byłoby sprzeczne z pojęciem cnotliwego bohatera.

* * *

Jeden z recenzentów *Wesela* w poczytnym, krakowskim piśmie napisał, że myślą przewodnią sztuki jest zachęcenie inteligencji, aby się zbliżyła do ludu. I choć nie brak w utworze małych dysonansów, całość kończy się pogodnie wesołym oberkiem...

* * *

Również aktorzy występujący w *Weselu* byli zupełnie zdezorientowani co do rodzaju sztuki. Siemaszkowa, która grała rolę panny młodej, powiedziała kiedyś: *Jest to zręczny i aktualny wodewil. Chwilami dość męczący, co prawda, ale gdyby to skrócić, to sztuka pójdzie*.

* * *

Po premierze *Wesela* Lucjan Rydel obraził się na Wyspiańskiego. Znajomi powtarzali artyście słowa, w jakich poeta groził Wyspiańskiemu. W kilka tygodni później, siedząc w większym gronie w mieszkaniu ciotki — Jadwigi Stankiewiczowej — Wyspiański rzekł z humorem: *No, teraz to już chyba nikt mnie nie zaprosi na swoje wesele*.

* * *

Pewna młoda poetka pokazała kiedyś przyjacielowi Wyspiańskiego swój utwór i poprosiła, aby zaprezentował go poecie. Ten wręczył rękopis Wyspiańskiemu, a po dwóch tygodniach zapytał mistrza, co o nim sądzi. Wyspiański namyślił

się chwilę i odrzekł: *No nic, dobre. Ale radzę jej, by ten poemat jeszcze raz sobie przeczytała i o ile jej będzie się podobał, niech go schowa do biurka i zamknie na klucz. Po miesiącu niech wyjmie, znowu przeczyta. Jeśli będzie jej się dalej podobał, niech znowu włoży go do szuflady. Kiedy wreszcie przestanie się jej podobać, wtedy może coś z niej będzie.*

* * *

Wyspiański, jak każdy profesor krakowskiej Szkoły Sztuk Pięknych, miał oficjalnie zapisanych na swój kurs kilkudziesięciu uczniów. Jednakże w praktyce swój cenny czas poświęcał jedynie wybranym. Do tych należeli na przykład Kazimierz Sichulski oraz Jan Bulas. Ten drugi znany był z obrazów pełnych stylizowanych ostów i kwiatów mleczu. A ponieważ kartony jego dochodziły do rozmiarów kilku metrów, rośliny te były znacznie powiększone. Oglądając je, Wyspiański mawiał więc, że Bulas patrzy na przyrodę okiem... bąka.

* * *

Kiedyś pokazano Wyspiańskiemu dużych rozmiarów portret Feliksa Jasieńskiego pędzla Wyczółkowskiego. Znakomity znawca sztuki japońskiej i nieprofesjonalnej, globtroter, przedstawiony był z profilu i grał na pianinie. W tle widoczny był średniowieczny krucyfiks ze zbiorów kolekcjonera. Wyspiański długo podziwiał dzieło i rzekł: *Tak, bardzo piękny obraz. Tylko wolałbym, żeby Chrystus grał, a Jasieński wisiął.*

* * *

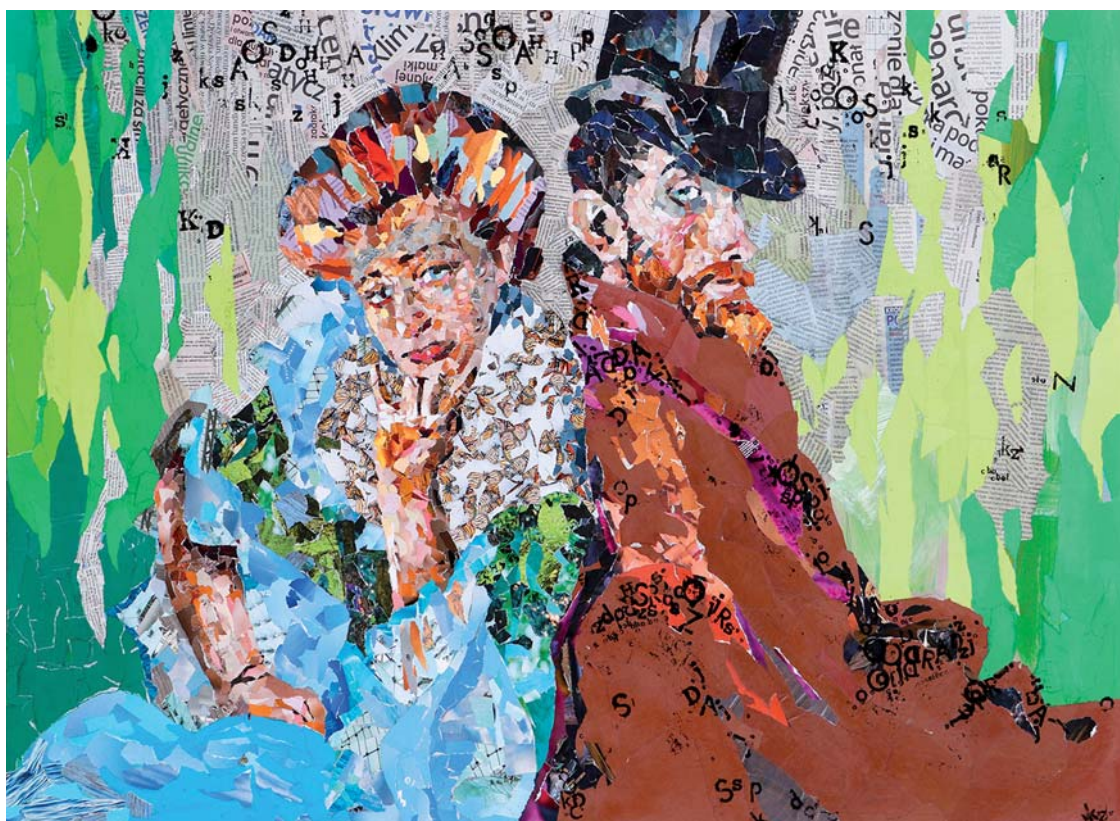
Kiedy Wyspiański był już bardzo chory, żalił się swojemu przyjacielowi, Feliksowi Jasieńskiemu, że nie wolno mu opuszczać mieszkania, a tak pociąga go pejzaż. Jasieński odrzekł na to: *Pejzaż? Przecież ma pan za oknem taki śliczny pejzaż, codziennie inny, ba! Co godzinę inny.*

Wyspiański przyznał rację Jasieńskiemu i tak powstała seria wspaniałych widoków na kopiec Kościuszki.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Frycz Karol, *O teatrze i o sztuce*, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1967.
- [2] Gawlik Jan Paweł, *Powrót do jamy*, WAG, Kraków 1961.
- [3] Górńska Pia, *Paleta i pióro*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1960.
- [4] Grzymała-Siedlecki Adam, *Niepospolici ludzie w dniu swoim powszednim*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1961.
- [5] Jarocki Władysław, *Moje drogi malarskie i inne wspomnienia*, Bibl. IS PAN, maszynopis, nr 1316.

- [6] Kempa Andrzej, *Bigos hultajski, czyli dawne facecje i anegdoty polskie*, KAW, Łódź 1989.
- [7] Lipiński Eryk, *Wesoło o malarzach*, KAW, Lublin 1988.
- [8] Łada-Cybulski Adam, *Psyche polska w kabarecie*, nakład autora, Kraków 1911.
- [9] Przybyszewski Stanisław, *Moi współcześni*, Czytelnik, Warszawa 1959.
- [10] Skotnicki Jan, *Wspomnienia. Przy sztalugach i przy biurku*, PIW, Warszawa 1957.
- [11] Waśkowski Antoni, *Znajomi z tamtych czasów*, Wydawnictwo Literackie, Warszawa 1957.
- [12] Żeleński Tadeusz Boy, *Ludzie żywi*, PIW, Warszawa 1956.
- [13] Żeleński Tadeusz Boy, *Znaszli ten kraj?*, PIW, Warszawa 1963.



I nagroda Ogólnopolskiego Konkursu Plastycznego Centrum Edukacji Artystycznej 2019 — Karolina Żelaznowska z Zespołu Szkół Plastycznych im. Stanisława Wyspiańskiego w Jarosławiu



Kolęda w polskiej kulturze muzycznej

Wielka jest siła prostych słów, które trafiają do miliona serc i odradzają się od wieków w pieśni wigilijnej, aby głosić rok rocznie ewangeliczną wieść o cudownej tajemnicy wcielenia Boga¹.

Kościół Katolicki w Polsce kolęduje Nowonarodzonemu od dnia Wigilii Bożego Narodzenia (24 grudnia)², aż do Święta Matki Boskiej Gromniczej (2 lutego). Okres ten poprzedza długi, bo aż trzytygodniowy (cztery niedziele) adwent, czas oczekiwania i przygotowania na przyjęcie Boga w postaci Niemowlęcia. Boże Narodzenie jest, drugim co do ważności po Wielkanocy świętem kościelnym, ale jest najbardziej zacisznym świętem domowego ogniska oraz braterskich uczuć dla bliźnich.

Wśród szczególnej scenerii Bożego Narodzenia, zimy i śniegu oraz kontekstów jakimi są choinka (symbol rajskiego drzewa żywota), opłatek (symbol Eucharystii i Chleba anielskiego), żłóbek z Dzieciątkiem (symbol narodzin Jezusa), aniołek, Mikołaj (Gwiazdor, Dziadek Mróz) i podarki (symbol zbratania i miłości), uroczystość wigilijna w polskich domach wypowiada się przede wszystkim w śpiewie o Dzieciątku Bożym.

Śledząc losy kolędy w kulturze polskiej z łatwością można zauważyć jak bardzo złożone i powikłane są jej dzieje. *Kolęda związała się na trwałe z Bożym Narodzeniem dopiero w wieku XIX, kiedy to ksiądz Mioduszewski Piosnki wesole ludu w czasie Świąt Bożego Narodzenia po domach śpiewane wydał pod znamiennym tytułem Pastoralki i kolędy z melodiami. Wcześniej słowa — kolęda — używano nader oszczędnie. W szesnastowiecznej Tabulaturze Jana z Lublina nazwa colenda została umieszczona przy dwóch opracowaniach melodii Bożonarodzeniowych, kolędę z Ewangelii św. Łukasza wytłoczył w 1558 roku w swej krakowskiej oficynie drukarz Mateusz Siebeneicher. Język staropolski, aż do XVIII stulecia, w odniesieniu*

¹ Z. Rothertowa, *O Kolędach Polskich*, [w:] *W żłobie leży — wybór 26 kolęd i pastorałek*. (pod red. Z. Rothertowa, F. Rybicki, M. Walicki) Towarzystwo Wydawnicze „Łuk”, Warszawa 1946, s. 103.

² W tradycji chrześcijańskiej święto to upamiętnia narodziny Jezusa Chrystusa, a jego data w kalendarzu gregoriańskim (25 grudnia) jest stała.

do bożonarodzeniowych utworów religijnych, postuluje się wcale bogatym zasobem pojęć — od piosenek, pieśni i rotu po kantyczki i symfonie³. Wprawdzie znane było staropolszczyźnie pojęcie kolędy, ale — jak mówi w swym wykładzie Jan Okoń — tylko etymologicznie, jako „podarek”, „datek” bądź „danina” składowane z okazji (i w okresie) Święta Godowego⁴, zatem w okolicach rzymskich *kalend* (*calendae Januariae*)⁵. Tym uroczystościom styczniowych *Kalend* i *Saturali*, noszącym prócz wzajemnych odwiedzin i składania podarków, także nie rzadko piętno orgiastycznej wesołości, kościół chrześcijański przeciwstawił własny zespół świąt ujęty w cykl Bożego Narodzenia, Nowego Roku i Trzech Króli, a są to między innymi: Uroczystość Narodzenia Pańskiego (25 grudnia), Święto Szczepana — pierwszego męczennika (26 grudnia), Święto Świętych Młodzianków (28 grudnia), Święto Świętej Rodziny — Jezusa, Maryi i Józefa (31 grudnia), Uroczystość Świętej Bożej Rodzicielki Maryi (1 stycznia) i Uroczystość Objawienia Pańskiego (6 stycznia)⁶.

Polska obrzędowość ludowa związana z okresem Bożego Narodzenia, mimo ponad tysiącletniej tradycji chrześcijańskiej, powstała jako wynik długotrwałych i złożonych procesów kulturowych. Mieści zatem w sobie oprócz chrześcijańskiej symboliki zarówno pozostałości grecko-rzymskich *saturalii*, jak i reminiscencję przedchrześcijańskiego kultu przodków.

Warto tutaj wspomnieć, że w Ewangeliach nie występuje data narodzin Chrystusa. Ewangelia św. Mateusza podaje, że Jezus urodził się za życia króla Heroda, czyli do roku 4. przed naszą erą. Natomiast w Ewangelii św. Łukasza czytamy, że Jezus urodził się w czasie trwania spisu ludności, kiedy władcą Syrii był Kwiryniusz. Z badań historycznych wiemy, że spis ten odbył się na przełomie 6 i 7 roku naszej ery. Jak można zauważyć na podstawie tych dwóch ewangelicznych źródeł obecnie badający ten fakt historycy napotykać na trudności w określeniu konkretnego roku narodzin Chrystusa. We współczesnej literaturze jest wiele monografii i artykułów odnoszących się do tej kwestii i podających źródła i ich interpretacje w zakresie datowania roku przyjścia na świat Jezusa.

³ A. Nawrocka-Wysocka, *Kolędowanie w dawnej Polsce, Hej, w dzień narodzenia*, „Klasyka — magazyn muzyczny”, PWN, grudzień 1998, nr 12, s. 18.

⁴ W tradycji słowiańskiej słowo *god* oznaczało rok. Natomiast słowo *gody* oznaczało czas przejściowy pomiędzy starym i nowym rokiem. Z pewnością czas ten związany jest z „odradzającym się” w tym czasie na niebie słońcem, które w wielu tradycjach utożsamiane było z różnymi bóstwami i wierzeniami.

⁵ J. Okoń, *Kolęda jako fenomen kultury*, [w:] *Z kolędą przez wieki — kolędy w Polsce i w krajach słowiańskich* (pod red. T. Budrewicza, S. Koziały, J. Okonia), Wydawnictwo Biblos i WSP w Krakowie, Tarnów 1996, s. 23.

⁶ Od 153 roku przed Chrystusem dnia pierwszego stycznia konsulowie rzymscy obejmowali swój urząd. Natomiast Juliusz Cezar swoim dekretem dzień pierwszy stycznia ogłosił początkiem roku administracyjnego.

Natomiast co do dnia narodzin tradycję 25 grudnia już w roku 204 umocnił Hipolit Rzymski, który w *Komentarzu do Księgi Daniela* pisał, że ...*narodził się w Betlejem [...] ósmego dnia przed kalendami styczniowymi*⁷. Datę 25 grudnia, jako datę dzienną narodzin Jezusa podawał również w swoich *Chronographai* (221 rok) rzymski historyk Sekstus Juliusz Afrykański. Wydaje się, że z perspektywy historycznej rozwoju tego święta oraz późniejszych decyzji Kościoła (w 350 roku papież Juliusz I dzień 25 grudnia ogłosił dniem narodzin Chrystusa) ważnym jest również fakt, że w 274 roku cesarz Aurelian nakazał obchodzenie w tym dniu kultu *Sol Invictus*⁸. Osobą, która we współczesnym świecie próbowała wyjaśnić datę dzienną narodzin Chrystusa jest Louis Duchesne, który opierając się na źródłach historycznych oraz własnej ich interpretacji w 1889 roku przedstawił światu obliczenia dat życia Zbawiciela. Według jego założeń dzień śmierci Chrystusa (25 marca) jest idealnie zbieżny z biologiczną datą Jego poczęcia (człowiek doskonały). Podobny pogląd w swojej książce *Duch Liturgii* przedstawił również ówczesny kardynał Joseph Ratzinger, który przywołał dodatkowo fakt tradycji judaistycznej w której data 25 marca uznawana była za dzień stworzenia świata, a który to dzień pierwsi chrześcijanie rozpamiętywali jako wspomnienie nie tylko męczeńskiej śmierci ale również poczęcia Jezusa.

Mimo że do naszych czasów przetrwały rzeźby oraz malarskie obrazy w romańskich i gotyckich kościołach dotyczące tematyki Bożego Narodzenia, niewiele można powiedzieć o początkach i wczesnym rozwoju bożonarodzeniowej pieśni. Możemy jednak wysnuć tezę, że źródłami kolędy są zarówno uczucie miłości i zachwyty dla Dzieciątka i Świętej Rodziny, jak i motywy treści powtarzające to, co opowiedzieli ewangelisti (św. Mateusz, św. Łukasz⁹) oraz autorzy apokryfów — protoewangelia św. Jakuba i ewangelia św. Nikodema *O Dzieciństwie Jezusowym*. Zatem *całe bogactwo treści kolęd czerpie swą inspirację z bogactwa paradoksów towarzyszącym przyjsciu na świat Boga w postaci Niemowlęcia*¹⁰.

Dodatkowo, aby zrozumieć poruszane w treściach kolęd odpowiednie konteksty i obrazy związane z narodzeniem Jezusa ważna jest również świadomość wydarzeń, które opisują Ewangelie i apokryfy, a dodatkowo które zostały utrwalone i stanowią żywe świadectwo w tradycji kościołów chrześcijańskich. To zgod-

⁷ <https://books.google.pl/books?id=6Lo9DwAAQBAJ&pg=PT45&lpg=PT45&dq=Komentarzu+do+Ksi%C4%99gi+Daniela+hipolit+rzymski&source=bl&ots=-uxrpMLZZ&sig=ACfU3U12ToaMi8d0iRoZLtx1SgCefi7Jw&hl=pl&sa=X&ved=2ahUKEwjeiKWw1fTIAhVhw8QBHcyAVIQ6AEwCXoECAoQAQ#v=onepage&q=Komentarzu%20do%20Ksi%C4%99gi%20Daniela%20hipolit%20rzymski&f=false>

⁸ <https://www.imperiumromanum.edu.pl/religia/bogowie-starozynnego-rzymu/spis-bogow-rzymskich/sol-invictus/>

⁹ Ewangelia św. Mateusza 1, 18–2, 12, s. 1125 nn, Ewangelia św. Łukasza 2, 1–20, s. 1182 nn, w: Pismo Święte — Starego i Nowego Testamentu, Pallotinum, Poznań–Warszawa 1971.

¹⁰ ks. bp J. Życiński, *Paradoksy Bożych urodzin*, w: *Z kolędą przez wieki...*, s. 10.

nie z ich przekazem w pieśniach o Bożym Narodzeniu odnajdujemy odniesienia do obrzezania i ofiarowania Jezusa w świątyni. To za ich sprawą śpiewamy o Trzech Królach (Mędracach ze Wschodu), ucieczce Świętej Rodziny do Egiptu i „rzezi niewiniątek”.

Uroczystość Bożego Narodzenia (podobnie jak Triduum Paschalne) wywodzi się z Jerozolimy. Jak wskazuje tradycja Kościoła patriarcha rozpoczął ją procesją z Jerozolimy do Betlejem, gdzie w Grocie Narodzenia odprawił w nocy Mszę Świętą. Po niej powracano do Jerozolimy, gdzie w godzinach porannych odprawiano w kościele Zmartwychwstania Pańskiego drugą Mszę Świętą. Trzecia msza odprawiana była już w godzinach południowych w Kościele Katedralnym¹¹. W liturgii te trzy msze rozpamiętują tajemnicę Bożego Wcielenia — Pasterka, czyli pierwsza msza święta odprawiana w noc Bożego Narodzenia symbolizuje odwieczne rodzenie się Syna Bożego z Ojca, Anielska — msza o świcie, ukazująca narodzenie się Jezusa z Maryi Panny i trzecia msza święta odprawiana w dzień, przedstawiająca rodzącego się Chrystusa w duszy przez łaskę¹².

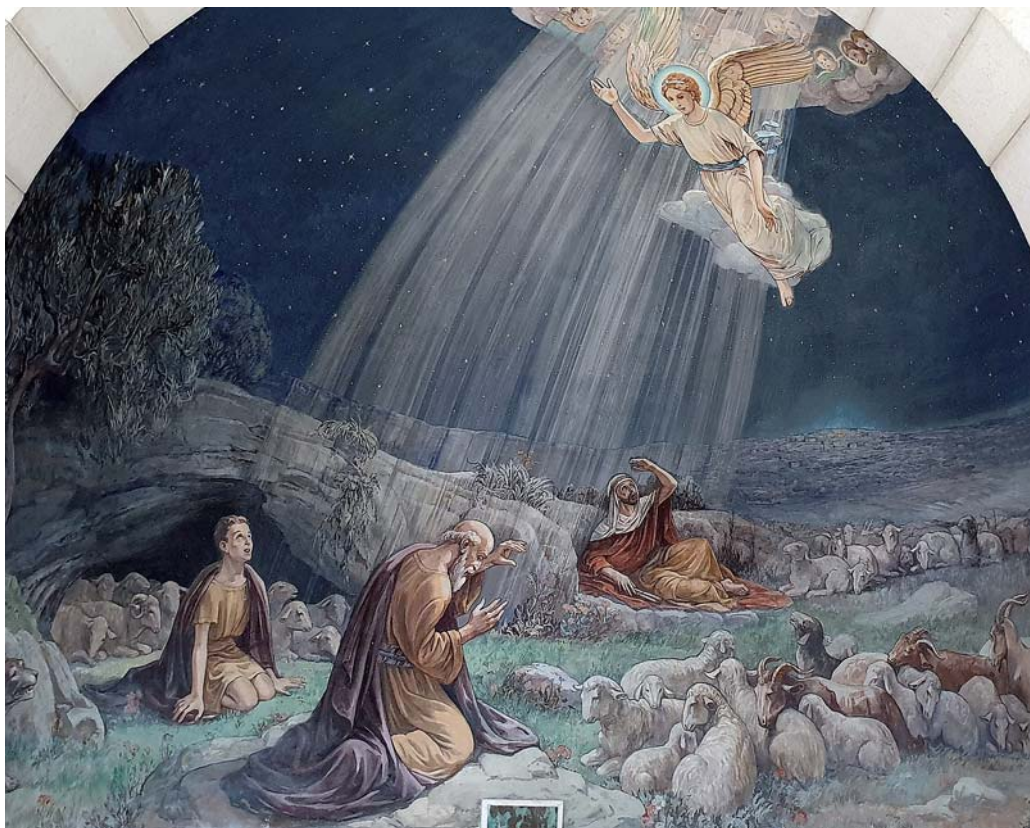
Szukając historycznych źródeł pieśni kolędowej, trzeba sięgnąć głęboko w średniowiecze. *Teksty łacińskich Bożonarodzeniowych hymnów, tropów i sekwencji inspirowały anonimowych autorów do tworzenia nowych przekładów i parafraz. Szczególną popularnością cieszyła się XI-wieczna sekwencja Grates nunc omnes, chętnie sięgano też po introit z mszy na Boże Narodzenie Puer natus est nobis. Oczywiście nie zapomniano o innych znanych w ówczesnej Europie kolędach — takich jak: Dies est Laetitiae, In dulci júbilo, In natali Domini. To właśnie one, umieszczane w katolickich rękopisach, a następnie przedrukowane w kolejnych protestanckich kancjonałach, tworzyły zręby średniowiecznego i XVI-wiecznego bożonarodzeniowego repertuaru*¹³.

W XIII wieku w Kościele katolickim, po okresie „martwicy wiary”, następuje odrodzenie życia religii i nowe odkrycie bliskości Boga Wcielonego, a z Nim całego stworzenia. Osobowym przykładem owego odrodzenia wiary jest Jan Bernardone, znany jako św. Franciszek z Asyżu. W życiorysie tego świętego, spisany przez św. Bonawenturę i Tomasza z Celano dowiadujemy się, że na trzy lata przed śmiercią (w 1223 roku) św. Franciszek, za pozwoleniem ówczesnego papieża Honoriusza III, wystawił w Greccio szopkę. Tam, w grocie wśród lasu przy źróbku, zgromadzony lud i braciszczkowie wraz ze Świętym, śpiewali o Bożym Wcieleniu.

¹¹ W Rzymie odpowiednio odprawiano msze święte: o północy przy symbolicznym źróbku w Bazylice Matki Bożej Większej, w godzinach rannych w kościele Zmartwychwstania, w dzień w Bazylice św. Piotra.

¹² ks. T. Sinka CM, *Zarys liturgiki*, Gorzowskie Wyższe Seminarium Duchowne, s. 122 i nn.

¹³ A. Nawrocka-Wysocka, *Kolędowanie w dawnej Polsce, Hej, w dzień narodzenia*, „Klasyka — magazyn muzyczny”, PWN, grudzień 1998, nr 12, s. 19.



Fresk z kaplicy Excelsis Deo w Izraelu

Fot. ze zbiorów Autora _____

Zatem to franciszkanie, którzy przybyli do Polski w połowie XIII wieku, przynieśli ze sobą cały swój bożonarodzeniowy repertuar — adorację żłóbka, pieśni oraz kołysanie (*talenie* — tulenie) figurki Dzieciątka¹⁴. *Najdawniejszym śladem tych uroczystości są figurki jasełkowe z połowy XIV wieku zachowane w klasztorze krakowskich franciszkanek. Polskie teksty natomiast pochodzą dopiero z rękopisów XV-to wiecznych. Trudno przypuszczać, żeby pieśni bożonarodzeniowych nie śpiewano wcześniej, milczą jednak o nich dokumenty*¹⁵. Wiemy natomiast, że takie

¹⁴ Zwyczaj ten rozpowszechnił się szczególnie w XVII wieku w żeńskich klasztorach (szczególnie u karmelitanek, klarysek i benedyktynek). Muzycznym świadectwem tej tradycji są zachowane i wykonywane dzisiaj powszechnie znane: *Gdy śliczna Panna Syna kołysała, Jezus malusieńki, czy Lulajże Jezuniu*.

¹⁵ A. Szweykowska, *Z dziejów kolędy*, [w:] *Polskie kolędy i pastorałki — antologia* (wybrała i opracowała A. Szweykowska), PWM, Kraków 1985, s. 149.

kolędy jak: *Ab aeterno praeconceptam, Mirans stupet en natura, czy Gaude mundi incola*, których autorem jest Bartłomiej z Jasła były znane, wykonywane i posiadały zapis muzyczny. Przykładem może być tutaj kolęda *Buccinemus in hac die*, która za sprawą kopisty — Łukasza z Wielkiego Koźmina zachowała się do dnia dzisiejszego w Bibliotece Jagiellońskiej.

Najstarszą zachowaną kolędą w języku polskim, jako tłumaczenie z języka czeskiego, jest *Zdrów bądź królu anielski* z 1424 roku¹⁶. Została ona odnaleziona w XIX wieku w zbiorach Biblioteki Załuskich w Petersburgu, a pochodzi z zapisów franciszkanina Mikołaja z Koźła. Nieco później powstała 24. zwrotkowa kolęda *Augustus kiedy królował*, której autorstwo przypisuje się Władysławowi z Gielniowa¹⁷. Innymi znanymi kolędy z tego okresu są: z 1428 roku *Jezu Chryste nasza radość*, czy z lat późniejszych *Dziękujmy wszyćcy z tej Bożej dobroci* lub *Bądź wiesioła, Panno czysta*.

Na przykładzie jednego z tekstów kolędy *Chrystus się nam narodził* (1435 rok) możemy przypuszczać, że charakteryzowały się one dojrzałą formą wyrazową oraz epickim nurtem kolędowym ściśle opartym na ewangelicznych podstawach dogmatyczno-moralnych. Początek XVI wieku przyniósł kolędy drukowane. Te, ówczesnie spolszczone, bez filologicznej troski polonizującej, pieśni kościelne zawarł w swym przekładzie *Żywota Pana Jezu Krysta* z 1522 roku Baltazar Opeć. W przekładzie tym odnajdujemy także dwa utwory reprezentujące sentymentalno-pietystyczny nurt kolędowy ilustrujący klimat jaki wokół żłóbka wytworzyła średniowieczna religijność, na przykład *Zstałaś się rzecz wielmi dziwna* z 1442 roku. Natomiast z połowy XVI wieku pochodzą dwa rękopisy, tak zwany *rękopis kórnicki* (*Kancjonał Biblioteki Kórnickiej*)¹⁸ z lat 1551–1555 i *rękopis puławski* z 1551 roku. Przytoczone wyżej zbiory kolęd również nie posiadają zapisów nutowych. *Bardzo znaczna jednak część pieśni opatrzona jest uwagami o melodii — „ma nutę własną”, „na też nutę”, odniesienie do „noty” innej kolędy, pieśni świeckiej lub jakiejś pieśni kościelnej na inną uroczystość*¹⁹. Zatem, gdy w 1630 roku Jan Karol Dachnowski w komentarzach do swoich *Symfonii Anielskich* zamieścił wskazówkę „na noty tańców zwyczajnych w Polsce” nie był pierwszym, który wprowadził do kolędy nutę świecką.

Cenne zapisy melodii kolędowej odnajdujemy w *Tabulaturze* Jana z Lublina (1538–1548). Znajdujemy tam transkrypcję na organy pieśni *Nuż my, wierni, zaśpiewajmy* oraz hymnu *Dies est laetitiae*. Około dziesięć lat później w środowiskach protestanckich ten sam hymn ukazał się w dwuletnich odstępach (1556

¹⁶ Autorem tekstu jest Jan Szczekna.

¹⁷ W kolędzie tej każda następna zwrotka rozpoczyna się od kolejnej litery alfabetu.

¹⁸ To w tym kancjonał zachował się najstarszy przekaz kolędy *Anioł pasterzom mówi*.

¹⁹ E. Grotnik, *Z dziejów kolędy*, [w:] *Polskie kolędy i pastorałki — antologia* (w opr. E. Grotnik), PWM, Kraków 1957, s. IX.



Fresk z kaplicy Excelsis Deo w Izraelu

Fot. ze zbiorów Autora

i 1558) jako *Pieśń o Narodzeniu Pańskim* w czterogłosowym opracowaniu przez Wacława z Szamotuł. Następne zapisy muzyczne znajdujemy w klasztornych śpiewnikach z osiemdziesiątych lat wieku. Jeden z nich — warszawski — z około 1589 roku, zniszczony podczas II wojny światowej, zawierał (między innymi pieśniami) jedenaście czterogłosowych opracowań kolęd. Drugim podobnym zbiorem jest śpiewnik z 1586 roku z klasztoru benedyktynek w Staniątkach. W XVI wieku bardzo ważną dla popularyzacji i rozwoju kolędy w Polsce była działalność wydawnictw. To za sprawą ich pracy (m.in.: Walentego z Brzozowa, Piotra Artomiusza, Jana Seklucjana i Stanisława Surdowskiego) powstały między innymi takie zbiory jak: *Cantional albo Księgi Chwał Boskich, to jest Pieśni Duchowne Kościoła świętego podług Ewangeliei y Prawdziwego Pisma świętego słożone a teraz s czeskiego języka na Polski przez Xiędza Walentego z Brzozowa nowo przełożone*. W Królewcu Pruskim (1554 rok), *Kancyjonał albo pieśni duchowne z Pisma Św. ku czci a chwale samemu Panu Bogu* (z 1569 roku), *Pieśni chrześcijańskie dawniejsze i nowe, których chrześcijani, tak w kościele jako i doma używać mają* (1557 i 1559 rok), *Katechizm [...] z modlitwami, psalmami i piosnkami* (z 1600 roku).

Kolędy z XVI wieku nieśmiało zaczęły wprowadzać do swej tematyki sceny rodzajowe. Dworska moda na sielanki w swych pastorałkach opierała się zdecydowanie o obrazowość polską. W tekstach tych domowych kolęd odnajdujemy dobrze znane nam na przykład polskie pastwiska i swojskość scenerii ze szczególnym udziałem zwierząt, pasterze mają polskie imiona i grają na ludowych instrumentach. Wszystkie te sceny przeważnie zawierały także elementy żywiołowego humoru, nierzadko przeradzającego się w rubaszny ton oraz charakteryzowały się wesołą melodią, na przykład opartą na rytmie mazura, krakowiaka czy kujawiaka. Przykładami typowych pastorałek o bardzo podobnym ujęciu udziału pasterzy w narodzinach Jezusa są: *My też pastuszkowie*, *Pasterze bieżeli*, *Z Narodzenia Pana* czy *Zjawiło się nam*.

W 1630 roku lub pod koniec 1629 w Krakowie ukazał się zbiorek, przytoczonych już, pieśni zatytułowanych *Symfonie anielskie abo kolęda mieszkańcom ziemskim od muzyki niebiańskiej wdzięcznym okrzykiem na dzień Narodzenia Pańskiego zaśpiewane*. Mimo kontrowersji, jakie za sobą niesie autorstwo tegoż zbioru, odnoszące się do Jana Karola Dachnowskiego lub Jana Żabczyckiego pewne jest, że zawiera on żelazny repertuar kolęd ówczesnego czasu. Zbiór ten zawiera ponad trzydzieści kolęd, a wśród nich między innymi: *A wczoraj w wieczora*, *Ach zła Ewa Narobiła*, *Przy onej górze*, *Tyumfy Króla niebieskiego* i *Przybieżeli do Betlejem pasterze*. Kolędy, które zostały zamieszczone w *Symfoniach Anielskich* odnajdujemy nie tylko w XVIII wieku w *Pieśniach nabożnych*, ale także w *Pastorałkach i kolędach* Michała Marcina Mioduszewskiego z 1843 roku. Kolędy zawarte w *Symfoniach Anielskich*, zarówno te dialogowane, wskazujące na swoje źródło w dramacie bożonarodzeniowym, jak i te reprezentujące typ czysto narracyjny czy nawet refleksyjny, ukazują procesy zachodzące w muzycznej warstwie polskich kolęd z XVII i XVIII wieku. Generalnie zmiany te określimy jako podporządkowanie tendencji zeświecczenia melodyki kolędowej. *Jest więc to zjawisko analogiczne do tego, które obserwujemy na gruncie tekstów kolędowych epoki. Różnica polega na tym, że o ile wpływy wątków poza religijnych na gruncie pastorałek są dominujące to w grupie kolęd klasztonych i kościelnych ograniczają się do modyfikacji sposobu narracji i opisu oraz do śmielszego niż w XVI w. wprowadzenia tematyki obrzędowej*²⁰. Zatem o niewielkich rozmiarach kolęda ludowa należąca do wiejskiego, chłopskiego folkloru religijnego oparta była na tanecznym rytmie i prostej charakterystycznej dla przekazu ustnego linii melodycznej o nieskomplikowanej strukturze konstrukcyjnej zawierającą powtórzenia i refreny²¹.

Jako, że w okresie baroku układanie utworów kolędowych było swoistą modą, kolędy: Franciszka Piątkowskiego *Jasłeczka nowo narodzonego Dzieciątka*

²⁰ W.M. Marchwica, *Właściwości muzyczne kolęd polskich XVI–XVIII w.*, [w:] *Z kolędą przez wieki...*, s. 172.

²¹ Tamże, s. 172.



Fresk z kaplicy Excelsis Deo w Izraelu

Fot. ze zbiorów Autora

Jezusa Chrysta wydane w 1647 roku, czy *Wesoła o narodzeniu Syna Bożego w ciele naszym nowinę* z 1680 roku pióra Dydaka Melera oraz *Melodia duchowna* Stanisława Lubomirskiego wydana dwa lata później, stanowią tylko znikomy przykład produkcji drukowanej tego okresu. Częstość także w tym okresie zjawiskiem było, że pomysły poetyckie dostarczały nieraz tworzywa do pieśni, która potem kształtowała się anonimowo. Przykładami takich poetyckich pomysłów mogą być utwory jezuickiego poety Jakuba Pontanusa (Stanisław Grochowski) wydane w Polsce w 1607 roku jako *Wirydarz albo kwiatki rymów duchowych o Dziecięciu Panu Jezusie w chwalebne narodzenie Jego*. Jako tworzywo do pieśni służyły także *Rotuły na narodzenie Syna Bożego*, *Kwiatki na potrząśnienie jasłeczek* oraz *Szopa zbawienia* Kaspra Miaskowskiego z 1612 roku. Te czysto polskie utwory literackie ujmowały dogmat Boga-Człowieka w formę paradoksalnych zestawień, co stanowiło wyraz poetyki epoki. Kilka lat później, bo w 1619 roku ukazały się także *Piosneczki Emmanuelowe* oraz *Kolebka Jezusa, Pasterze, Trzej Królowie* Kaspra Twardowskiego w zbiorze *Kolęda nowe lato, szczodry dzień abo piosneczki Emmanuelowe*. Autorami kolęd w XVII wieku byli między innymi: Stanisław Serafin Jagodyński, Wespazjan Kochanowski, Stanisław Heraliusz Lubomirski, Kasper Miaskowski, czy Maciej Kazimierz Sarbiewski.

Jest zatem rzeczą oczywistą, że zjawisko poetyckie kolędy-pastorałki jest równocześnie zjawiskiem ściśle muzycznym. Początkowo w pieśniach na Naro-

dzenie Pańskie, które przebiegały w poważnym tonie mieliśmy do czynienia z melodiami kościelnymi, które oficjalnie były włączone do repertuaru liturgicznego. W okresie późniejszym, o czym dowiadujemy się ze wzmianki z synodu gnieźnieńskiego zwołanego przez biskupa Stanisława Karnkowskiego, który odbył się w 1602 roku (*cantiones minus devotas*) potępiającego wesole, rubaszne nastroje bożonarodzeniowych pieśni, do tekstów jak i melodii wkradły się ludowe formy obrzędowości bożonarodzeniowej. Inną także formą odejścia pieśni bożonarodzeniowych od stylu kościelnego czy nawet amatorskiej improwizacji na przełomie XVI–XVIII wieku było nawiązanie do wzorców muzyki profesjonalnej lub półprofesjonalnej. *Z jednej strony wyraźne są wpływy rytmiki marszowej, z drugiej — nawiązania do kościelnych koncertów małogłosowych. Typ pierwszy zastępował jak gdyby renesansową pieśń chorałową i wykorzystywany był najczęściej do tekstów o tematyce ogólnej lub nawiązujących do motywu wędrowni pasterzy. Za typ drugi nawiązań do muzyki artystycznej należy uważać próby komponowania kolęd na wzór koncertów małogłosowych*²². Z powodu trudności w jednoznacznym wyrokowaniu czy w konkretnym przypadku mamy do czynienia z „harmonizowaniem” popularnej melodii, czy próbą niedoskonałej kompozycji doszło do podziału pieśni bożonarodzeniowych na kolędy i *pastorelle*. Za kolędy, jak ukazuje w swym przemówieniu pt.: *Właściwości muzyczne kolęd polskich XVI–XVIII w.* Wojciech Maria Marchwica, należy uznać te pieśni, które wykorzystując znaną melodię dodają do niej jedynie instrumentalny lub wokalnoinstrumentalny akompaniament. Natomiast gdy spotykamy się ze współtworzeniem przez kompozytora kształtu linii melodycznej, struktury czy formy melodii, mówić powinniśmy o *pastorellach*²³.

Jednym ze znaczniejszych przykładów kolęd wielogłosowych jest utwór Stanisława Sylwestra Szarzyńskiego *Motetto de Nativitate Domini*. Natomiast jako przykład *pastorelli* bożonarodzeniowej mogą nam posłużyć zarówno *Vigiles pastores* Kazimierza Jezierskiego, jak i Jacka Szczurowskiego *Concerto Dziecino, Boże*. Należy jednak zauważyć, że mimo wszystkich zmian jakie zaszły w tak szeroko pojmowanej pieśni bożonarodzeniowej zachował się w niej, a właściwie jeszcze bardziej zakorzenił, motyw polski. Jako, że kolęda jest tworem muzyczno-literackim, gdzie te dwie warstwy pieśni są ze sobą nierozdzielnie związane, motywy polskie odnajdujemy nie tylko w tekście, ale przede wszystkim w melodyce. Zatem w owych kolędach i *pastorellach* możemy zauważyć, oprócz rytmów tańców polskich czy nuty pedałowej, stosowanie jednej z najbardziej charakterystycznych, zwłaszcza na Podhalu, cech polskiej melodyki ludowej — kwartę lidyjską.

Kolędy zawarte w kancjonale staniąteckim z 1705 roku ukazują natomiast inny gatunek pieśni bożonarodzeniowej — opracowania na chór. Gatunek ten

²² W.M. Marchwica, *Właściwości muzyczne kolęd...*, s. 173

²³ Tamże, s. 176.

jednak w XVI i XVII wieku był mniej kunsztowny i posiadał mniej urozmaiceń od ukazanych już innych gatunków kolędy. W XVIII wieku chóralne opracowania kolęd wzbogacone zostały nowymi motywami oraz organowym *basso continuo*. Przykładem mogą być tutaj zarówno XVIII-wieczne żakowskie *pastorello* chóralne, jak i wspomniane już kolędy opracowane przez Kazimierza Boczkowskiego. Osiemnasty wiek przynosi interesujące zapisy jednogłosowe, które znajdujemy m.in. w szeregu rękopiśmiennych kantyczek, z których pierwsza część powstała około 1722 roku. Zawarte w kantyczkach melodie oparte na rytmach menuetu, sarabandy, mazurka, kujawiaka lub tak ulubionego w tym okresie — nie tylko w Polsce — poloneza, przeważnie nie były komponowane z przeznaczeniem na użytek kolęd. Prawie całkowity brak danych nut kościelnych w ocalałych przykładach wskazuje, że notowano raczej tylko nowe pomysły lub adaptacje melodii instrumentalnej nie znanej jeszcze powszechnie jako kolędy (zjawisko kontrafakury). Kantyczki ukazują także, że w określonych środowiskach barok stał się epoką dostatku i pogody ducha, wspaniałości bytu i niezachwianego optymizmu.

Mimo że w połowie XVIII wieku przygasła jakby twórczość kolędowa to jednak nie zanikła. Dowodem na zaistniały fakt są nowe kolędy odnotowane dopiero w zapisach Michała Marcina Mioduszewskiego z lat 1838–1853²⁴. Powstały więc najprawdopodobniej w owym czasie omówionym między innymi przez Stanisława Dobrzyckiego w książce pt.: *O Kolędach o milczeniu*²⁵. Twórczość tego okresu jest przede wszystkim anonimowa i oparta na tradycyjnym ujęciu Bożego Narodzenia.

Kolędą, która niewątpliwie przekracza barakowe konwencje jest *Bóg się rodzi* Franciszka Karpińskiego. Pieśń ta, oparta na staropolskim rytmie polonezowym, stanowi niejako pomost między kolędą baroku a kolędą polskiego oświecenia. W tym okresie, jak i w następnym, nad zalewającą ten gatunek amatorszczyzną górują takie kolędy jak: *Witaj gwiazdko złota* Zygmunta Noskowskiego, która wyrosła na polskiej, moniuszkowskiej szkole pieśni, czy uroczysty marsz *Mędrzy świata* Zygmunta Odelgiewicza. Warsztat poetycki daje takie kolędy jak: *Mizerna cicha* Teofila Lenartowicza z 1849 roku, czy wspomniana już *Witaj gwiazdko złota* pióra Stanisława Rzętkowskiego — utwory rodzimego romantyzmu.

Wiek XIX, poprzez społeczne przywiązanie do tradycyjnego śpiewu, ukształtował kolędowy repertuar. Możemy to szczególnie zauważyć w pojawiających się w XIX i XX wieku kompozytorskich adaptacjach melodii kolęd na zespoły chóralne. Tacy kompozytorzy jak między innymi Stanisław Niewiadomski, Zygmunt Noskowski, Feliks Nowowiejski, czy w ostatnich latach Jan Maklakiewicz,

²⁴ Ważnym dokumentem tych czasów jest również zbiór pieśni religijnych *Szczeble do nieba* księdza Teofila Klonowskiego. Zawiera on zapis muzyki i tekstów ponad stu kolęd.

²⁵ A. Szweykowska, *Z dziejów kolędy*, [w:] *Polskie kolędy i...*, s. 164.

Stanisław Wiechowicz, Kazimierz Wiłkomirski, Stefan Stulgrosz czy Krzesimir Dębski często archaiczną nutę kościelną lub ludową przekładają na współczesny im system muzyczny, co powoduje nieraz znaczne przekształcenia pierwotnych kolędowych melodii.

Podsumowując dzieje bożonarodzeniowej pieśni w kulturze polskiej, należy także wspomnieć o innej formie związanej z uroczystością Bożego Narodzenia, na płaszczyźnie której rozwijała się kolęda.

Dramat-misterium, o którym mowa, początkowo surowy i wierny tekstowi Pisma Świętego ukazywał w formie teatralnej relacji ewangelistów. Aktorami w tych przedstawieniach byli zarówno duchowni, służba kościelna, jak i chóry ze szkół parafialnych. Kolędy śpiewane podczas tych misterii najczęściej ściśle były związane z rolami, jakie pełniły występujące w tym dramacie osoby, np. święty Józef, Matka Boska, posłowie anielscy. Przykładem takiej kolędy może być *Pomalusku, Józefie*, fragment roli Matki Boskiej z XV-wiecznego misterium. Tradycja kolędowania, odwołująca się do rzymskich *strenae* (podarków składanych z okazji kalend), stanowi inny nurt rozwoju pieśni kolędowej, nie krępowany powagą kościoła. Można nawet sądzić, w zgodzie z Janem Okoniem, że ...w Polsce przyjętą się najpierw rytuał urzędowo-podatkowy (owe columbiato jako danina zbierana w różnych parafiach) by promieniować następnie na zwyczaj towarzyski podarków w środowiskach ludzi wykształconych i znaleźć się w końcu na gruncie folkloru²⁶. Zatem żacy, bakałarze czy inni ludzie niskiego społecznego przydziału, głosząc o święcie Bożego Narodzenia, tak naprawdę za pomocą pieśni szturmowali kieszeń finansowej elity²⁷. Zwyczaj chodzenia „po kolędzie” ustalił się trwale w polskiej kulturze owego czasu, niestety coraz dalej odbiegając od pierwotnych gospodarskich rozliczeń. Powrót do zaniedbanego misterium w tym okresie następuje dopiero w XVII wieku. Kolędnicy (przebierańcy), nie zarzucając jednak luźnych pieśni, występowali w tym okresie z repertuarem dramatycznym opartym najczęściej na ewangelicznych scenach związanych z narodzeniem Jezusa, a także na starotestamentowych scenach biblijnych, takich jak na przykład grzech pierworodny Adama i Ewy. Do dramatów, których teksty zostały wydrukowane i zawierają pieśni wykonywane przez swych bohaterów, można zaliczyć na przykład *Syncharma na uroczyste przedwiecznego Syna Bożego narodzenie* z 1624 roku, *Dialogus de Nativitate* z 1661 roku, czy Sebastiana Micyńskiego *Dialogus de Nativitate Christi* z I połowy XVII wieku oraz *Dialogus de Nativitate Domini* i *Domini Nostri Iesu* — XVIII-wieczne *Jasełka wielickie* (1704 rok). Z początków XVIII wieku, jako przykład, można przytoczyć także *Rozmowę pasterzy przy narodzeniu Chrystusowym*. Niektóre tylko przytoczone tutaj przykłady zawierają zapis melodii przewidziany do wykonania podczas

²⁶ J. Okoń, *Kolęda jako fenomen kultury*, [w:] *Z kolędą przez...*, s. 24.

²⁷ A. Szweykowska, *Z dziejów kolędy*, [w:] *Polskie kolędy i...*, s. 153.

przedstawienia. Większość natomiast ukazuje nam za pośrednictwem wypowiedzi osób występujących w przedstawieniach, że ich teksty przeznaczone były do śpiewania. W początkach XVIII wieku, za sprawą kukieł występujących obok aktorów, repertuar kolędowych widowisk uległ kolejnemu zróżnicowaniu. Otóż, trudności wynikające z ograniczenia obsady rozwiązały lalki, których dawano się przygotować ilość nieograniczoną.

Reasumując bardzo złożone i powikłane dzieje kolędy, możemy z łatwością zauważyć, że niezależnie od czasu i miejsca powstania łączą one moc kreatywną tkwiącą w ludziach i jakby wzmacniają i uwznioślają samym tematem, do którego się odnoszą. Zatem próżno szukać w nich charakteru naukowego, ani też dążności do przekazywania zobiektywizowanej prawdy. Spotykamy w nich natomiast próbę dotarcia do tajemnicy stworzenia, ogarnięcia jej na wzór i możliwości człowieka, chęć posługi Pięknemu oraz co najważniejsze, czerpania natchnienia z cudownego zdarzenia, jakie miało miejsce podczas Betlejemskiej nocy²⁸.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] *W żłobie leży — wybór 26 kolęd i pastorałek* (pod red. Z. Rothertowa, F. Rybicki, M. Walicki) Towarzystwo Wydawnicze „Łuk”, Warszawa 1946.
- [2] „Klasyka — magazyn muzyczny”, PWN, grudzień 1998, nr 12.
- [3] *Z kolędą przez wieki — kolędy w Polsce i w krajach słowiańskich* (pod red. T. Budrewicza, S. Koziary, J. Okonia) Wydawnictwo Biblos i WSP w Krakowie, Tarnów 1996.
- [4] *Pismo Święte — Starego i Nowego Testamentu*, Pallotinum, Poznań–Warszawa 1971.
- [5] Ks. T. Sinka CM, *Zarys liturgiki*, Gorzowskie Wyższe Seminarium Duchowne.
- [6] *Polskie kolędy i pastorałki — antologia* (wybrała i opracowała A. Szweykowska), PWM, Kraków 1985.
- [7] *Polskie kolędy i pastorałki — antologia* (w opr. E. Grotnik), PWM, Kraków 1957.
- [8] <https://books.google.pl/books?id=6Lo9DwAAQBAJ&pg=PT45&lpg=PT45&dq=Komentarzu+do+Ksi%24%99gi+Daniela+hipolit+rzymski&source=bl&ots=-uxrpMLZZ&sig=ACfU3U12ToaMi8d0iRpoZLtX1SgCefi7Jw&hl=pl&sa=X&ved=2ahUKEwjeiKWw1fTIAhVhw8QBHcyAVIQ6AEwCXoECAoQAAQ#v=onepage&q=Komentarzu%20do%20Ksi%24%99gi%20Daniela%20hipolit%20rzymski&f=false>.
- [9] <https://www.imperiumromanum.edu.pl/religia/bogowie-starozytnego-rzymu/spis-bogow-rzymskich/sol-invictus/>.

²⁸ S. Podobiński, *Kreatywność językowa w kolędach*, [w:] *Z kolędą przez wieki...*, s. 246.



Kolędy w tradycji naszych sąsiadów

W Polsce śpiewanie kolęd jest oczywiste, ma długą tradycję i cieszy się nie słabnącą popularnością. Rodzima spuścizna kolędowa jest bogata i jako jeden z niewielu przejawów twórczości ludowej do dzisiaj żywa w ustnej tradycji. Nasz kraj nie jest jednak odosobniony w pielęgnowaniu śpiewów bożonarodzeniowych, co zostanie naszkicowane w niniejszym artykule, poświęconym kolędom u naszych sąsiadów.

Kolędy niemieckojęzyczne

Tradycja kolędowa w niemieckim obszarze językowym sięga końca średniowiecza. Odnosi się to w równym stopniu do odziedziczonej z wcześniejszych czasów twórczości łacińskiej, jak i nowo powstających utworów w języku niemieckim. Wśród krajów europejskich właśnie Niemcy mają i stale wykonują tak dużą liczbę utworów zaliczających się do muzyki dawnej, że na potrzeby niniejszego tekstu konieczne było dokonanie wyboru.

Do najstarszych przejawów twórczości niemieckojęzycznej należy kompozycja *Joseph, lieber Joseph mein* [*Józefie drogi, Józefie mój*] z tekstem anonimowego mnicha z Salzburga, działającego za czasów arcybiskupa Salzburga Pilgrima II, w drugiej połowie XIV wieku. Melodia tego utworu została zaczerpnięta ze średniowiecznego chorału *Resonet in laudibus* [*Niechaj rozbrzmiewa w chwale*], znanego również w polskiej muzyce z kompozycji chóralnej Bartłomieja Pękiela, w której pojawia się jako tenorowy *cantus firmus*. Spuścizna mnicha z Salzburga przetrwała w tak zwanym *Mondsee-Wiener-Liederhandschrift* [*Mondsee-wiedeński rękopis z pieśniami*] i zawiera ponad 100 niemieckojęzycznych pieśni świeckich i religijnych.

Innym z najdawniejszych śpiewów adwentowych w języku niemieckim jest utwór *Es kommt ein Schiff* [*Przypływa statek*]. Zachowały się trzy rękopisy tego tekstu, datowane na drugą połowę XV wieku. Autorstwo słów przypisywane jest XIV-wiecznemu niemieckiemu mistykowi Johannesowi Taulerowi, czego nowsze badania nie potwierdzają. Najstarsze opracowanie muzyczne kolędy (dwujęzyczne, z tekstem w języku niemieckim i łacińskim) ukazało się w zbiorze zatytułowanym *Catholische Geistliche Gesänge* [*Katolickie śpiewy duchowne*], wydanym

1. <i>Es kommt ein Schiff, geladen bis an sein' höchsten Bord. Trägt Gottes Sohn voll Gnaden, des Vaters ewigs Wort.</i>	1. <i>Płynie statek, naładowany po swoją najwyższą burtę. Wiezie Syna Bożego pełnego łask, wieczne Słowo Ojca.</i>
2. <i>Das Schiff geht still im Triebe, es trägt ein' teure Last. Das Segel ist die Liebe, der Heilig Geist der Mast.</i>	2. <i>Statek sunie po cichu, wiezie drogocenny ładunek. Żagiel jest miłością, a masztem Duch Święty</i>
3. <i>Der Anker haft' auf Erden, da ist das Schiff am Land. Das Wort will Fleisch uns werden, der Sohn ist uns gesandt.</i>	3. <i>Kotwica wbiła się w ziemię, statek dobił do lądu. Słowo stanie się dla nas ciałem, Syn został nam zesłany.</i>
4. <i>Zu Bethlehem geboren im Stall ein Kindelein, gibt sich für uns verloren, gelobet muss es sein.</i>	4. <i>Dzieciątko urodzone w szopie w Betlejem dla nas daje się stracić. Musi być wielbione.</i>

w 1608 roku przez Bractwo Świętej Cecylii w Andernach. Treść tej pieśni ma głęboką wymowę — nadpływający wyładowany statek symbolizuje ciężarną Marię Pannę, a takie części statku jak żagiel, maszt i kotwica symbolizują miłość, Ducha Świętego i wiarę¹.

Olbrzymi wkład w rozwój twórczości bożonarodzeniowej wniósł późnorenansowy kompozytor Michael Praetorius (1571–1621). Dwa z jego licznych opracowań — *Es ist ein Ros' entsprungen* [Z kruchego korzenia wyrosła róża] oraz *In dulci jubilo* [W słodkiej radości] zdobyły dużą popularność i są do dzisiaj często wykonywane przez niemieckie chóry. Drugi z tych utworów jest szczególnie interesujący ze względu na makaroniczny niemiecko-łaciński tekst, pojawiający się w przekazach już w początkach XV wieku. Nie można tu pominąć twórczości muzycznej samego Martina Lutra (1483–1546), który w 1534 roku napisał tekst kolędy *Vom Himmel hoch, da komm ich her* [Jam z niebios zszedł], a w następnych latach skomponował do niej melodię, po raz pierwszy opublikowaną w 1539 roku. Od tego czasu utwór ten śpiewany jest właśnie z chorałową melodią Lutra, która doczekała się licznych opracowań, między innymi w *Oratorium na Boże Narodzenie* Jana Sebastiana Bacha i kantacie *Vom Himmel hoch* Feliksa Mendelssohna-Bartholdy'ego.

Chyba najbardziej rozpoznawalną na świecie kolędą jest *Stille Nacht* [Cicha noc], utwór z kilku powodów wyjątkowy. W Austrii uznawany jest za dobro ogół-

¹ M.Ł. Mazur, *Kolędy europejskie na chór dziecięcy lub żeński a cappella*, PWM, Kraków 2018, s. 6.

Gesäng zu 87
XXVII

En nauis instito ris
Dus kompt ein Schiff gefahren

procul ferens panem
Es treugt ein schönen last/

Longis adest ab o ris
Dar auff viel Zugel scharen

Nouam vehens mercem
vnd hat ein grossen Mast.

2. A parte

Es kommt ein Schiff. Catholische Geistliche Gesänge, Fraternitet S. Ceciliae, Andernach 1608, s. 87. „Bayerische Staatsbibliothek München, Res/Liturg. 455, s. 87, urn:nbn:de:bsb:bsb10922585“.

Ilustracja ze zbiorów Autora _____

nonarodowe — w 2011 roku został wpisany na austriacką listę niematerialnego dziedzictwa kulturowego. W 2016 roku obchodzony był jubileusz 200-lecia powstania tekstu, a zimą 2018 roku cały muzyczny świat świętował 200-lecie powstania melodii i pierwszego wykonania.

O wyjątkowości tej pieśni stanowi nie tylko jej popularność na całym świecie i istnienie bardzo wielu wersji językowych. Jest to również jedna z niewielu kolęd, której autorzy słów i muzyki są znani, a historia jej powstania dobrze udokumentowana. Słowa *Cichej nocy* zostały napisane w 1816 roku przez Josepha Mohra (1792–1848), podówczas świeżo upieczonego księdza. Dwa lata później poprosił on nauczyciela i muzyka Franza Xavera Grubera (1787–1863) o skomponowanie melodii do swojego wiersza. Według świadectwa Grubera wszystko to miało nastąpić w ciągu jednego dnia — 24 grudnia 1818 roku otrzymał on wiersz od Mohra, skomponował melodię i jeszcze tego samego dnia nowo powstały utwór został po raz pierwszy wykonany podczas pasterki w kościele w Oberndorfie koło Salzburga. Autorzy śpiewali na dwa głosy z towarzyszeniem gitary (Gruber basem, a Mohr tenorem i akompaniował na gitarze).

Dość zaskakujące zastosowanie gitary jako instrumentu akompaniującego ma prozaiczne wytłumaczenie — kościół Świętego Mikołaja w Oberndorfie nie dysponował wtedy sprawnymi organami, ponieważ przez długi czas był właściwie podrzędnym kościołem dla rybaków i flisaków, położonym na prawym brzegu rzeki Salzach. Wcześniej miejscowość ta była częścią miasta Laufen, ale kiedy po kongresie wiedeńskim na rzece została ustanowiona granica między Królestwem Bawarii a Cesarstwem Austrii, kościół ten stał się jedyną w okolicy świątynią po stronie austriackiej, oddaloną zaledwie kilkaset metrów od rzeki, która do dzisiaj stanowi granicę między Austrią a Niemcami. Po powodzi w 1899 roku zapadła decyzja o wybudowaniu nowego — w innym, niezagrożonym zalaniem miejscu, a na początku XX wieku kościół został zburzony. Na kopcu z jego gruzów w 1937 roku postawiono Kaplicę Cichej Nocy [*Stille-Nacht-Kapelle*], upamiętniającą miejsce prawykonania słynnej kolędy.

Dokładne wiadomości o powstaniu kolędy zawdzięczamy *Autentycznemu świadectwu* [*Authentische Veranlassung*], napisanemu przez Grubera. W 1854 roku Królewsko-Pruska Kapela Dworska w Berlinie skierowała do opactwa benedyktynów w Salzburgu pytanie, kto jest twórcą utworu. Gruber opisał wtedy dzieje kolędy i sporządził dla siebie kopię pisma, która znajduje się w zbiorach Archiwum Cichej Nocy [*Stille-Nacht-Archiv*] w Hallein.

Najstarszy rękopis *Cichej nocy* z 1818 roku nie przetrwał do naszych czasów. Wiadomo, że istniało co najmniej siedem autografów autorstwa Grubera i jeden Mohra, z których do dzisiaj, prócz rękopisu Mohra, zachowały się jeszcze trzy rękopisy Grubera pochodzące z różnych lat i różniące się od siebie między innymi obsadą i liczbą zwrotek. Za pierwsze wydanie utworu do niedawna uważano zbiór pod tytułem *Vier ächte Tyroler-Lieder* [*Cztery prawdziwe piosenki tyrolskie*], wydany przez A.R. Friesego w Lipsku około 1833 roku, ale latem 2016

roku na rynku antykwarycznym pojawił się nieznanym dotychczas druk ulotny pod tytułem *Vier schöne neue Weihnachts-Lieder* [Cztery piękne nowe kolędy], zawierający tekst kolędy, wydany w Steyr przez J. Greisa między 1827 a 1831 rokiem. Jest to tym samym najstarszy znany druk *Cichej nocy*.

We współczesnej niemieckiej praktyce śpiewania kolęd występują jeszcze liczne pieśni, pochodzące z XVIII, XIX i XX wieku. Można do nich zaliczyć takie utwory jak: *O, Tannenbaum* [O, choinko], *Alle Jahre wieder* [Każdego roku znów], *Ihr Kinderlein, kommet* [Przybądźcie, dzieciątka] czy *Kommet, ihr Hirten* [Przybądźcie, pasterze]. Często śpiewana jest także pieśń *O, Du fröhliche* [O, radosna], której tekst jest o rok starszy od słów *Cichej nocy*, a melodia została zapożyczona z sycylijskiej pieśni maryjnej *O, sanctissima* [O, przenajświętsza] z końca XVIII wieku.

Swoistą ciekawostką jest do dzisiaj chętnie wykonywany utwór *Leise rieselt der Schnee* [Cicho pada śnieg], powstały na terenie Polski. Kompozytor jest nieznanym, a autorem tekstu był ewangelicki pastor Eduard Ebel (1839–1905), przez wiele lat mieszkający w Grudziądzu (miasto od 1772 roku znajdowało się w zaborze pruskim). Wiersz ten, zatytułowany *Weihnachtsgruß* [Pozdrowienie świąteczne] i opatrzony podtytułem *Ein Kinderlied* [Piosenka dziecięca] zamyka wydany w Grudziądzu w 1895 roku tom poezji zebranych Ebla, zresztą w dużej mierze germanofilskich i przepojonych niechęcią do Polaków².

Można w tym miejscu odnotować, że we współczesnym niemieckim edytorstwie muzycznym istnieje duże zainteresowanie polskimi kolędami, o czym mogą świadczyć trzy dość obszerne zbiory polskich kolęd w opracowaniach na chór mieszany:

- Tilo Medek, *Zwanzig polnische Weihnachtslieder für gemischten Chor*, Ed. Moeck, Celle 1989;
- Arnold Möller, *Kolenden, 16 polnische Weihnachtslieder in Sätzen für gemischten Chor mit Begleitung ad lib.*, Ed. Schwann, Frankfurt 1986;
- Józef Świder, *Zwölf polnische Weihnachtslieder*, Wyd. Carus-Verlag b.m.w. [2002]. Publikacja dostępna w trzech wersjach — na chór mieszany, żeński lub dziecięcy i męski.

Na koniec należy tu wspomnieć o nacechowanej politycznie tradycji kolędowej w NRD, gdzie powstawały świeckie kolędy niezwiązane z wiarą chrześcijańską, ale oddające swą treścią ciepły i podniosły nastrój. W utworach tych religijną symbolikę zastępowały takie pojęcia jak przyjaźń, radość, ciepło, pokój, wszystkie dzieci, wszystkie kraje. Przykładem takiej twórczości jest powstała w 1950 roku pieśń Hansa Sandiga do słów Eriki Engel-Wojahn: *Sind die Lichter angezündet* [Zapłonęły już światełka].

² E. Ebel, *Gesammelte Gedichte von...*, Weihnachten 1895, Gaebel's *Buchhandlung*, [Graudenz] 1895 s. 86.

Kolędy czeskie i słowackie

Kolędowe związki polsko-czeskie są dawne i bliskie, czego najlepszym przykładem jest zapożyczona z języka czeskiego najstarsza polska kolęda, *Zdrów bądź, królu anielski*, której tekst został zapisany w kazaniu Jana Szczekny na Boże Narodzenie w 1424 roku. Współczesny czeski repertuar kolędowy bazuje głównie na anonimowej twórczości XIX-wiecznej i — podobnie jak w Polsce — w dużej części składa się z pastorałek, opisujących radość pasterzy z narodzenia Dzieciątka, składanie darów, tańce i śpiewy, mające rozweselić nowo narodzone Dziecię. Spuścizna ta została zebrana w XX wieku w kilku obszernych antologiach, wśród których najważniejsze są dwie publikacje wydane w czasie II wojny światowej:

- Jan Seidel, *Zpěvy betlemské. Koledy*, Wyd. L. Mazáč, Praha 1943;
- Jiří Pomahač, *Koledy*, Wyd. Antonín Plechatý, Praha 1944.

Słowiańska tradycja kolędowa wyraźnie różni się od germańskiej. Jest żywiołowa, spontaniczna, ludyczna, wręcz rustykalna, podczas gdy w kulturze niemieckiej znajdujemy metafizykę, symbolikę i teologię. Ma to również takie wytłumaczenie, że w polskiej i czeskiej kulturze ludowej kolędy występowały głównie jako wyraz radości po Bożym Narodzeniu, zaś w krajach niemieckojęzycznych przeważają pieśni adwentowe. Porównując treść polskich i czeskich kolęd, znajdujemy bardzo liczne podobieństwa. Składanie darów, wędrowka do Betlejem, muzykowanie, zaskoczenie jasnością są wspólnymi składnikami treści.

Jest jednak jeden aspekt, który w polskich kolędach nie występuje, a w czeskich pojawia się często — mianowicie postaci pasterek i ich imiona. Można tu znaleźć liczne przykłady. Najbardziej pomysłowy pod tym względem jest tekst pastorałki: *Pochválen buď [Bądź pochwalony]*, w której pojawia się cały katalog dziewcząt lub kobiet niosących dary Jezusowi: Ančička, Monika, Mařenka, Anastazie, Cecilie, Apolenka, Lucie, Rozálie, Aneřka, Barbora, Rózinka, Evička, Kačenka, Verunka, Liduška, Františka, Dorotka, Majolenka i Helenka, wraz z wyliczeniem darów, które zamierzają wręczyć. Imiona kobiecie pojawiają się także w innych pieśniach, jak na przykład *Mili bratrové [Mili bracia]*, *Při Betlemě na salašu [W szalasie koło Betlejem]*, *Slyšte nyní [Słuchajcie teraz]*, *U Betlema na salašu [W szalasie koło Betlejem]*. Jest to istotna różnica, jako że jedyną postacią kobiecą występującą w polskich pieśniach jest Panna Maryja.

Największą międzynarodową popularnością spośród czeskich kolęd cieszy się utwór *Nesem vám noviny [Przynosimy wam nowiny]*. Poza Czechami śpiewany jest on w Niemczech z tekstem *Kommet, ihr Hirten [Przybądźcie, pasterze]* oraz na Słowacji ze słowami *Do mesta Betléma [Do miasta Betlejem]* i z nieco zmienioną melodią. Zarówno w czeskiej, jak i niemieckiej tradycji kolęda ta określana jest jako „stara”, nie ma jednak przekazów potwierdzających jej powstanie przed połową XIX wieku.

U Betlema dnes Maria

Mírně

Moravská

U Betle-ma dnes Ma-ri-a pře - čis - tá po-ro-di-la

Spa-si-te-le nám, Kris - ta. Chvá - la na ne-bi Bo-hu,

chvá-la na ne-bi Bo-hu, po - koj nám na ze - mi.

1. U Betlema dnes Maria přechistá
porodila Spasitele nám, Krista.
Chvála na nebi Bohu
pokoj nám na zemi.

3. Přispěchali pastuškové k Betlemu
hráli skočnou dělátkovi malému.
Chvála na nebi Bohu
pokoj nám na zemi.

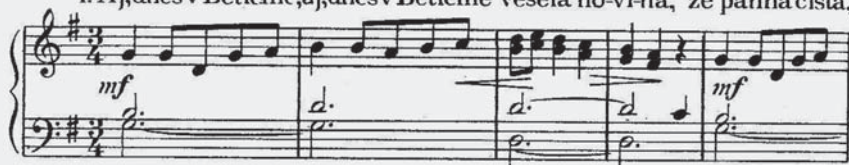
2. Anděl s oblak pastuškám se zjevuje
a veselou tu novinu zvěstuje.
Chvála na nebi Bohu
pokoj nám na zemi.

4. S pastuškami Spasiteli čest vzdejme —
spolu s duchy nebeskými zapějme:
Chvála na nebi Bohu
pokoj nám na zemi.

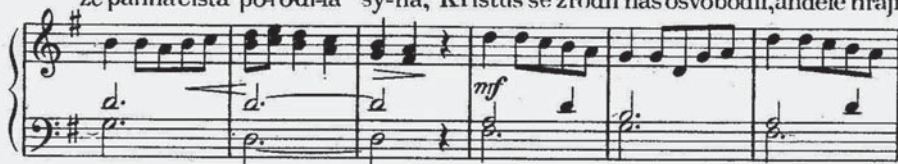
1. AJ, DNES V BETLÉMĚ

Moderato

1. Aj, dnes v Betlémě, aj, dnes v Betlémě veselá no-vi-na, že panna čistá,



že panna čistá porodila sy-na, Kristus se zrodil nás osvobodil, andělé hrají,



krále vítají, pastýři zpívají, u jeslí klekají, di-vy, di-vy o-hla-šu - jí.



2. [: Maria panna :] dítě ovinuje
[: a Josef starý, :] on je opatruje.
Kristus...
3. [: A tři králové :] z východu přibylí,
[: dary převzácné :] dítěti složili.
Kristus...
4. [: Pojďte ho s nimi :] přivítat společně,
[: krále nad králi, :] velebit Ježiše.
Kristus...
5. [: Budiž pochválen, :] Ježíši, náš pane,
[: kterýž tu ležíš :] na zeleném seně.
Kristus...
6. [: Budiž pozdraven, :] Ježíš náš věčný,
[: slavíme tebe, :] bože nekonečný.
Kristus...



Najstarszym jej źródłem w piśmiennictwie czeskim jest trzecie wydanie książki pod tytułem *Katolický kancionál* [*Kancjonał katolicki*] Tomáša Bečáka (Ołomuniec 1850), a w języku słowackim *Duchovný spevník katolícky* [*Religijny śpiewnik katolicki*] wydany w Wiedniu w 1882 roku. Wprawdzie w niewielkiej czeskiej miejscowości Mlázovice, położonej około 35 kilometrów na południe od granicy polsko-czeskiej, istnieje lokalna tradycja, w myśl której autorem kolędy jest kompozytor Jan Josef Dusík, jednak oprócz tablicy zamieszczonej na lokalnym cmentarzu nie ma żadnych przesłanek potwierdzających tę hipotezę. Znany jest natomiast autor niemieckiego tłumaczenia i chóralnej aranżacji tejże kolędy. Jest nim Carl Riedel, który w stworzonym przez siebie opracowaniu podzielił utwór na role. Pierwszą zwrotkę, wcielając się w aniołów, śpiewają głosy żeńskie, w drugiej odzywają się pasterze (tutti), w ostatniej zaś również tutti odpowiada połączonym głosom aniołów i pasterzy. Tę pomyslową aranżację zamieścił Riedel w drugim tomie swego zbioru *Altböhmische Gesänge für gemischten Chor* [*Staroczeskie śpiewy na chór mieszany*] z 1870 roku, tytułując ją *Die Engel und die Hirten* [*Aniołowie i pasterze*]³.

Swoistą zagadką jest bardzo popularna amerykańska piosenka *The little drummer boy* [*Mały dobosz*], autorstwa kompozytorki i pianistki Katherine Kenicott Davis (1892–1980). Na powstałym w 1941 roku rękopisie utworu znajduje się adnotacja: *Czech Carol freely transcribed by K.K.D.* [*Czeska kolęda swobodnie przetranskrybowana przez K.K.D.*]. Inicjały K.K.D. zostały zamazane i zastąpione nazwiskiem C.R.W. Robinson, którego Davis czasami używała jako pseudonimu. Niestety muzykologom nie udało się dotychczas ustalić, jaka czeska kolęda miała być pierwowzorem dla tego utworu, a autorka nie wyjaśniła tej kwestii.

Warte odnotowania są liczne pokrewieństwa polskiej i czeskiej tradycji kolędowej znajdujące odzwierciedlenie w postaci utworów istniejących w obu obszarach. Dwa najbardziej wymowne przykłady to *Przybieżeli do Betlejem* oraz *Dzisiaj w Betlejem*, funkcjonujące zarówno w polskim, jak i w czeskim repertuarze świątecznym. Pierwszy z tych utworów w obu krajach ma identyczną melodię oraz zbliżony tekst. Słowa *Przybieżeli do Betlejem* w czeskiej wersji znajdują się w trzeciej strofie (*Przybieżeli do Betlejem pasterze, grając skocznie matemu Dzieciątku*), zaś pierwsza zwrotka ma następujący tekst: *W Betlejem dziś Maryja przeczysła urodziła nam Chrystusa Zbawiciela*. Czeska wersja kolędy *Dzisiaj w Betlejem* jest muzycznie i tekstowo prawie identyczna z polską.

Nie są to jedyne przykłady występowania tych samych lub podobnych melodii w obu naszych krajach. O innych wspomina Włodzimierz Sołtysik w swym zbiorze czeskich kolęd w opracowaniu na chór mieszany: *Z polskiego punktu wi-*

³ C. Riedel, *Altböhmische Gesänge für gemischten Chor herausgegeben von...*, Heft II., E.W. Fritsch, Leipzig 1870, s. 4.

dzenia na szczególną uwagę zasługują trzy kolędy: *Narodil se Kristus Pán, Štědrý večer nastal i [...] kolęda z Moraw — Pásli ovce valaši. Pierwsza z nich zachowała się również w praktyce wykonawczej na Śląsku (w Raciborskiem), gdzie śpiewano ją — z polskim tekstem — jeszcze w XIX wieku. Druga to wariant naszej pieśni A wczora z wieczora, jednak z zupełnie innymi słowami. W trzeciej bez cienia wątpliwości rozpoznamy tradycyjną melodię górali podhalańskich W murowanej piwnicy*⁴.

Kolędy są oczywiście obecne także w kulturze słowackiej. Z jednej strony Słowacy nie mają tak bogatego piśmiennictwa jak Czesi, z drugiej strony tradycja kolędowa jest u nich bardziej związana z praktyką religijną, bowiem w odróżnieniu od bardzo zsekularyzowanych Czechów Słowacy są w większości praktykującymi katolikami. Na Słowacji śpiewane są zarówno kolędy autonomiczne, jak też warianty kolęd polskich i czeskich. Chociaż autorowi niniejszego artykułu nie udało się dotychczas znaleźć zbioru kolęd słowackich porównywalnego z wydaniem polskimi czy czeskimi, istnieją jednak liczne dowody aktywnego powrotu do tradycji kolędowania na Słowacji. Przykładem może być prowadzona w ostatnich latach akcja medialna „Słowacja śpiewa kolędy”, polegająca na jednoczesnym wykonaniu kilku kolęd w różnych miejscowościach. Akcja ta odbywa się 12 grudnia, w wigilię świętej Łucji, co jest interesującym nawiązaniem do święta narodowego obchodzonego 13 grudnia w Szwecji.

W repertuarze słowackich chórów i zespołów ludowych znajdują się ponadto takie utwory, jak: *Wśród nocnej ciszy, Dzisiaj w Betlejem, Przybieżeli do Betlejem, Gdy się Chrystus rodzi, Pójdźmy wszyscy do stajenki*. Teksty tych pieśni są w większości bardzo zbliżone do polskich oryginałów. Podobnie często występują znane kolędy czeskie — *Nesem vám noviny* (słowacki tekst: *Do mesta Betléma*) czy *Půjdem spolu do Betléma* (słowacki tekst: *Podme, bratia, do Betléma*). W słowackiej tradycji występują także kolędy wymienione powyżej w cytacie z pracy Włodzimierza Sołtysika: *Narodil sa Kristus Pán, Štědrý večer nastal* oraz *Pásli ovce valasi*⁵.

Kolędy ukraińskie i białoruskie

Najbardziej znaną ukraińską pieśnią świąteczną, która dzięki wersji anglojęzycznej zdobyła międzynarodową sławę, jest *Szczedryk* Mykoły Leontowycza (1877–1921), zaangażowanego społecznie i politycznie ukraińskiego kompozytora i działacza, którego twórczość inspirowana była historią i folklorem Ukrainy. *Szczedryk*, będący właściwie pozbawionym odniesień religijnych utworem winszującym, jest autorską adaptacją ludowego motywu, zaczerpniętego ze szcze-

⁴ W. Sołtysik, *Kolędy świata V. Czechy. Na głosy mieszane zebrał i opracował...*, Triangel, Warszawa 2009, s. 3.

⁵ M. Štefánková (red.), *Vianočné koledy*, Junior, Říčany u Prahy b.r.w.



ТРИЄ ЦАРІ, ДЕ ІДЕТЕ



Велично

В. Страх

Три - с на - рі, де і - де - те гля - дя - ти Ди - тят - ка,
Ца - ря Спа - са все - го сві - та, Бо - жо - го Яг -
нят - ка? О - но в шопі - ні ці пре - сто - ла,
ні скип - тра не ма - є, а вже в сві - ті
Йо - го сла - ва Вам Йо - го зві - ща - є.

*Триє царі, де ідете
Глядати Дитятка,
Царя Спаса всего світа,
Божого Ягнатка?*

*Оно в шопі ні престола,
Ні скиптра не має,
А вже в світі Його слава
Вам Його звіщає.*

ЩЕДРИЙ ВЕЧІР ВСІМ НАМ

Allegretto

Ще - дрий ве - чір всім нам,
по - ро - ди - ла Ді - ва
ша - сли - ва го - ди - на, Ла - до,
Предвіч - но - го Си - на,
Ла - до, Ла - до! Всім на сві - ті ра - до!
Ще - дрий ве - чір на зем - лі

Щедрий вечір всім нам, щаслива година,
Породила Діва предвічного Сина.

driwek — tradycyjnych ukraińskich ludowych przyśpiewek — śpiewanych przez grupy chodzących od domu do domu kołędników, głównie dzieci i młodzieży. Treścią *szczedriwek* są życzenia zdrowia i dobrobytu w nowym roku, a cechą charakterystyczną często powtarzająca się fraza: *szczodry wieczór, święty wieczór* albo *szczodry wieczór, dobry wieczór*, któremu *szczedriwki* zawdzięczają swoją nazwę. Zazwyczaj skierowane są one do konkretnych osób, których imiona wstawiane są w odpowiednie miejsca tekstu, a śpiewa się je od prawosławnego Nowego Roku do wigilii święta Chrztu Pańskiego (od 1 do 5 stycznia licząc według kalendarza juliańskiego, czyli od 14 do 18 stycznia według kalendarza gregoriańskiego).

Leontowycz napisał *Szczedryka* w 1901 lub 1902 roku, ale właściwie do końca życia wracał do niego, redagując nowe wersje. Prawykonania tego utworu, napisanego pierwotnie na chór mieszany, dokonał Chór Uniwersytetu Kijowskiego w 1916 roku, a światową popularność zyskał on w angielskiej wersji językowej, zatytułowanej *Carol of the Bells* [*Kołęda dzwonów*]⁶.

⁶ M.Ł. Mazur, dz. cyt, s. 9.

Ах дивіться, браття, небо червоніє

Урочисто

Ах ди - віть - ся, брат - тя,
Пев - но в Ви - фле - є - мі
не - бо чер - во - ні - є. О - став - мо на
щось над - зви - чай - не - є.
Бо - жу во - лю вів - ці, во - ли тут, на по - лю.
Всі йдім до Ви - фле - є - му, до Ви - фле - є - му.

Ах дивіться, браття, небо червоніє,
Певно в Вифлеємі щось надзвичайнее.
Оставмо на Божу волю
Вівці, воли тут на полю,
Всі йдім, до Вифлеєму,
До Вифлеєму.

В Вифлеємі днесь Марія

Maestoso

В Ви - фле - є - мі днесь Ма - рі - я Пре - чис - та
по - ро - ди - ла у вер - те - пі нам Хри - ста.
Сла - ва во виш - ніх Бо - гу, сла - ва во
виш - ніх Бо - гу, і мир всім на зем - лі.

В Вифлеємі днесь Марія Пречиста
Породила у вертепі нам Христа.

Приспів

Слава во вишніх Богу,
Слава во вишніх Богу,
І мир всім на землі.

Dogłębne omówienie ukraińskiej spuścizny kolędowej wykracza poza ramy niniejszego artykułu, ponieważ jest ona bogata, trudno dostępna i — jak można sądzić z licznych przesłanek — regionalnie zróżnicowana. Natomiast na podstawie trzech wydawnictw z końca XX wieku i pierwszej dekady XXI wieku można dokonać kilku porównań z polskimi tradycyjnymi kolędami:

- red. Michaił Stepaniwicz Głuszko, *Koladki i szchedriwki*, Wyd. Muzyczna Ukraina, Kijów 1991;
- red. Natalia Mańko, *Koladki i szchedriwki*, Wyd. Monastyr Swiato-Iwaniwskaja Ławra, Lwów 2007;
- red. Natalia Mańko, *Ide zwizda czudna. Koladki, szchedriwki ta winsziwki*, Wyd. Swiczado, Lwów 2008.

W zbiorach tych znajdują się ukraińskie wersje najbardziej znanych polskich kolęd, niekiedy w niemal dosłownym brzmieniu i treści. Wymienione powyżej publikacje Natalii Mańko są efektem badań przeprowadzonych przez mnichów studentów w 2000 roku na terenie zachodniej Ukrainy. Badania były prowadzone w kilkunastu wsiach obwodu lwowskiego i stanisławowskiego, gdzie zapewne obecność polskich utworów jest większa niż na terenach znajdujących się przed wojną poza granicami Rzeczypospolitej. Należy tu dodać, że także w kijow-

❁ ДИВНАЯ НОВИНА ДНЕСЬ СЯ ЯВЛЯЄ ❁

Звільна

Див - на - я но - ви - на днесь ся на - ли -
чис - та - я Ду - ва Си - на ра - жа -

с, Пре - и - с. Во я - слах спо - ви - ла ма -
лень - ке Ди - та, ра - ду - єть - ся не - бо, ра -
ду - єть зем - ля. Во - и - ла. 2. Не -

*Дивная новина днесь ся являє,
Пречиста Діва Сина раждає.
Во ясла спвила маленьке Дитя,
Радується небо, радується земля.*

*Небеса голосять ангельські слова,
Пастири звіщають Рождество Христа.
В місті Вифлеємі зійшов із небес
Цар неба і землі спасти нарід весь.*

*Три царі витають маленьке Дитя,
Бо в Нім уже чують полекшу життя,*

Ihr Kinderlein, kommet

Ihr Kin - der-lein, kom - met, o kom - met doch
all! Zur Krip - pe her kom - met in
Beth - le - hems Stall. Und seht, was in
die - ser hoch - hei - li - gen Nacht der
Va - ter im Him - mel für Freu - de uns macht.

*O seht in der Krippe im nächtlichen Stall,
seht hier bei des Lichtes hellglänzendem Strahl,
in reinlichen Windeln das himmlische Kind,
viel schöner und holder, als Engel es sind.*

skim wydaniu z 1991 roku znajduje się pięć kolęd z melodiami i tekstami tożsamymi bądź będącymi wariantami popularnych w Polsce pieśni (*Dzisiaj w Betlejem, Hej, w dzień Narodzenia, Mędrcy świata, Przybieżeli do Betlejem, Wśród nocnej ciszy*), co świadczy o ponadregionalnym występowaniu tych utworów.

Jako przykłady zamieszczamy kilka zapisów nutowych, pochodzących ze zbiorów wymienionych powyżej. Kolęda *Mędrcy świata* [*Trije Cary*] jest właściwie identyczna w zakresie muzyki i bardzo zbliżona w warstwie słownej. Znajduje się ona w dwóch z wymienionych śpiewników. Podobnie utwór *Bracia, patrzcie jeno* [*Ach, diwitisia bratia*] w ukraińskiej wersji ma niewielkie warianty rytmiczne i melodyczne, zaś warstwa słowna jest niemal identyczna z polską.

Przykładem utworu o prawie identycznej melodii, ale innym tekście jest adaptacja kolędy *Hej, w dzień Narodzenia* [*Szczedry wieczir wsim wam*]. Jej ukraiński tekst to: *Szczodry wieczór wam wszystkim, szczęśliwa godzina, porodziła Panna przedwiecznego Syna, łądo, łądo, łądo, wszystkim na świecie radośnie. Szczodry wieczór na ziemi!*⁷.

⁷ N. Mańko (red.), *Ide zwizda czudna. Koladki, szchedriwki ta winsziwki*, Wyd. Swiczado, Łwów 2008, s. 111.

Ciekawa jest ukraińska wersja *Przybieżeli do Betlejem* [W Wiflejemi dnes Maryja], bowiem warstwa tekstowa jej pierwszych dwóch zwrotek jest prawie tożsama z omówioną powyżej czeską wersją językową:

1. *W Betlejem dziś Maryja przeczysta porodziła w jaskini nam Chrysta. Sława na wysokości Bogu, a pokój na ziemi.*
2. *Anioł z nieba pasterzom się ukazuje i wesołą tę nowinę zwiastuje...*

Nasza pierwsza zwrotka *Przybieżeli do Betlejem pasterze, grając skocznie Dzieciąteczku na lirze* w ukraińskiej wersji wcale nie występuje. Natomiast zwrotka druga, która w pierwodruku *Żabczyca* brzmi: *Oddawali swe ukłony w oborze, tobie z serca ochotnego o Boże*, a współcześnie śpiewana jest ze słowami „w pokorze”, w wydaniach ukraińskich przyjmuje następującą postać: *I Dzieciątku się kłaniają w oborze, do nóg jego upadają w pokorze*.

Liczne związki z muzyką polską można znaleźć także podczas lektury kołęd białoruskich. W wydany przez Wydawnictwo Triangel zbiorze kołęd prawosławnych w opracowaniu chóralnym Romualda Twardowskiego melodie niektórych utworów (*Niebo i ziemia* i *Kali zbauca dziuny*) są niemal identyczne z melodiami polskich pieśni (*Dzisiaj w Betlejem* i *Gdy się Chrystus rodzi*). Obok licznych podobieństw łatwo zauważyć także wiele różnic, jak choćby taką, że Święta Rodzina traktowana jest z daleko większym dystansem i powagą niż w polskiej twórczości bożonarodzeniowej. Nie pojawiają się typowe dla polskich pastorałek ludyczne sceny pasterskie, tańce i śpiewy mające rozweselić Jezusa, będące jednocześnie okazją do poufalego traktowania Dzieciątka i Maryi. Często natomiast występuje motyw odwiedzin trzech króli i składania darów, z wyliczeniem pomijanych u nas królewskich atrybutów — mirry, kadzidła i złota⁸.

Ostatnim przykładem w niniejszym artykule będzie ukraińska kołęda *Diwna-ja nowina*, której melodia jest wariantem popularnej niemieckiej kołędy dziecięcej *Ihr, Kinderlein kommet*. Jak się stało, że ta melodia pojawia się w tradycji ukraińskiej i niemieckiej, nie występując w Polsce, Czechach ani na Słowacji? Odpowiedzi na to pytanie być może udzielią przyszłe prace badawcze, natomiast fakt występowania identycznych lub wariantywnych melodii i tekstów na tak dużym obszarze niezbiecie dowodzi wymiany kulturowej, zachodzącej w przeszłości i obecnie.

Wykorzystane źródła i opracowania

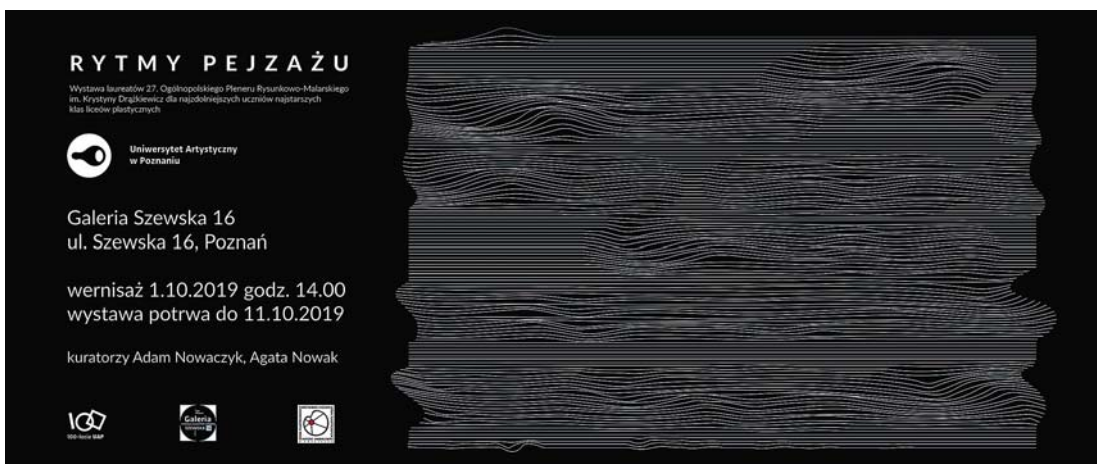
- [1] Ebel Eduard, *Gesammelte Gedichte von...*, Weihnachten 1895, Gaebel's Buchhandlung, [Graudenz] 1895.
- [2] Głuszko Michał Stepanowicz (red.), *Koladki i szchedriwki*, Wyd. Muzyczna Ukraina, Kijów 1991.

⁸ R. Twardowski, *Kołędy prawosławne*, Triangel, Warszawa 1996, s. 3.

- [3] Havlíček Ilja, Pazdírek Dušan, *Vánoční koledy. 50 koled pro zpěv s doprovodem...*, Wyd. Supraphon, Praha 1983.
- [4] Mańko Natalia (red.), *Koladki i szczeniuki*, Wyd. Monastyr Swiato-Iwaniwskaja Ławra, Lwów 2007.
- [5] Mańko Natalia (red.), *Ide zwizda czudna. Koladki, szczeniuki ta winsziuki*, Wyd. Swiczado, Lwów 2008.
- [6] Mazur Marcin Łukasz, *Kolędy europejskie na chór dziecięcy lub żeński a cappella*, PWM, Kraków 2018.
- [7] Pomahač Jiří, *Koledy*, Wyd. Antonín Plechatý, Praha 1944.
- [8] Riedel Carl, *Altböhmische Gesänge für gemischten Chor herausgegeben von...*, Heft II, E.W. Fritsch, Leipzig 1870.
- [9] Sołtysik Włodzimierz, *Kolędy świata V. Czechy. Na głosy mieszane zebrał i opracował...*, Triangel, Warszawa 2009.
- [10] Seidel Jan, *Zpěvy betlemské. Koledy*, Wyd. L. Mazáč, Praha 1943.
- [11] Štefánková Marta (red.), *Vianočné koledy*, Junior, Řičany u Prahy b.r.w.
- [12] Twardowski Romuald, *Kolędy prawosławne*, Triangel, Warszawa 1996.



Choinka w Zespole Państwowych Placówek Kształcenia Plastycznego w Opolu — Boże Narodzenie 2019. Fot. Włodzimierz Gorzelańczyk



Wystawa prac malarskich w siedzibie Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie. Prezentowane obrazy powstały podczas XXVII Ogólnopolskiego Pleneru Rysunkowo-Malarskiego im. Krystyny Drążkiewicz — Rychwał 2019

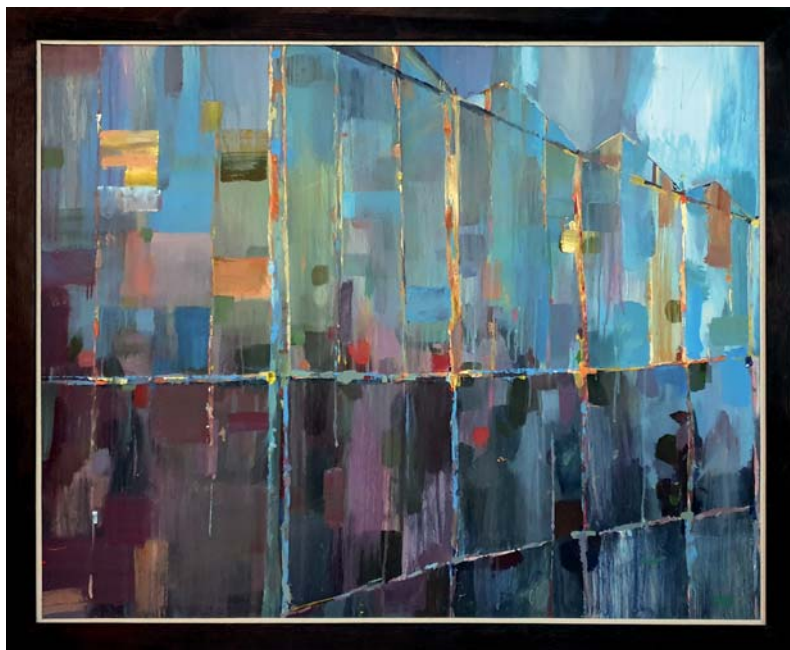


Galeria

w korytarzach Centrum Edukacji Artystycznej

Fotografie — Włodzimierz Gorzelańczyk





Poplenerowa wystawa obrazów uczniów szkół plastycznych z XXVII edycji Ogólnopolskiego Pleneru Rysunkowo-Malarskiego im. Krystyny Drążkiewicz. Autorzy prac: Marcin Adamski, Liceum Plastyczne im. Tadeusza Kulisiewicza w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 2 w Kaliszu — wyróżnienie (u góry); Marcin Rockstein, Zespół Szkół Plastycznych w Katowicach — wyróżnienie (na dole)

Galeria Centrum — druga odsłona

Dziewiętnastego grudnia 2019 roku w siedzibie Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie odbył się oficjalny wernisaż wystawy obrazów poplenerowych uczniów szkół plastycznych z tegorocznego, XXVII Ogólnopolskiego Pleneru Rysunkowo-Malarskiego im. Krystyny Drążkiewicz. To druga edycja wystawy prac uczniów w Galerii Centrum. Podczas pierwszej edycji prezentowane były prace z XXVI Pleneru oraz pejzaże z Grecji, wykonane przez uczniów z Krakowa.

Ogólnopolski Plener Rysunkowo-Malarski im. Krystyny Drążkiewicz, organizowany corocznie przez Centrum Edukacji Artystycznej i Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Kościelcu, to — obok analogicznego pleneru malarskiego w Jeżowie czy rzeźbiarskiego w Myślicinku — najstarsze pozalekcyjne działania warsztatowe organizowane przez CEA, adresowane do najzdolniejszych uczniów wytypowanych przez szkoły plastyczne w całym kraju.

W tegorocznym plenerze w wielkopolskim Rychwale, który trwał od 8 do 22 września 2019 roku, brało udział 50 uczniów z 30 szkół plastycznych.

Najwybitniejsi spośród uczniów biorących udział w plenerze otrzymali „paszporty” — zapewnione miejsce na Wydziale Malarstwa Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu.

Wydany został katalog z wybranymi — spośród niemal 200 rysunków i obrazów — pracami powstałymi podczas pleneru. Warto w tym miejscu zacytować fragment tekstu Agaty Nowak z Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu¹, jaki został zamieszczony w katalogu:

Zmagania uczniów z materią rysunku i malarstwa stały się przede wszystkim impulsem do rozmów. Rozmawialiśmy o malarstwie i jego tajemnicach, głównie o świetle — największej z nich, a co za tym idzie, również o kolorze, z którym się łączy. Rozmawialiśmy o rozpoznawaniu i klasyfikowaniu kształtów w naturze, jako najbardziej podstawowej zdolności intelektualno-zmysłowej człowieka. Rozmawialiśmy o rytmie, który może być budowany w obrazie za pomocą koloru, faktury, kierunku elementów — ich wielkości czy proporcji. Wreszcie — rozmawialiśmy o formie.

¹ A. Nowak, *Ryty pejzażu*, [w:] *Katalog XXVII Ogólnopolskiego Pleneru Rysunkowo-Malarskiego im. Krystyny Drążkiewicz*, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Kościelcu i Centrum Edukacji Artystycznej, 2019.



Autorzy prac (w lewej kolumnie): Sandra Kozłowska, Zespół Szkół Plastycznych im. Władysława Hasióra w Koszalinie; Kamila Aluszyk, Liceum Plastyczne im. Artura Grottgera w Supraślu — wyróżnienie; Marcin Derda, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Końscielcu — wyróżnienie

Tym samym z każdym dniem rosła wśród uczestników pleneru świadomość użycia właściwych środków w budowaniu obrazu.

Wieczornemu rysowaniu towarzyszyły głównie rozmowy o kompozycji, anatomii i proporcji człowieka. Kiedy pięćdziesięciu młodych pasjonatów, mimo zmęczenia po całym dniu pracy nad obrazami, rytmicznie szrafowało węglami i ołówkami — powstawał przyjemny, aksamitny dźwięk... dźwięk rysowania...

Oglądając wielkopolskie pejzaże w Galerii Centrum w Warszawie, doświadczamy nie tylko bogatych przeżyć estetycznych, ale jesteśmy świadkami tego, że wartość tych pozalekcyjnych działań daleko wykracza poza sferę „realizacji zadania” z rysunku czy malarstwa.



Poplenerowa wystawa obrazów uczniów szkół plastycznych z XXVII edycji Ogólnopolskiego Pleneru Rysunkowo-Malarskiego im. Krystyny Drażkiewicz — Rychwał 2019. Autorzy prac: (na sąsiedniej stronie w prawej kolumnie) Aleksandra Drab, Zespół Szkół Plastycznych im. Jacka Malczewskiego w Częstochowie — Grand Prix; Wiktoria Studnicka, Liceum Plastyczne w Gorzowie Wielkopolskim — I nagroda; Julia Szkup, Państwowe Liceum Plastyczne im. Erica Mendelsonna w Olsztynie — wyróżnienie (powyżej)





Noty o autorach

Justyna Baluk ukończyła psychologię społeczną oraz studia podyplomowe „Wspieranie rozwoju dzieci i młodzieży” w Szkole Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie. Pracuje jako psycholog w Zespole Szkół Muzycznych im. Ignacego Paderewskiego w Białymstoku.

Krzysztof Dąbek ukończył historię sztuki na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Od wielu lat związany jest z Zespołem Szkół Plastycznych im. Cypriana Kamila Norwida w Lublinie, którego jest też absolwentem. Obecnie jest dyrektorem tej placówki oraz nauczycielem historii sztuki.

Joanna Derenda-Łukasik ukończyła Akademię Muzyczną w Bydgoszczy w klasie fortepianu. Od 2006 roku jest nauczycielką klasy fortepianu oraz pianistką-kameralistką w Państwowym Zespole Szkół Muzycznych w Bydgoszczy. Laureatka nagród w konkursach muzycznych w Polsce i za granicą.

Włodzimierz Gorzelańczyk jest plastykiem i dydaktykiem sztuki, absolwentem Państwowej Wyższej Szkoły Sztuk Plastycznych w Poznaniu, w której pracował 25 lat. Od 1990 roku jest wizytatorem, a aktualnie również wicedyrektorem Centrum Edukacji Artystycznej.

Wojciech B. Jankowski jest emerytowanym docentem Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina, muzykiem i pedagogiem, doktorem nauk humanistycznych. W latach 1974–1992 był dyrektorem pierwszego w Polsce (i Europie) międzyuczelnianego Instytutu Pedagogiki Muzycznej (przy AMFC).

Zofia Konaszkiwicz — profesor zwyczajny doktor habilitowany, emerytowany profesor Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina. Ukończyła studia w zakresie psychologii na Uniwersytecie Warszawskim, w zakresie wychowania muzycznego — w Państwowej Wyższej Szkole Muzycznej w Warszawie. Autorka wielu publikacji z zakresu psychologii i edukacji muzycznej.

Włodzimierz Kutrzeba (ur. 1946) — pianista i pedagog fortepianu; koncertował w wielu krajach Europy, przez 23 lata uczył w Ylä-Satakunnan musiikkiopisto w Finlandii. Prowadzi kursy dla pianistów; propaguje chopinowską ideę pedagogiczną.

Beata Lewińska — doktor historii sztuki, wykładowca metodyki nauczania historii sztuki na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego i dyrektor Zespołu Państwowych Szkół

Plastycznych w Warszawie, autorka licznych opracowań metodycznych, książek i artykułów o sztuce i kształceniu artystycznym.

Anna Maciejowska — historyk sztuki, dyrektor Zespołu Szkół Plastycznych im. Jacka Malczewskiego w Częstochowie, krytyk sztuki i autorka publikacji z dziedziny sztuki współczesnej.

Marcin Łukasz Mazur jest absolwentem Akademii Muzycznej w Warszawie z dyplomem Akademii Muzycznej w Gdańsku. Jest autorem kilkudziesięciu utworów oraz ponad stu opracowań na chór *a cappella*. W 2014 roku nakładem Wydawnictwa Triangel ukażał się jego przewodnik bibliograficzno-metodyczny pod tytułem: *Vademecum dyrygenta chóru*. Od 2000 roku prowadzi Grodziski Chór Bogorya.

Beata Młynarczyk — teoretyk muzyki, absolwentka Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina w Warszawie, prelegent muzyczny, pedagog, kierownik sekcji przedmiotów ogólnomuzycznych w Zespole Szkół Muzycznych w Częstochowie. Jest także nauczycielką dramy w Zespole Szkół Plastycznych w Częstochowie.

Benedykt Ody — doktor habilitowany, jest profesorem w Katedrze Dyrygentury Wydziału Edukacji Muzycznej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. W zakresie jego zainteresowań oraz pracy artystycznej i naukowej w sposób szczególny wchodzi: Chrystus Ukrzyżowany i motywy Golgoty oraz Kołęda w kulturze polskiej.

Agnieszka Olszańska — psycholog, psychoterapeutka i flecistka. Pracuje w Specjalistycznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej Centrum Edukacji Artystycznej, w Zespole Państwowych Ogólnokształcących Szkół Muzycznych nr 3 w Warszawie, z Zespole Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie oraz w Prywatnej Szkole Muzycznej I stopnia „Notka” również w Warszawie.

Joanna Sibilska — absolwentka szkoły baletowej w Poznaniu i Konserwatorium im. Mikołaja Rymskiego-Korsakowa w Petersburgu. Uczy historii tańca na Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina w Warszawie i w Ogólnokształcącej Szkole Baletowej im. Romana Turczynowicza. Jest doktorantką Instytutu Sztuki Polskiej Akademii Nauk.

Wojciech Sokólski jest wieloletnim dyrektorem Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Artura Grottgera w Supraślu. Z wykształcenia jest historykiem i informatykiem, ukończył także poddyplomowe studia z zakresu ochrony danych osobowych.

Radosław Stefański — starszy wykładowca Akademii Muzycznej w Łodzi na Wydziale Instrumentalnym. Jest także nauczycielem szkół muzycznych I i II stopnia.

Beata Szymaniak jest wieloletnim pracownikiem administracji w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Wojciecha Gersona w Warszawie, osobą odpowiedzialną za bezpośredni kontakt z Radą Rodziców przy PLSP, a prywatnie matką trojga dzieci.

Henryk Tritt — profesor Akademii Muzycznej w Poznaniu (1992–2010) oraz Akademii Sztuki w Szczecinie (2010–2018). Jest koncertującym skrzypkiem oraz koncertmistrzem wielu zespołów kameralnych i symfonicznych w Polsce i Szwajcarii. Jako solista koncertował w Rosji, Czechach, Słowacji, Francji, Anglii, Grecji, Niemczech, na Węgrzech i Ukrainie.